

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ  
ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ  
В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

Монографія

*За науковою редакцією кандидата педагогічних наук В. І. Кизенка*

Київ  
«Педагогічна думка»  
2012

УДК 373.5.02  
ББК 74.2  
Д50

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол № 12 від 19 грудня 2011 р.)*

**Рецензенти:**

**Н. М. Буринська**, доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогіки НАПН України, почесний академік НАПН України, заслужений вчитель України;

**О. Г. Ярошенко**, доктор педагогічних наук, професор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, член-кореспондент НАПН України, заслужений працівник освіти України

Д50 **Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі** : монографія / [авт. кол. : В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.] ; за наук. ред. В. І. Кизенка. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 216 с.

ISBN 978-966-644-281-2

До монографії увійшли матеріали досліджень лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України з теми «Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі».

Розкрито теоретико-методичні засади диференціації навчання в основній школі, сутність факультативів як форми диференціації навчання, дидактичні засади допрофільної підготовки школярів, особливості формування в учнів системи знань про людину, диференційований підхід до формування загальнонавчальних компетентностей учнів, форми організації навчальної діяльності учнів, методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, особливості самостійної роботи учнів на навчальних заняттях.

Для науковців, викладачів і студентів педагогічних навчальних закладів, аспірантів, докторантів, слухачів інститутів і курсів підвищення кваліфікації працівників освіти, учителів, методистів й управлінців.

Автори розділів і глав: канд. пед. наук В. І. Кизенко (передмова, I.1, II, висновки); канд. пед. наук Г. О. Васьківська (I.1, IV); канд. пед. наук С. П. Бондар (VII); канд. пед. наук О. В. Барановська (VI); канд. пед. наук О. К. Корсакова (I.2, I.3, I.4); канд. пед. наук Л. А. Липова (III); канд. пед. наук С. Е. Трубачева (V), Р. І. Осадчук (VIII).

**УДК 373.5.02  
ББК 74.2**

ISBN 978-966-644-281-2

© Кизенко В. І., Васьківська Г. О.,  
Бондар С. П. й ін.  
© Інститут педагогіки  
НАПН України, 2012  
© Педагогічна думка, 2012

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ</b> .....	7
1.1. Дидактична сутність диференціації навчання .....	7
1.2. Проблема здійснення диференційованого підходу до учнів у вітчизняній та зарубіжній педагогіці .....	13
1.3. Способи й засоби рівневої організації навчальної діяльності школярів .....	18
1.4. Упровадження диференційованого підходу до учнів у навчанні .....	25
<i>Список використаних джерел</i> .....	36
<b>Розділ 2. ФАКУЛЬТАТИВИ ЯК ФОРМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ</b> .....	38
2.1. Педагогічні функції і зміст факультативного навчання .....	38
2.2. Форми і методи факультативного навчання .....	42
2.3. Організаційно-педагогічні аспекти факультативного навчання .....	51
<i>Список використаних джерел</i> .....	57
<b>Розділ 3. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ</b> .....	59
3.1. Психологічний аспект диференціації допрофільної підготовки учнів .....	59
3.2. Диференціація змісту допрофільної підготовки школярів .....	63
3.3. Організаційно-педагогічні умови диференціації допрофільної підготовки школярів .....	69
<i>Список використаних джерел</i> .....	87
<b>Розділ 4. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАТЬ ПРО ЛЮДИНУ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	88
4.1. Методологічні засади формування в учнів системи знань про людину .....	88
4.2. Особливості диференційованого підходу до формування в учнів системи знань про людину .....	96
4.3. Технології формування в учнів системи знань про людину в умовах диференційованого навчання .....	103
<i>Список використаних джерел</i> .....	112
<b>Розділ 5. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ</b> .....	115
5.1. Дидактична сутність загальнонавчальних компетентностей учнів .....	115
5.2. Психолого-педагогічні основи диференційованого формування загальнонавчальних компетентностей учнів .....	120
5.3. Дидактичні умови реалізації диференційованого підходу до формування загальнонавчальних компетентностей школярів .....	129
5.4. Модель формування загальнонавчальних компетентностей учнів .....	134
<i>Список використаних джерел</i> .....	141

---

<b>Розділ 6. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	<b>142</b>
6.1. Становлення та розвиток форм організації навчальної діяльності учнів у педагогіці .....	142
6.2. Сутність категорії «форми організації навчальної діяльності учнів» та їх класифікація .....	148
6.3. Дидактичні можливості варіативності форм організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання .....	157
6.4. Реалізація системи форм організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання .....	162
<i>Список використаних джерел</i> .....	165
<b>Розділ 7. МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ</b> .....	<b>167</b>
7.1. Навчально-пізнавальна активність учнів: сутність, структура, види та рівні .....	167
7.2. Зміст, структура, функції та види методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів .....	172
7.3. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів як складова технології формування ключових компетентностей .....	183
7.4. Дидактичні умови застосування методів активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів в умовах диференціації навчання .....	193
<i>Список використаних джерел</i> .....	198
<b>Розділ 8. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ</b> .....	<b>200</b>
8.1. Педагогічна сутність диференціації самостійної роботи учнів .....	200
8.2. Педагогічні умови диференціації самостійної роботи школярів .....	207
8.3. Рівнева диференціація самостійної роботи учнів на навчальних заняттях .....	209
<i>Список використаних джерел</i> .....	212
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>213</b>

---

## ПЕРЕДМОВА

У розвинутих державах Західної Європи, у США, в Японії та інших країнах широко розгорнулося реформування освіти з метою піднесення її якості, створення умов для рівного доступу молоді до якісної освіти, формування особистості, здатної до само-реалізації, професійного зростання й мобільності в умовах сучасного суспільства. Одним із важливих напрямів реформування є диференціація (диверсифікація) освіти й навчання. Здійснюється значна робота зі створення курсів за вибором, інтегрованих навчальних предметів. Тож дослідження дидактичних засад диференціації навчання в основній школі є актуальною проблемою.

Диференціація навчання – це врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів завдяки їх організації в групи, різні за побудовою процесу навчання.

Із визначення випливає, що в диференціації виокремлюються три основних компоненти: 1) завважування індивідуально-типологічних особливостей особистості; 2) групування учнів; 3) різна побудова процесу навчання у групах. Якщо у процесі навчання наявний лише один із компонентів, то таке навчання не можна вважати диференційованим. Групування учнів можливе, наприклад, за місцем проживання, але це не диференціація навчання, оскільки не беруться до уваги індивідуально-типологічні особливості учнів. Якщо групування відбувається з огляду на індивідуальні особливості учнів (наприклад, створюються класи різного рівня навченості, але процес навчання в цих класах будується однаково), то йдеться лише про поділ дітей на групи.

Які особливості учнів завважуються в умовах диференційованого навчання? Насамперед психофізіологічні й психологічні: основні системи сприймання інформації (аудіальна, візуальна, кінестетична), особливості пам'яті, уваги, мислення (образне, логічне, критичне). В основу диференціації процесу навчання можуть бути покладені здібності учнів до пізнавальної, художньої, спортивної та інших видів діяльності.

Організація диференційованого навчання в основній школі ґрунтується на таких принципових положеннях.

1. Диференціація навчального процесу – не самоціль, вона має забезпечувати комфортні моральні, психологічні та педагогічні умови для здобуття освіти, загального розвитку і, що особливо актуально, – для самовизначення учнів. Ідеться про визначення школярів у сфері свого інтересу та виявлення їхніх здібностей до діяльності у цій сфері.

Тож уведення диференційованого навчання в практику конкретної школи передбачає передусім ретельне вивчення контингенту учнів і запровадження таких його форм, які відповідають розвиткові школярів, задовольняють їхні запити. Неприпустиме механічне перенесення форм диференційованого навчання з інших шкіл [8, с. 26–27].

2. Завдання і форми диференційованого навчання в основній школі повинні відповідати вимогам наступності щодо початкового й старшого ступенів і мати специфіку, що бере до уваги вікові особливості учнів.

3. Форми диференційованого навчання в основній школі мають вибиратися з огляду на такі індивідуально-типологічні особливості школярів: пізнавальні інтереси, пізнавальні можливості й здібності.

---

На основну школу як проміжну ланку в системі шкільного навчання, що має забезпечити його наступність, покладається значне навантаження щодо самовизначення особистості. Це зумовлено низкою особливостей підліткового віку, що припадає на цей ступінь навчання, істотними змінами у фізіологічному і психологічному розвитку організму. Вони дають підстави психологам вважати цей вік сприятливим для вибору майбутньої професії, що ґрунтується на свідомому ставленні учнів до своїх інтересів і здібностей.

Отже, система диференційованого навчання в основній школі має сприяти професійному самовизначенню учнів. Раннє самовизначення, природне, без примусу й насильства над дитиною, уможливило успішний подальший розвиток особистості. Для реалізації потенційних можливостей підлітків щодо самовизначення потрібно забезпечити певний рівень розвитку всіх сфер особистості – емоційно-вольової, інтелектуальної та діяльній, певний рівень комунікативності. Цього можна досягти завдяки систематичному розширенню інформованості учнів про навколишній світ, створенню можливостей для «мігрування» особистості, задоволенню її вибіркового й мінливого інтересу до певних знань і видів діяльності, наданню можливості випробувати себе у різних її видах і виявляти свої здібності до оперування предметами праці.

До певної міри цим вимогам відповідають такі форми диференційованого навчання, як факультативи різних типів і видів.

Система диференційованого навчального процесу в основній школі доповнюється позакласними об'єднаннями за інтересами (гуртки, клуби, товариства, секції тощо). Якщо факультативи забезпечують широке інформування учнів і вибір предмета пізнавального інтересу, то позакласні об'єднання за інтересами – його розвиток і закріплення в діяльності. Тобто ці форми доповнюють одна одну, створюючи сприятливі умови для самовизначення особистості.

Для диференціації навчання в сучасній школі потрібно урізноманітнювати його форми та узгоджувати їх із методами й технологіями навчального процесу [18, с. 11].

Ефективність диференційованого навчання зумовлюється його ґрунтовним психолого-педагогічним забезпеченням: наявністю в школах доступних діагностичних методик для вивчення індивідуальних особливостей учнів, різнорівневих програм, навчальних посібників тощо.

Проблема диференціації навчання є комплексною як за основними аспектами її розв'язання, так і за теоретичними засадами. Постає потреба проаналізувати її з позицій набутого практичного досвіду освітян та з погляду наповнення цього важливого дидактичного принципу новим змістом, а також осучаснити тлумачення концептуальних засад диференціації навчання [16, с. 6–8].

---

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

#### *1.1. Дидактична сутність диференціації навчання*

Диференціація навчання розглядається як засіб досягнення цілей особистісно орієнтованої освіти [3, с. 35]. В умовах особистісно орієнтованого навчання диференціація набуває нового значення. Диференціація надає кожній дитині можливість визначитися у власних інтересах і нахилах, робить процес навчання комфортнішим, адаптуючи його до особливостей і потреб школярів, дає їм змогу успішно засвоювати зміст освіти, необхідний для повноцінної життєдіяльності та самореалізації.

Соціально-економічні та політичні зміни, що відбулися в Україні за роки незалежності, визначили і сформували перед школою як соціальним інститутом невідкладне завдання: створити оптимальні умови для всебічного розвитку особистості, здатної жити і працювати в період формування ринкових відносин та високих технологій. Відповідно до вимог часу освіта ХХІ ст. «...повинна стати невід’ємним механізмом консолідації нації та розвитку національної самосвідомості – явищем, за допомогою якого кожний народ приходить до усвідомлення своєї історичної долі, свого місця та ролі в розвитку світової цивілізації і культури» [33, с. 10].

В умовах відновлення всіх сфер життєдіяльності суспільства найважливішим завданням сучасної освіти є формування особистості, здатної до реалізації своїх можливостей, соціально стійкої, яка прагне виробляти й змінювати власну позицію у мінливих життєвих обставинах, брати активну участь у демократичних перетвореннях, адже «освіта і знання відкривають нині небачені можливості для подальшого розвитку суспільства і людини. Можна говорити про видатні відкриття в генетиці, переконструювання біологічних основ людини, революцію в інформаційному забезпеченні, досягнення в нанотехнологіях, про динаміку культури, про таїни історії, але в будь-якому випадку головна увага зосереджуватиметься тільки на людському вимірі цих та інших феноменів сучасного буття» [17, с. 19].

Відмітними ознаками філософії освіти, яка стала визначальною в трансформації освіти ХХІ ст., є особистісний сенс навчання як чинник розвитку індивідуальності дитини, спрямованість освіти на екзистенційні потреби людини (свободу буття, вільний вибір життєвого шляху, світогляд, самостійність і відповідальність, самореалізацію і саморозвиток, самовизначення і творчість). Реалізація особистісно орієнтованого підходу до навчання потребує запровадження ідеї людиноцентризму в освіті і, відповідно, вдосконалення навчального процесу, модернізації змісту освіти, нових форм і методів організації навчання дітей. Варто зазначити, що диференціація навчання також набуває нового забарвлення в контексті філософії людиноцентризму в освіті. Ця філософія, покладена в основу парадигми сучасної освіти, ставить людину, неповторну її індивідуальність у центр педагогічної взаємодії, визнає людину з її особистісними потребами і власним внутрішнім світом як найвищу цінність суспільного буття.

Метою загальної середньої освіти є створення умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, виховання її як громадянина України, національно свідомої, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості. Одним із ключових напрямів реформування шкільної освіти є диференціація навчання, тобто такий навчальний процес, для якого характерні врахування індивідуальних особливостей учнів, їх глибоке вивчення, виокремлення на цій основі типологічних груп і організація їхньої діяльності за допомогою різних методів і прийомів. Диференціація навчання є засобом втілення індивідуалізації й означає перехід дитини на власні план та програму розвитку.

Реалізація особистісно орієнтованої парадигми освіти актуалізувала проблему диференціації навчання на всіх рівнях освіти, незважаючи на те, що її історія налічує багато років практичного втілення. Якщо простежити розвиток і впровадження диференційованого навчання у педагогічній теорії й практиці минулого століття, то помітні такі тенденції. У 60-х роках ХХ ст. пропагувався особистісний підхід; сутність основних науково-педагогічних досліджень полягала у пошуках шляхів реалізації навчання з огляду на індивідуальні особливості учнів. У 70-х роках була спроба запровадити індивідуальний та диференційований підходи до навчання; основні дослідження спрямовувалися на пошук способів і методів самостійної роботи учнів на основі їх групування за окремими якостями. У 80-ті роки вже розглядалися принципи індивідуалізації і диференціації навчання; наукові дослідження скеровувалися на розроблення дидактичних вимог до організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів. Саме тоді була створена відповідна концепція, сутність якої полягала в розкритті особливостей цілісної навчальної діяльності на основі принципів індивідуалізації та диференціації навчання. Для 90-х років характерним був наголос на необхідності розроблення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання. Дослідження цього періоду орієнтувалися переважно на створення моделей диференціації та індивідуалізації навчання на основі технологічних позицій, повне розмежування технологій індивідуалізації та диференціації навчання. Для сучасного етапу розвитку освіти характерні поєднання технології індивідуалізованого та диференційованого навчання в педагогічній системі особистісно орієнтованого навчання учнів і розроблення педагогічних засад цього процесу.

Доцільно розглянути, які цілі та завдання ставили науковці у процесі його впровадження у практику.

Із соціального погляду, метою диференціації навчання є цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства, прагнення до повнішого використання можливостей кожного представника суспільства (Ю. К. Бабанський, О. О. Бударний, М. О. Данилов, І. М. Осмоловська, М. М. Шахмасєв та ін.).

З психологічного погляду, мета диференціації навчання передбачає створення сприятливих умов для переходу на суб'єктно-суб'єктні відносини в системі «учень – учитель», коли кожний учасник педагогічної взаємодії стає умовою і засобом розвитку іншого. В основі цих відносин лежить спільна продуктивна діяльність учителя й учнів, яка забезпечує їхній саморозвиток (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков та ін.).



У дидактичному аспекті метою диференціації навчання є створення оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного школяра через реалізацію сукупності форм і методів, засобів навчання, які впроваджуються відповідно до індивідуальних особливостей учнів з метою протидії нівелюванню особистості. Найважливішим засобом для досягнення цієї мети є надання учням можливості вибору (Ю. К. Бабанський, Н. М. Бібік, О. О. Бударний, В. К. Буряк, Ю. З. Гільбух, М. О. Данилов, В. І. Загв'язинський, В. І. Кизенко, А. О. Кирсанов, В. О. Онищук, В. Ф. Паламарчук, Є. С. Рабунський, П. І. Сікорський, І. Е. Унт, І. М. Чередов, О. Г. Ярошенко та ін.).

З методичного погляду, метою диференційованого навчання є розв'язання назрілих проблем загальноосвітнього навчального закладу завдяки створенню досконалішої методичної системи, яка ґрунтується на зовнішній (селективній і елективній) і внутрішній (рівневій) диференціації навчання за обов'язкового дотримання освітніх стандартів (О. І. Бугайов, Н. М. Буринська, М. І. Бурда, З. І. Слєпкань, Т. М. Хмара, О. Г. Ярошенко та ін.).

Виконання зазначених завдань у середніх загальноосвітніх школах дає можливість: 1) кожному учневі, незалежно від його здібностей і вподобань, засвоїти зміст освіти, що необхідно для повноцінної життєдіяльності особистості, її розкриття і самореалізації у житті; 2) адаптувати процес навчання до особливостей учня; 3) урахувати індивідуальні особливості, завдяки чому вчитель може спиратися на наявні способи пізнання світу особистістю і розвивати ті, які недостатньо сформувалися; 4) диференціювати навчання, що допомагає учневі самовизначитися у своїх інтересах і схильностях, вибирати ті напрями вдосконалення освіти, які він вважає для себе особливо важливими [19, с. 32–33].

Отже, основним напрямом діяльності сучасної середньої загальноосвітньої школи має бути використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, в основі яких – глибоке вивчення індивідуальних особливостей дитини. Це сприятиме її всебічному розвитку, духовному зростанню та самовизначенню. Впровадження особистісно орієнтованої моделі навчання, сутнісними ознаками якої є здійснення навчального процесу на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання учнів, визначення та осмислення ними своїх потенційних можливостей і життєвих цілей, потребує глибокого усвідомлення педагогами необхідності побудови нової педагогічної системи.

Для розкриття сутності диференціації навчання звернімося до тлумачення понять, пов'язаних із диференціацією.

Диференціація (лат. *differentia* – різниця) означає поділ, відмінність, розчленування, розшарування цілого на різні частини, форми, ступені [27, с. 383]. *Диференціація навчання* – це умова функціонування освітніх систем; *диференційоване навчання* – характерна ознака навчального процесу; *диференційований підхід* – особливий підхід до організації навчання.

Попри значний досвід дослідницької і практичної діяльності з розв'язання проблеми диференціації навчання, треба зауважити, що єдиного трактування цих понять науковцями не сформульовано. У різні періоди були здійснені спроби тлумачення диференціації навчання: «створення спеціалізованих класів і шкіл, які спрямовані на

врахування психологічних особливостей школярів» [12, с. 31]; «врахування індивідуальних особливостей учнів у тій чи іншій формі, коли учні групуються на основі якихось особливостей для роздільного навчання» [28, с. 8]; «врахування індивідуально-типологічних особливостей особистості у формі групування учнів і різноманітної побудови процесу навчання у виокремлених групах» [19, с. 7]. Поняття «диференційоване навчання» трактується як «розподіл навчальних планів і програм у старших класах середньої школи» [9, с. 95]. Диференційований підхід тлумачать як «цілеспрямований педагогічний вплив на групи учнів, які існують у співтоваристві дітей як його структурні чи неформальні об'єднання або виділяються педагогом за схожими індивідуальними, особистісними якостями учнів» [21, с. 155]. Ю.К. Бабанський розглядає диференційований підхід як «спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне співвідношення загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання» [2, с. 21].

Незважаючи на розмаїття трактувань, можна узагальнити мету диференціації навчання як забезпечення кожному учневі необхідних умов для максимального розвитку його здібностей, нахилів, задоволення пізнавальних потреб і інтересів у процесі засвоєння змісту загальної освіти.

За рівнем організації виокремлюють такі види диференціації:

- регіональну – за типом шкіл (спецшколи, гімназії, ліцеї, коледжі, приватні школи, школи-комплекси);
- внутрішньошкільну (рівні, профілі, відділення, потоки);
- за паралелями (групи і класи різних рівнів: гімназичні, класи компенсуючого навчання тощо);
- міжкласну (факультативи, звідні, різновікові групи);
- внутрішньокласну (групи у складі класу) [24, с. 78–79].

У сучасній школі розрізняють внутрішню (рівневу) диференціацію – за рівнем розвитку учнів, а також зовнішню (профільну) диференціацію – за змістом освіти. Рівнева – це диференціація за здібностями та успішністю у навчанні, профільна – за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії.

У початковій та основній школі переважає внутрішня диференціація, яка передбачає поділ дітей на групи в умовах звичайного класу. Таким чином забезпечуються варіативний темп вивчення матеріалу, вибір різноманітних видів діяльності, характер і ступінь допомоги з боку вчителя.

Процес навчання в різних групах здійснюється по-різному: відрізняється змістом, змінюється домінуюча роль тих чи інших методів навчання, їх форми і методи, стиль стосунків між учителем і учнем тощо.

Внутрішня диференціація може реалізовуватись і як один зі способів врахування індивідуальних особливостей учнів, і як форма рівневої диференціації, за якої учні, навчаючись за єдиною програмою, мають можливість засвоювати її на різних рівнях, але не нижче від нормативних обов'язкових результатів [3; 4; 25].

Нині набуває чинності всеосяжна профілізація старшої школи як вид зовнішньої диференціації навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей старшокласників, створення умов для їхнього професійного самовизначення [3, с. 35–40].

Прикметною ознакою зовнішньої диференціації є те, що на підставі вивчення інтересів, навчальних можливостей учнів, регіональних особливостей тощо створюються різноманітні спеціальні класи, зокрема: класи високого інтелектуального розвитку, прискореного навчання, поглибленого вивчення окремих навчальних предметів, вікової норми, підвищеної педагогічної уваги, корекційно-розвивальні, загальноосвітні класи тощо. Це передусім зумовлює диференціацію навчальних програм, навчально-методичного забезпечення, спеціальну підготовку вчителів до роботи в нових умовах.

Профільна (зовнішня) диференціація пов'язана з орієнтацією учнів на майбутню професійну діяльність. З цією метою організовується навчання дітей у музичних і художніх школах, а також школах або класах відповідних профілів. Така диференціація давно утвердилася як наріжний принцип функціонування старшої школи в розвинутих зарубіжних країнах [16, с. 7].

Диференціація навчання в сучасній школі ґрунтується на сукупності психолого-педагогічних засад. З огляду на це важливе врахування особливостей вікового розвитку учнів і психологічних процесів у їх свідомості, а саме: мислення – репродуктивного, творчого; пам'яті, зокрема пізнання, пригадування, заучування, відтворення; уваги – здатності зосереджуватися на предметі вивчення; уяви – відтворювальної, творчої; волі – здатності досягати поставленої мети; емоцій тощо.

В основу сучасної теорії диференціації навчання покладено психологічні принципи, за якими людська психіка розглядається як діяльність і результат діяльності. Важливим критерієм диференціації навчання є сформованість в учнів пізнавальних інтересів і нахилів, що зумовлені типом мисленнєвої діяльності. Психологічні дослідження свідчать про значний вплив функціональної асиметрії великих півкуль головного мозку людини на формування її здібностей. Ще І. П. Павлов умовно поділив людей на «мислителів», «художників» і «представників мішаного типу». У 60-ті роки ХХ ст. цю ідею підтвердив лауреат Нобелівської премії американський учений Р. Сперрі, який відкрив функціональну асиметрію головного мозку. «Мислителями» виявилися люди, в яких переважає розвиток лівої півкулі головного мозку, «художниками» – правої. «Мислителі» схильні до формально-логічного мислення, поетапного пізнання. Їм властиве однозначне лінійне сприйняття. «Художники» мислять образами, цілісно, вони схильні до альтернативного мислення.

У значної частини людей чітко простежуються відмінності у типах мисленнєвої діяльності, що детерміновано особливостями будови півкуль головного мозку, які відповідно впливають на пізнавальні інтереси, а отже, можуть стати одним із критеріїв диференціації навчання. Зважаючи на це, у процесі диференціації навчання за цим критерієм учні обов'язково мають проходити тестування і за його результатами розподілятися у відповідні класи. Крім розмаїття за типами мисленнєвої діяльності, є відмінності за типами темпераменту: сангвініки, холерики, меланхоліки, флегматики. Проте створювати диференційовані класи за цими особливостями не зовсім коректно, адже діти в майбутньому мають спілкуватися з різними людьми, відмінними і за типами мисленнєвої діяльності, і за типами темпераменту.

Диференціація за психофізіологічними і психологічними особливостями учнів здійснюється на рівні класу, тобто створюються однорідні групи учнів за певними ознаками в різномірному за складом класі. У навчальному процесі вчитель повинен зважувати на ці особливості та створювати відповідні групи всередині класу. На переконання Л. С. Виготського, мислення учня розвивається, якщо вчитель визначив для нього таку програму дій, коли подальші завдання перебувають «у зоні його найближчого розвитку», тобто навчання «має передувати розвиткові» [7, с. 447–448].

Для врахування усіх цих особливостей учнів необхідно створити відповідні умови, які передбачають передусім індивідуальний підхід до кожного з них. Диференціація навчання можлива лише у контексті особистісно орієнтованого навчання, відбувається спільна конструктивна діяльність учня і вчителя, враховується вибір учня щодо змісту, виду і форм навчального матеріалу, за наявності бажання учня бути компетентним у ситуаціях, які можуть виникнути у подальшому житті, уже незалежно від виконання шкільних завдань. Отже, індивідуальний підхід до кожного учня можна реалізувати в умовах внутрішньої диференціації, за якої:

- діти об'єднуються в групи залежно від навчальних успіхів;
- стимулюється самостійна робота учнів;
- учитель має можливість працювати з кожною групою окремо;
- є умови для активізації пізнавальної діяльності школярів.

Щоб організувати роботу учнів на уроці, використовують: фронтальну диференціацію – клас виконує загальне завдання, а вчитель диференційовано навчає різнорівневі групи; групову диференціацію – клас поділений на групи, кожна група виконує частину загального завдання; внутрішньогрупову диференціацію – у кожній групі учнів поділяють за індивідуально-психологічними особливостями або за рівнем підготовки; персональну диференціацію – учні виконують індивідуальні завдання з допомогою вчителя або без його допомоги [22, с. 49].

Крім організаційних форм диференціації навчання, навчальну діяльність у класі диференціюють за ступенями складності, самостійності, за обсягом. Диференціація за ступенем складності передбачає застосування завдань, які потребують узагальнення та відповідних висновків різної глибини, розраховані на різні рівні навчальної діяльності дітей, спрямовані на виконання роботи репродуктивного і творчого характеру.

Диференціація за ступенем самостійності передбачає використання завдань однакової складності, але з наданням різної міри допомоги кожній групі учнів. Для виконання завдання найсильнішій групі ставиться лише мета, а способи її досягнення діти знаходять самостійно. Учні другої групи пропонується незначна допомога – конкретизація завдання, вказівка на прийом розв'язання, зразок, навідні запитання, схема, малюнок тощо. Учні третьої групи надається повніша інформація. Залежно від сформованості в них навичок виконання пізнавальних завдань інформація відповідно дозується.

Диференціація за обсягом передбачає завдання однакового змісту, але диференціюється його обсяг або час виконання.

Однією з необхідних умов ефективного застосування диференційованих завдань є забезпечення їх дидактичної підготовки в межах державних стандартів загальної

середньої освіти з урахуванням варіативності способів засвоєння дидактичних знань та вмій. Вирішення диференційованих завдань означає не так зниження загальних вимог для «слабких» і підвищення їх для «сильних» учнів, як вільний вибір ними варіанта та рівня засвоєння, допомогу «слабким» і створення умов для глибокого і міцного засвоєння «сильнішими».

Робота з учнями за різнорівневими завданнями потребує особливого педагогічного такту вчителя. В учнів не повинен виникати комплекс неповноцінності під час роботи на нижчих рівнях засвоєння. Вони мають постійно відчувати доброзичливе ставлення і піклування вчителя про них. Водночас учні мають бути впевнені, що педагог всіляко сприяє їхньому прагненню працювати над завданнями вищого рівня.

Методологічною основою сучасного диференційованого навчання у школі визнається забезпечення максимально сприятливих умов для реалізації можливостей кожного школяра: у початковій школі – за рахунок внутрішньої (рівневої) диференціації, в основній – за рахунок внутрішньої диференціації та створення класів з поглибленим вивченням окремих предметів, у старшій – у процесі профільного навчання [10, с. 210].

Освіта, яка зорієнтована на розвиток особистості та враховує її потреби, інтереси й особистісні риси, потребує гуманізації діяльності вчителя. Це ключовий момент нового педагогічного мислення, що передбачає зміну стосунків у системі «вчитель – учень». Вчитель має усвідомлювати свою діяльність як глибоко людську, мотивовану щирим інтересом до особистості дитини, уважним ставленням до неї, спрямовану на створення умов для успішного навчання школярів. Такий підхід знижує рівень тривожності дітей, істотно зменшує бар'єри непорозуміння, а отже, підвищує рівень освіти школярів.

## ***1.2. Проблема здійснення диференційованого підходу до учнів у вітчизняній та зарубіжній педагогіці***

Створення сприятливих умов для навчання та розвитку особистості пов'язане з реалізацією індивідуального та диференційованого підходів до учнів у навчально-виховному процесі.

Індивідуальний підхід означає дієву увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання. Диференційований підхід – це особливий підхід до різних груп учнів, організація навчальної роботи яких пристосована до їхніх індивідуальних особливостей за змістом, методами і прийомами; він є способом оптимізації навчального процесу, організації навчання, забезпечує втілення принципу індивідуалізації навчання. Застосування диференційованого підходу пов'язують із рівневою навчальною діяльністю, яка передбачає визначення обов'язкових результатів навчання й на цій основі – вищих рівнів оволодіння програмовим матеріалом (Л. В. Апатова, Ю. К. Бабанський В. П. Барабаш, О. І. Бугайов, О. О. Бударний, Л. М. Захарова, О. Я. Савченко, І. М. Чередов, І. С. Якиманська та ін.).

Ще видатні педагоги минулого Я. А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, Ф.-А. Дістервег визнавали необхідність використання неоднакових прийомів у роботі з учнями різного рівня знань та здібностей. У XIX ст. їхні ідеї розвивали К. Д. Ушинський, М. Ф. Бунаков, В. Я. Стоюнін, П. Ф. Каптерев та ін.

Вітчизняний педагог К. Д. Ушинський головною умовою успішного навчання дитини вважав урахування її вікових та індивідуально-психологічних особливостей. Загальні підходи в процесі навчання, на його думку, не матимуть успіху, тому що за природою діти дуже різняться між собою. К. Д. Ушинському належить ідея здійснення індивідуального підходу до учнів в умовах колективної навчальної роботи в класі. Загальні заняття, за видатним педагогом, потрібно поєднувати, зважаючи на індивідуальні особливості школярів, з індивідуальними формами роботи на основі застосування методів активного навчання [29]. Вчений пропонував об'єднувати дітей з однаковим рівнем навчальних можливостей у дві групи, одна з яких є сильнішою. Поки з першою працює вчитель, друга група виконує завдання самостійно.

У цей час було зроблено акцент на природні задатки і темперамент учнів, психологічно обґрунтовано формування груп та класів на основі їхніх індивідуальних особливостей.

Протягом ХХ ст. увага до проблеми диференціації та індивідуалізації навчання зростала в періоди значних змін у житті суспільства – у 20–30-ті, 50–60-ті, 80–90-ті роки.

У 20-ті роки вітчизняними педагогами використовувалися окремі риси Дальтон-плану та лабораторно-бригадний метод.

За Дальтон-планом робота учнів чітко планувалася, мала певний обсяг і дозування за часом. Кожний учень отримував від учителя індивідуальне завдання та інструкції щодо його розв'язання. Перевірка здійснювалася за допомогою складної системи карток. У цій формі організації навчальної діяльності вчених цікавили проблеми формування у школярів умінь самостійно виконувати завдання, ідеї відкриття та розвитку їхніх індивідуальних інтересів, нахилів і здібностей. Колективні форми роботи фактично ігнорувалися.

Наприкінці 20-х років була висунута лабораторно-бригадна форма організації навчальних занять, яка передбачала: 1) загальну класну роботу; 2) колективну роботу бригади; 3) індивідуальну роботу учнів.

Під час фронтальної роботи з усім класом здійснювалися планування, підготовка та проведення екскурсій, пояснювався новий, важливий для учнів матеріал, проводився інструктаж перед виконанням завдань у складі бригад, обговорювалися результати їх розв'язання. У бригадах та індивідуально діти виконували різні завдання чи варіанти одного завдання – складні й простіші.

Лабораторно-бригадний метод поєднував фронтальну та індивідуальну форми організації навчальної діяльності, проте контроль та педагогічне керівництво з боку вчителя за роботою окремих учнів були недостатніми, знижувалася особиста відповідальність кожного з них. Часто ігнорувалися індивідуальні особливості школярів.

У 30-ті – 40-ві роки індивідуальний і диференційований підходи до учнів у процесі навчання розглядалися головним чином як засоби запобігання неуспішності. Залежно від причин невстигання були розроблені рекомендації щодо застосування індивідуального підходу в умовах колективної роботи класу (П. П. Блонський, А. М. Гельмонт, С. Р. Ривес, С. Т. Шацький та ін.).

У цей період науково обґрунтовано необхідність поєднання колективної та індивідуальної форм організації навчальної діяльності, розроблено практичні рекомендації

та варіанти поєднання групової й індивідуальної роботи на різних етапах навчального процесу. Зазначалося, наприклад, що у класі, де є багато учнів з низьким рівнем знань та вмінь, доцільно повторювати програмовий матеріал на уроці. Якщо знання школярів перебувають на достатньому рівні, то вивчати новий матеріал вони можуть самостійно, одержуючи диференційовані завдання.

З 50-х років ХХ ст. проблема використання диференційованого підходу стає однією з основних у вітчизняній педагогіці та психології. Він розглядався як засіб запобігання неуспішності (О. О. Бударний), підвищення ефективності навчання (В. І. Гладких, М. Д. Сонін), пізнавальної активності та самостійності учнів (Л. П. Аристова, М. О. Данилов, М. І. Махмутов, І. Т. Огородников, В. Ф. Паламарчук, Є. С. Рабунський, І. Е. Унт й ін.). Вивчалися способи поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм організації навчальної діяльності (В. І. Загв'язинський, Т. М. Николаєва, І. М. Чередов та ін.), функціонування системи диференційованих завдань (О. О. Бударний, Л. І. Гоженко, М. В. Деревенець, В. Я. Забранський, Л. М. Захарова, А. О. Кирсанов, М. О. Мартинович, П. В. Сисецький, І. Е. Унт й ін.); досліджувалася проблема здійснення диференційованого підходу за темпом засвоєння навчального матеріалу учнями (В. І. Загв'язинський, Л. М. Захарова, Н. О. Менчинська, Н. І. Ремізова та ін.), формування індивідуального стилю діяльності (Е. В. Клімов, В. С. Мерлін, Ю. О. Самарін та ін.); розроблялася ідея диференційованого навчання як втілення принципу індивідуалізації (А. О. Кирсанов, І. М. Чередов, М. М. Шахмаєв та ін.), застосування індивідуально-диференційованого підходу за допомогою програмованого навчання (О. О. Аукум, Г. О. Данилочкіна, Г. М. Кондратенко та ін.); обґрунтовувалися моделі й технології диференційованого навчання (В. Я. Забранський, Л. Я. Кульбакіна, С. І. Подмазін, О. Я. Савченко, І. С. Якиманська й ін.).

Великий вплив на розвиток проблеми реалізації індивідуально-диференційованого підходу мали численні дослідження дидактів та психологів: концепція активізації навчального процесу (М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов, М. М. Скаткін, М. І. Махмутов та ін.), оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. К. Бабанський), розвитку теоретичного мислення (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін); концепція поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізїна), проблемного навчання (А. М. Алексюк, Г. С. Костюк, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, О. М. Матюшкін, Л. Л. Момот й ін.), розвитку пізнавального інтересу учнів (Л. І. Божович, Г. І. Щукіна й ін.).

Значний внесок у вивчення питань диференційованого навчання зробили вітчизняні вчені Г. О. Балл, В. П. Барабаш, О. І. Бугайов, М. І. Бурда, Н. М. Буринська, В. К. Буряк, В. М. Володько, С. У. Гончаренко, Ю. З. Гільбух, В. Я. Забранський, В. І. Кубрак, В. В. Рибалка, П. І. Сікорський, О. О. Хмура й ін.

Проблема індивідуалізації та диференціації навчання залишається однією з найактуальніших у зарубіжній педагогіці. У розвинутих країнах Заходу і США велика увага приділяється виявленню різних форм та способів їх реалізації: індивідуальна робота; парна робота; робота в гомогенних групах (А, В, С); вільна бесіда; вільна самоосвіта та ін. Усі ці форми та способи використання індивідуально-диференційованого підходу передбачають диференціацію навчального матеріалу за складністю, ступенем самостійності виконання роботи.

Одним із найпоширеніших у педагогіці США є, наприклад, спосіб організації діяльності школярів, який базується на принципі збагачення. Розширення та поглиблення знань і вдосконалення вмінь здійснюються як для сильних, так і для слабких учнів. Під час визначення диференційованих завдань враховують особливості дітей. Кожний учень має достатньо часу для засвоєння навчального матеріалу, його повторення, право на індивідуальну допомогу. Для слабких передбачається більша кількість завдань, переважають аудіовізуальні засоби навчання, наочність, організовується допомога з боку сильних учнів (Н. Джонсон, О. Найт, Е. Торренс).

У процесі навчання враховується досягнутий кожним рівень засвоєння знань і вмінь, здійснюється детальне керування їхньою навчальною діяльністю. Вона проходить в індивідуальному темпі. Всі учні отримують постійну допомогу з боку викладача. Завдання для дітей з різним рівнем навчальних можливостей відрізняються за складністю, обсягом, можуть розширювати або поглиблювати знання (Л. І. Бріггс, Р. М. Ганьє, Е. Торндайк).

Для сучасної зарубіжної школи характерний високий рівень індивідуалізації навчання. Тривають пошуки оптимального поєднання різних форм організації навчальної діяльності. Наприклад, індивідуальний темп дозволяється лише під час вивчення певної частини програми. Для сильних учнів при цьому звільняється частина часу для глибшого вивчення навчального матеріалу.

Великі соціальні зміни, демократизація життя суспільства наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. визначили необхідність розроблення нових методологічних засад реалізації диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі.

Сучасна шкільна освіта має особистісно орієнтований характер. Суть особистісно орієнтованого навчання полягає в такому:

- воно має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, спираючись на виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності;
- освітній процес надає кожному учню, зважаючи на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе у пізнанні, навчальній діяльності, поведінці;
- зміст освіти, її засоби і методи добираються і організовуються таким чином, щоб учень мав можливість виявити вибірковість щодо предметного матеріалу, його виду і форми;
- критеріальна база особистісно орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, а й сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер вияву);
- освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних й інтелектуальних якостей учня, що становить основну мету сучасної освіти;
- навченість і освіченість не тотожні за природою і результатами; навченість через оволодіння знаннями, вміннями і навичками забезпечує індивідуальне сприйняття світу, можливість його творчого перетворення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації й оцінюванні фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;
- у такому контексті традиційне навчання не може бути провідним у цілісному освітньому процесі; значущими стають складові, які розвивають індивідуальність учня, створюють усі необхідні умови для його саморозвитку, самовираження;
- особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто визнанні різноманітності змісту і форм навчального процесу, відбір яких має здійснюватися вчителем-предметником, вихователем з урахуванням мети розвитку кожної дитини, його педагогічної підтримки у пізнавальному процесі, складних життєвих обставинах [34, с. 7–8].



Навчання нині розглядається вченими не тільки як єдність викладання та учіння, а ширше – як континуум (нерозривність, суцільність) усіх процесів, що розвивають, формують, адаптують особистість, як єдність навчання, виховання і соціалізації особистості. Різнобічний розвиток особистості, згідно з Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа) (2002 р.), передбачає набуття нею ключових компетенцій, соціального досвіду [14, с. 5–6]. Основними функціями сучасної шкільної освіти є: функція *соціалізації* – такий розвиток, навчання і виховання дитини, в результаті яких вона буде підготовлена до активного, самостійного життя у суспільстві; *гуманістична* – збереження та відтворення людини, її тілесного і духовного здоров'я, особистої свободи, сенсу життя, створення умов для її розвитку і самореалізації; *культуротворча* – збереження і передання, відтворення й розвиток культури, сприяння національній і загальнолюдській культурній ідентифікації. Тому значущими стають складові навчального процесу, які розвивають індивідуальність школяра, створюють усі необхідні умови для його саморозвитку та самовираження.

У Концепції зазначається, що диференціація та індивідуалізація навчання і виховання учнів стають основоположними принципами роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів. У них створюється педагогічна система на засадах урахування освітніх потреб, можливостей і пізнавальних інтересів школярів [14, с. 16]. Це зумовлює посилення уваги до проблем упровадження різнорівневого підходу до учнів.

Як показало вивчення педагогічної практики, всі вчителі визнають необхідність диференціації навчання, і їх переважна більшість (98 %) намагається реалізувати диференційований підхід до учнів у навчальному процесі. За результатами опитування, найчастіше у масовій школі застосовують диференційовані завдання, на другому місці за частотою впровадження – самостійна робота, на третьому – допомога школярам під час виконання роботи, далі – парна і групова форми організації навчальної діяльності. Разом з тим педагоги вказують, що проблема створення сприятливих умов для учіння школярів із різним рівнем навчальних можливостей залишається не розв'язаною. У багатьох учителів бракує достатніх знань про шляхи застосування диференційованого підходу, виникають труднощі у виборі оптимальних способів і засобів диференціації; часто вони йдуть шляхом спроб і помилок до більш вдалого варіанта організації навчальної роботи учнів. Це призводить до того, що школярі засвоюють навчальний матеріал на рівні, що не відповідає їхнім навчальним можливостям, а успішність перебуває на неналежному рівні.

Загалом аналіз науково-педагогічної літератури і шкільної практики свідчить про актуальність проблеми здійснення внутрішньої диференціації на сучасному етапі розвитку освіти. Це зумовлює необхідність визначення:

- принципів рівневої організації навчальної діяльності учнів;
- достатньої кількості критеріїв типологічного групування школярів, що сприятиме ефективному розв'язанню завдань особистісно орієнтованої освіти – вивченню особистості учня в освітньому процесі;
- таких способів і засобів диференційованого навчання, впровадження яких сприяло б виконанню поставлених перед сучасною освітою завдань.

Ці питання розглядатимуться далі.

### *1.3. Способи й засоби рівневої організації навчальної діяльності школярів*

Здійснення внутрішньої (рівневої) диференціації потребує вивчення індивідуальних особливостей учнів. Учені-педагоги та вчені-психологи вирізняють із розмаїття індивідуальних особливостей такі, що виявляються у них під час навчання і становлять цілісну характеристику особистості. Вони охоплюють інтелектуальну, волюву сфери і зумовлюються: 1) спрямованістю особистості (потреби, інтереси, ставлення до навчання); 2) розвитком психічних властивостей (сприйняття, увага, пам'ять, емоції, характер, темперамент тощо); 3) досвідом (фактичні знання, загальнонавчальні і спеціальні вміння і навички); 4) біологічними віковими властивостями.

Нині у зв'язку з утвердженням особистісно орієнтованої парадигми освіти велика увага під час вивчення індивідуальних особливостей школярів має зосереджуватися, крім іншого, на таких моментах.

Рівнева диференціація, як стверджується у сучасних педагогічних дослідженнях, визначає розподіл учнів за здібностями, показниками яких у процесі діяльності є те, наскільки вони швидко, легко й ґрунтовно опановують цю діяльність, які способи (раціональні, нераціональні) застосовують під час її організації та виконання. «Процес реалізації здібностей передбачає вияв особистісно значущої активності, зумовленої, з одного боку, характером та цілями тієї чи іншої діяльності, а з другого – такими утвореннями внутрішнього світу, як мотивація, схильності, інтереси» [10, с. 316]. У діяльності особистості здібності не тільки виявляються, а й формуються і розвиваються. Рівнева диференціація навчання в основній школі має створювати умови для розвитку загальних і спеціальних здібностей школярів.

Предметні знання і вміння – стрижень, основа навчального предмета і навчального матеріалу. Як компонент змісту освіти вони можуть виконувати провідну або допоміжну функцію. До того ж знання розуміють тепер не як суму завчених правил, законів, а як відображення дійсності у мисленні людини, продукт її духовної діяльності. На основі таких знань учень виробляє моральні принципи, накопичує в період навчання у школі соціальний досвід, що і є процесом його становлення, саморозвитку. Тому під час розроблення навчального матеріалу увага звертається на ціннісний аспект знань і вмінь, на їх розвивальний потенціал, на зв'язок з життям, практичною діяльністю [15].

Одна з важливих складових процесу засвоєння змісту освіти і необхідний чинник його перебігу – оволодіння комунікативними вміннями і навичками, адже здійснення будь-якої діяльності передбачає міжособистісну взаємодію, спілкування. Основними завданнями розвитку комунікативної компетентності учнів є: формування культури спілкування; розвиток здатності учнів вибирати прийнятне рішення, обґрунтовувати його; виховання поваги до особистої думки та думки інших, формування розуміння, уміння ставати на місце іншого, співпереживати, співчувати тощо.

Великого значення в процесі соціалізації особистості набуває формування її рефлексивної культури [15]. Рефлексія – це вміння людини аналізувати свої вчинки і передбачати їх наслідки, розпізнавати, називати і виражати емоційний стан – свій та інших людей, керувати своєю поведінкою, володіння методами оцінки і розвитку своїх інтелектуальних і творчих здібностей, способами спілкування з іншими, вмінням

адекватно поводитись тощо. Рефлексивна діяльність характеризується здатністю та готовністю школяра до усвідомлення свого внутрішнього світу та світу іншої людини і виконується в таких сферах: 1) мислення, спрямоване на розв'язання завдань, що веде до аналізу, оцінки особистих дій; 2) діяльність, у якій фіксується установка на взаємопідтримку; 3) спілкування, що передбачає доступність досвіду іншого для себе; 4) самопізнання під час самовизначення внутрішніх орієнтацій.

Індивідуально-психологічні особливості кожного учня взаємопов'язані й утворюють його цілісну характеристику. Їх поєднання виступають як критерії визначення типових особливостей – таких, що виявляються у процесі діяльності як певні якості, характерні для груп школярів.

З огляду на це, типологічні групи учнів можна вирізняти за такими показниками – це рівні: 1) розвитку пізнавального інтересу; 2) научуваності – здатності до учіння, яка включає узагальненість мислення, здатність до абстрагування тощо; 3) предметних знань і вмінь; 4) комунікативних умінь і навичок; 5) розвитку рефлексивної культури.

У класі виокремлюємо три типологічні групи учнів.

Перша група – учні з низьким рівнем навчальних можливостей (слабкі). Вони з великим утрудненням оволодівають програмовим матеріалом, мають низький рівень навченості, який поєднується з низьким рівнем інших показників. Ці діти здебільшого характеризуються неспроможністю до складних інтелектуальних операцій. Навчатися їх спонукають вказівки та контроль з боку вчителів і батьків. У них низький рівень самооцінки, вони не впевнені, що можуть реалізувати свої здібності.

Типологічні групи не однорідні. Всередині кожної трапляється різне співвідношення індивідуальних особливостей.

До першої групи відносять також школярів, у яких низький рівень навченості поєднується із середнім рівнем інших показників. Вони можуть переходити до групи середніх.

До другої групи належать учні з середнім рівнем знань, умінь і здібностей. Вони оволодівають основним програмовим матеріалом на репродуктивному і з деяким зусиллям на частково-пошуковому та творчому рівнях, виявляють середній рівень научуваності. Аналіз понять і явищ має у них поверховий характер, узагальнення не завжди правильні й достатньо обґрунтовані. Позитивне ставлення до учіння базується на почуттях обов'язку перед учителями та батьками. До цієї ж групи належать діти із середнім рівнем знань і вмінь, але з високими іншими показниками. Вони мають цілком реальні потенційні можливості для переходу до групи сильних.

Третю групу становлять школярі з високим рівнем знань, умінь і здібностей до навчання (сильні). Ці учні засвоюють навчальний матеріал у великому обсязі, здатні застосовувати набуті знання у нових умовах, вирізняються високим рівнем інтелектуального розвитку, мають підвищений інтерес до учіння, який найчастіше ґрунтується на допитливості. У них виявляється високий рівень самооцінки. До сильних належать також діти з високими рівнями научуваності й навченості, але з дещо зниженим пізнавальним інтересом. Мотив навчання у них – бажання одержати гарну оцінку.

Виокремлення типологічних груп може здійснюватися по-іншому. Все залежить від загального рівня навчальних можливостей класу. Наприклад, у класах із поглибленим вивченням певних предметів, де також спостерігається внутрішня диференціація, діти виявляють вищий рівень визначених показників, тому тут вирізняють групи сильних, середніх та слабких учнів, а у групі сильних, крім того, – ще декілька підгруп.

Діяльність типологічних груп організовується за допомогою різних способів та засобів навчання.

**Способи** реалізації диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі визначаються такими основними показниками: 1) застосування з часу до часу (на уроці чи поза уроком); 2) послідовністю застосування (на всіх чи окремих етапах навчального процесу); 3) добором дидактичного матеріалу: якісним, що визначається характером навчальних завдань; кількісним – додатковий матеріал як для сильних, так і для слабких учнів; 4) характером навчання – поглиблене чи прискорене або і поглиблене, і прискорене вивчення програмового матеріалу.

Основними **засобами** рівневої організації навчальної діяльності школярів є диференціація: 1) навчальних завдань, які відрізняються за змістом, ступенем складності; 2) темпу оволодіння навчальним матеріалом; 3) форм організації навчальної діяльності (фронтальна, групова, парна, індивідуальна); 4) обсягу та характеру допомоги, яка надається під час виконання роботи (максимальна, часткова, мінімальна); 5) варіювання методів контролю, корекції та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Одним із головних засобів внутрішньої диференціації визнаються *диференційовані навчальні завдання* [5; 6; 11; 13; 19; 20; 25; 26; 28; 30]. У типологічних групах учні виконують завдання різного ступеня складності. Нами визначено ступені складності навчальних завдань, що визначаються рівнем узагальненості їх складових: приписом щодо здійснення певної дії і вказівкою на об'єкт; кількістю понять і дій, необхідних для його виконання; рівнем навчальної діяльності (репродуктивний, конструктивний, творчий).

Перший ступінь складності передбачає, що припис учинити дію, вказівка на об'єкт дії, відношення між ними відображаються у прямій формі.

Другий ступінь складності – припис учинити дію, відношення між приписом учинити дію та об'єктом мають конкретне значення, вказівка на об'єкт подається в узагальненій формі.

Третій ступінь складності – припис учинити певну дію – втілюється у прямій формі, вказівка на об'єкт, відношення між вказівкою на об'єкт та приписом – в узагальненій формі.

Четвертий ступінь складності: припис учинити дію, вказівка на об'єкт, відношення між ними даються в узагальненій формі (необхідно самостійно вибрати об'єкти, зробити спостереження, узагальнення, визначити певну закономірність тощо).

З переходом від діяльності на репродуктивному рівні до виконання на конструктивному і продуктивному рівнях складність завдань зростає. У складних завданнях учні встановлюють і пояснюють зв'язки між фактами, явищами. Складнішими є завдання, в яких потрібно визначити нове поняття, закономірність, завдання на усвідомлення прийомів розумової діяльності. Ми розробили такі види перетворювально-творчих

завдань: 1) на творче відтворення; 2) конструктивні; 3) творчі – проблемні й такі, що передбачають створення оригінального творчого продукту.

Так, для розв'язання завдань на творче відтворення учні застосовують прийоми, які дають їм можливість глибше осмислювати нові знання. Вони відповідають на видозмінені запитання, складають план, тези, конспектують, роблять вільний переказ тексту – вибірковий, скорочений тощо. Наприклад:

- Які ознаки прикметника має така частина мови, як дієприкметник? (українська мова, 7-й клас).
- Складіть план оповідання М. Коцюбинського «Дорогою ціною» (українська література, 8-й клас).
- Які слова з літопису «Повість врем'яних літ» про користь книг не втратили значення і в наш час? (історія, 7-й клас).

Виконання *конструктивних завдань і вправ* передбачає діяльність у змінених умовах. Учні оперують відомими знаннями, способами діяльності, шукають нових засобів розв'язання.

- Проаналізуйте спосіб творення даних слів, доберіть до кожного з них свої приклади: *хліборобський, землекоп, пів'яблука, глибина, ВНЗ* (українська мова, 6-й клас).
- Порівняйте «Слово про Ігорів похід» з літописним оповіданням про похід князя Ігоря проти половців. Які відступи від життєвих фактів є у поемі? Чим це пояснити? (українська література, 9-й клас).
- Чим відрізнялося становище рабів у східних слов'ян від їхнього становища у країнах Сходу, у Греції та Римі? (історія, 7-й клас).

Під час виконання *проблемних завдань* діти застосовують набуті знання і вміння у нових умовах. Виникає невідповідність між наявними знаннями та тими вимогами, які ставляться навчальним завданням, суперечність між теоретично можливим розв'язанням проблеми і практичною нездійсненністю вибраного способу. Мисленнєве утруднення долається за допомогою активних пошуків правильної відповіді, учень визначає нові способи діяльності.

- Один учень запропонував спростити алфавіт так, щоб у ньому залишилось 27 літер, тому що, на його думку, п'ять з них є зайвими. Чи має рацію цей учень? Поясніть (українська мова, 5-й клас).
- Чи можна назвати борцем за волю Остапа – героя твору М. Коцюбинського «Дорогою ціною»? (українська література, 8-й клас).
- Чому загострилася критика самодержавних і феодално-кріпосницьких порядків в Україні наприкінці XVII ст.? (історія, 8-й клас).

*Завдання, що передбачають створення оригінального творчого продукту*, – написання навчальних і художніх творів, підготовка виступів, доповідей, описи дослідів тощо, а також спеціальні ситуативні вправи, які наближають учнів до реальних життєвих ситуацій.

- Напишіть невеликий вірш, використовуючи таке явище, як звукопис (українська мова, 8-й клас).
- Складіть і запишіть байку (українська мова, 6-й клас).
- Проаналізуйте зміст документа Гійома Боплана про Київ 30–40-х років XVII ст. (історія, 8-й клас).
- Уявіть, що вас кудись терміново викликали і вам необхідно повідомити про свою відсутність батькам (друзям, учителю). Складіть і запишіть текст записки, вживаючи дієприлівники (українська мова, 7-й клас).

Ступінь складності завдань для учнів усіх типологічних груп зростає поступово, для дітей з низьким рівнем навчальних можливостей – повільніше порівняно з учнями із середніми та високими показниками. Слабкі учні виконують лише завдання, які вони у змозі розв'язати, але не нижче вимог з навчального предмета. Вони також виконують складні завдання у формі повторення після їх розв'язку сильними дітьми.

Сильні школярі виконують складні, слабкі й середні – менш складні перетворювально-творчі завдання. Слабким учням пропонують завдання на творче відтворення та конструктивні, творчі завдання, які розв'язуються ними частково з наданням максимальної допомоги (зразків, повних відповідей). Вони можуть виконувати їх у парі з більш сильним однокласником або під керівництвом учителя. Середні школярі виконують завдання всіх типів, їм надається часткова допомога у вигляді планів, схем, алгоритмів, додаткових запитань тощо. Частина завдань вони розв'язують самостійно. Сильні учні переважно виконують творчі завдання, у разі необхідності звертаються за допомогою до вчителя, самі надають допомогу середнім і слабким учням.

Кожна типологічна група одержує, крім предметних завдань, завдання для учнівської рефлексії.

Рефлексивний компонент змісту освіти, як визнають учені [32], утворюють: 1) знання про прийоми рефлексії, які допомагають організувати і коригувати власну діяльність, про засоби і способи рефлексії; 2) уміння усвідомлювати зміст предметних знань, засади дії в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Виокремлюють такі рефлексивні уміння.

- *Уміння, пов'язані з рефлексією предметного змісту понять і фактів, дій з ними:* з'ясувати, у чому полягають подібні й відмінні риси між науковими поглядами на певну проблему; визначати для себе цілі вивчення поняття, факту, явища; ознаки, які входять або не входять у визначення поняття з погляду необхідності й достатності для проведення операцій з ним; засади дій з розпізнання, аналізу, групування фактів, явищ; смисл і сутність послідовності операцій під час порівняння понять, підведення певного явища під поняття й складання висновків.

- *Уміння, пов'язані з рефлексією дій сприйняття і смислової переробки наукової інформації:* усвідомлювати те, що може бути основою під час пошуку необхідного матеріалу; мету пошуку; який матеріал і чому необхідний для виконання поставленого завдання, якою мірою він відповідає поставленій меті.

- *Уміння, пов'язані з самоконтролем і самокорекцією навчальних дій:* ставити рефлексивне запитання; змінювати зміст і структуру діяльності з метою розв'язання поставленого завдання, структуру навчального завдання, суть алгоритму дій; правильність або неправильність виконання завдання; у чому полягає помилка; у чому полягає причина утруднень під час виконання навчальних дій, розв'язання завдання в цілому.

Основними прийомами, які формують різні види рефлексії, є рефлексивні запитання і завдання [18].

*Рефлексивне запитання* – це запитання, яке ставиться з метою осмислення: 1) змісту і послідовності розумових дій, операцій; 2) використаних методів і прийомів діяльності; 3) труднощів, які виникають, їх причин; 4) нових знань, умінь і навичок; 5) досягнення чи недосягнення поставлених цілей на етапах цілепокладання, планування діяльності, реалізації та контролю.

На етапі орієнтування рефлексивне запитання ставиться (вчителем до учнів або учнем до самого себе) з метою усвідомлення мети, завдань і мотивів діяльності: Про що я хочу дізнатися? Навіщо мені потрібні ці знання? Чого я маю навчитися робити? Навіщо? Що я повинен вивчити? З якою метою?

На етапі планування рефлексивні запитання ставляться з метою усвідомлення учнем суті кожної дії, їх послідовності: Що я маю робити, щоб дізнатися? Чому? Що я маю робити, щоб навчитися? Чому? У якій послідовності я маю робити? Чому?

На етапі реалізації мета постановки рефлексивних запитань полягає в тому, щоб здійснити поточний контроль за змістом знань і розумових дій (операцій): Що я маю зробити далі? Чому? Навіщо? Чому в мене не вийшло? Що необхідно змінити? Чому?

На етапі контролю рефлексивні запитання допомагають учням усвідомлювати цілі, завдання, передбачувані результати діяльності, причини невдач. Після цього етапу починається наступний етап – орієнтування: Про що нове я дізнався? Для чого мені потрібні ці знання? Як вони пов'язані з тими, які я набув раніше? Чого я навчився робити? Для чого мені знадобиться це вміння? Чи досяг мети? Чому не досяг? Що необхідно зробити, щоб досягти? Які труднощі під час розв'язання завдання виникли? У чому причина? Що треба зробити, щоб їх подолати? Що потрібно зробити щоб вони не виникали?

*Рефлексивне завдання* – це завдання, яке сприяє формуванню в учнів умінь осмислювати і контролювати розумову діяльність, здійснювати пошук засад власних дій. Одна з функцій рефлексивного завдання – звернути увагу учня на те, як він міркує, і перевірити рівень осмислення ним матеріалу. В процесі розв'язання цих завдань у школярів формуються критичне мислення, навички самоаналізу, самоконтролю, когнітивні вміння: критично ставитися до кожного умовиводу, до кожного кроку в розв'язанні, аргументувати їх; висувати гіпотези і перевіряти їх достовірність або хибність; свідомо будувати послідовність власних дій, ланцюжок умовиводів, постійно перевіряючи перебіг власних міркувань; пов'язувати в одне ціле різні варіанти розв'язання завдання, різні підходи до розв'язання; визначати й аргументувати власну позицію.

Рефлексивні завдання розробляють таким чином. До предметного завдання додають запитання, спрямовані на усвідомлення учнями змісту певного поняття, явища та/або процесу розв'язання завдання.

Оптимальні умови учіння для школярів кожної типологічної групи створюються за допомогою завдань, які відрізняються за змістом; їх складність має відповідати рівню навчальних можливостей школяра. Вони розташовуються у певній послідовності – у кожному з них закладаються основи для оволодіння новим наступним матеріалом, що дає змогу формувати у свідомості учнів певну систему знань; передбачається зростання складності диференційованих завдань, утворюються їх комплекси.

Диференційований підхід може реалізовуватися за *темпом засвоєння навчального матеріалу* [5; 11; 19; 23]. Він визначається швидкістю просування учня на шляху оволодіння програмовим матеріалом найвищого ступеня складності на найвищому ступені самостійності відповідно до рівня його навчальних можливостей. Різні діти мають потребу в різній кількості вправ, а також витрачають різний час на виконання роботи. Темп засвоєння навчального матеріалу, як правило, індивідуальний.

У диференційованому навчанні застосовують різні *форми організації навчальної діяльності учнів*: фронтальну, групову, індивідуальну [1; 13; 23; 31; 35]. Фронтальна форма передбачає роботу всіх учнів в одному темпі, при цьому здійснюється одночасний контакт учителя з усім класом. У групі діти виконують однакові завдання або частини одного завдання у тісній взаємодії одне з одним, або різні завдання в межах однієї теми. Кожний повинен розв'язати вказані завдання, може звертатися за допомогою до членів групи, вся група – до вчителя. Один з учнів – консультант – перевіряє завдання, здійснює облік зроблених помилок. Перебіг розв'язання обговорюється членами групи, виставляються оцінки. Консультант або інший член групи доповідає про результати вчителю.

Різновидом групової роботи є парна форма організації навчальної діяльності (однорівневі, різнорівневі пари). У парі діти розв'язують одне-два завдання, у разі необхідності звертаються за допомогою до партнера. Потім школярі разом перевіряють роботу, ставлять запитання одне одному, доповідають про результати виконаної роботи.

Індивідуальна форма передбачає роботу учня без контакту з іншими школярами.

Ефективними є такі поєднання форм організації навчальної роботи, коли наступна компенсує недоліки попередньої, сприяє інтенсивному учінню. Вибір форм залежить від специфіки програмового матеріалу, його обсягу, ступеня складності, обізнаності в ньому учнів тощо.

Слабкі школярі краще засвоюють навчальний матеріал у фронтальній і парній формах, ніж у груповій та індивідуальній. Під час роботи фронтально та у парі з сильнішим партнером вони разом розбирають навчальні завдання, збагачуються додатковою інформацією, що підвищує результативність їхньої праці. Учні з середнім рівнем навчальних можливостей однаково оволодівають знаннями й у групі, і у фронтальній формі, адже саме на них орієнтується вчитель під час застосування певної форми організації навчальної діяльності. Позитивний ефект створює для них поєднання фронтальної і групової форм. Сильні школярі досягають позитивних результатів за умови поєднання різних форм організації навчальної діяльності з індивідуальною.

Один із засобів реалізації диференційованого підходу – *диференціація педагогічної допомоги* під час виконання роботи [1; 11; 25; 32]. Вона визначає ступінь самостійності школяра і характеризується такими моментами: може повністю наводитися текст виконаної роботи; подаватися алгоритмічний припис щодо розв'язання завдання; пропонуватися докладні вказівки; подаватися узагальнені вказівки (інструкції, запитання, перелік основних дій); не передбачається жодної допомоги, робота виконується самостійно.

Допомога учням може регулювати ступінь складності завдання, коли у них виникає пекуча потреба в ній через самостійно не подолане утруднення. З метою підвищення пізнавальної активності та самостійності учня педагогічна допомога у процесі засвоєння навчального матеріалу поступово зменшується і може не надаватися на етапі творчого застосування знань і вмінь.

Учні з низьким рівнем навчальних можливостей одержують максимальну допомогу з поступовим зменшенням її до часткової та мінімальної. Середні школярі залучаються до діяльності з наданням часткової та мінімальної допомоги, далі переходять



до самостійного виконання роботи. Сильні учні розв'язують завдання з наданням мінімальної допомоги та самостійно.

Актуальним на сьогодні є застосування комплексного підходу в навчальному процесі з диференційованим підходом до учнів, коли оптимальні режими пізнавальної діяльності дітей з різним рівнем навчальних можливостей створюються за допомогою поєднання різних компонентів навчального процесу – навчального завдання, форми організації навчальної діяльності, темпу засвоєння, обсягу педагогічної допомоги під час виконання роботи. Ці питання розглянемо в наступному розділі.

#### **1.4. Упровадження диференційованого підходу до учнів у навчанні**

Реалізація диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі визначає необхідність додержання загальнодидактичних і спеціальних принципів. Вони відображають логіку процесу навчання й головні вимоги, які ставляться суспільством до сучасної освіти, – створення умов для різнобічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, задоволення її інтересів і потреб [14, с. 5].

Принципи внутрішньої диференціації визначені нами відповідно до мети і функцій сучасної шкільної освіти, тенденцій її розвитку.

##### **Загальнодидактичні принципи:**

- гуманізації – орієнтування змісту, форм і методів навчання на особистість дитини, гармонізації її розвитку, визнання її активності, внутрішньої свободи, духовності;
- гуманітаризації, яка означає, що у фундамент формування особистості мають бути покладені знання про людину і людяність, які використовуються на її благо; ознаками гуманітаризації навчання є: *фундаментальність* – забезпечення глибоких і міцних знань; *розвиток особистісних якостей учня* – здібностей, інтересів, мислення, мовлення, збагачення знань, умінь і навичок ціннісним смислом; *діалогічність* – взаємодія, партнерські стосунки між учасниками освітнього процесу; *інтегративність* – формування цілісного уявлення про навколишній світ; *екзистенціальність* – розвиток інтуїції, творчої уяви, емоцій, почуттів [15, с. 8];
- науковості, системності й послідовності, доступності та свідомості, зв'язку теорії з практикою [10, с. 713–714].

##### **Спеціальні принципи:**

- варіативності, який передбачає врахування реального рівня навчальних можливостей кожного школяра;
- забезпечення формування освітньої опори кожного школяра – всі учні повинні засвоїти обов'язковий мінімум знань, встановлений основними нормативними документами в галузі загальної середньої освіти;
- динамічно-типологічне групування учнів (вони мають можливість переходити до іншої типологічної групи);
- добір засобів і способів таким чином, щоб учень міг виявити вибірковість щодо предметного матеріалу, його видів і форм;
- визначення й відкрите висунення всім школярам рівневих вимог до результатів навчання;
- навчання на високому рівні складності, але з урахуванням рівня навчальних можливостей учнів;
- відповідність змісту, засобів контролю й оцінювання знань рівневному підходу, згідно з яким контроль має передбачати перевірку в усіх учнів досягнення рівня обов'язкової підготовки.

Ми розробили технологію диференційованого навчання як його інтегративну модель, спроектовану на чітке визначення і досягнення цілей, виділення окремих компонентів, з діагностикою поточних і кінцевих результатів в умовах оперативного зворотного зв'язку. Її складові визначені відповідно до розроблених у педагогічній теорії вимог, які ставляться до педагогічних технологій (таких як концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність) взагалі й до рівневої організації навчальної діяльності школярів окрема.

Пропонуємо організувати навчальну діяльність учнів з різним рівнем знань, умінь і здібностей з додержанням визначених принципів за такими етапами.

1. Визначення чіткої системи цілей навчання.
2. Встановлення вихідного стану навчальних можливостей учнів, виокремлення типологічних груп.
3. Конструювання навчального циклу, створення програми впливів з урахуванням перехідних станів учнів кожної типологічної групи.
4. Реалізація запланованих завдань, організація навчальної діяльності школярів. Одержання інформації про перебіг діяльності, оцінювання поточних результатів.
5. Уточнення цілей навчання, внесення необхідних коректив.
6. Підсумкове оцінювання результатів навчання.
7. Повторне відтворення циклу без змін або з корекцією.

Кожний з етапів підлягає певному технологічному опису. Так, постановка мети і завдань навчання має спрямовувати школярів на те головне, що їм необхідно засвоїти у процесі вивчення певної теми або розділу. Наприклад, у 5–7-х класах загальноосвітніх навчальних закладів необхідно забезпечити оволодіння програмовим матеріалом кожним учнем на рівні, що відповідає його здібностям, але не менше того, що вимагає програма. У спеціалізованих навчальних закладах окремі предмети вивчаються поглиблено.

Типологічні групи виокремлюють після ознайомлення учнів з новим матеріалом, первинного його закріплення за результатами виконання короточасних контрольних робіт. Цей розподіл є умовним, школярам не повідомляється, до якої групи вони належать. Крім того, передбачається рух учнів з однієї групи до другої.

Програми впливів на учнів кожної типологічної групи визначаються з урахуванням таких вимог: знання мають засвоюватися школярами в чіткій послідовності; передбачаються труднощі, які можуть виникати у дітей під час виконання певного завдання; створюються умови для активного, самостійного, творчого опанування знань, умінь і навичок, для розвитку кожного школяра; організовується спілкування і співробітництво між дітьми; забезпечуються необхідні педагогічні умови (наявність дидактичних матеріалів, посібників, ТЗН, шкільного обладнання тощо).

Для учнів кожної типологічної групи визначаються: 1) комплекси завдань, які забезпечуватимуть послідовне, систематичне засвоєння навчального матеріалу, певний його темп, передбачатимуть поступове зростання рівня його складності, творче оволодіння знаннями; 2) форми організації роботи (фронтальна, групова, парна, індивідуальна) та їх поєднання; 3) обсяг і характер педагогічної допомоги під час виконання того чи іншого завдання.

Навчальний матеріал розподіляється на окремі частини, добираються, розробляються дидактичні матеріали, визначаються способи контролю та корекції діяльності учнів різних типологічних груп.

Інформацію про перебіг навчання вчитель отримує за допомогою зворотного зв'язку. Засобами його є запитання вчителя до учнів і школярів до вчителя, завдання для перевірки тощо. За результатами зворотного зв'язку після вивчення певної частини матеріалу визначають способи подальшої організації навчальної діяльності учнів кожної типологічної групи.

Завдання корекційної роботи під час рівневої організації навчальної діяльності учнів: зменшення обсягу навчального завдання, скорочення його умов, їх спрощення; збільшення або зменшення часу на виконання, заміна парної форми організації навчальної діяльності фронтальною або індивідуальною – груповою чи парною для виконання завдань високого рівня складності; введення додаткових або вилучення завдань певного типу; збільшення обсягу допомоги під час переходу до розв'язання завдань вищого рівня складності; визначення нових видів допомоги тощо.

Основними способами запобігання прогалинам у знаннях є: повторне пояснення навчального матеріалу у максимально роздільному вигляді; постановка запитань про суттєве в навчальному матеріалі, який вивчається; обговорення плану відповіді; виконання однотипних завдань з постійним звертанням до правил, формул; повторний аналіз схем, таблиць, графіків з поясненням, наведенням прикладів; показ усіх можливих варіантів виконання завдання; включення до пояснень методологічних знань (аналіз, синтез, порівняння тощо); запитання про досягнення і невдачі учнів, спонукання до вдосконалення знань, пошуку сфер застосування набутих знань, умінь і навичок, виправлення помилок; використання цікавих матеріалів; хронометраж, регулювання темпу роботи для навчання автоматичного виконання дій тощо.

Розгляньмо, як можна застосувати розроблені підходи на прикладі вивчення теми «Прикметник» (українська мова, 6-й клас).

Мета керування діяльністю школярів під час вивчення навчального матеріалу в 6-му класі полягає в забезпеченні засвоєння єдиного програмового матеріалу кожним з них на рівні, що відповідає його навчальним можливостям, але не менше того, що вимагає програма. Спочатку всі діти повинні отримати певні відомості з будь-якої теми, здійснити первинне закріплення матеріалу. Найкраще це відбувається в умовах спілкування школярів з учителем та однокласниками, подальше опрацювання триває у диференційованих режимах. Тому диференційований підхід застосовують поетапно: I етап (орієнтовний) – ознайомлення учнів з навчальним матеріалом, первинне його закріплення; II етап (матеріалізованої диференціації) – формування вмінь і навичок, застосування знань і вмінь.

З визначенням прикметника, його морфологічними ознаками учні ознайомилися в курсі української мови початкової школи. У 6-му класі знання систематизуються, поглиблюються та розширюються. Морфологічні ознаки прикметника, правила правопису пропонуємо вивчати з використанням великих блоків інформації. Теоретичний матеріал подається на окремих уроках, а далі на практичних заняттях здійснюється його опрацювання.

На першому уроці у фронтальній формі учні ознайомлюються з основними поняттями теми. Вчитель на дошці, а учні у зошитах складають схему «Прикметник як частина мови». Особлива увага звертається на взаємозв'язок понять.

Починаючи з першого заняття, використовуються пам'ятки з поняттями і правилами. Пам'ятки містять визначення основних понять, формулювання правил, приклади до них. Вони надають можливість дозувати допомогу учням під час виконання завдань. Пам'ятки друкують на окремих аркушах і видають школярам на уроці. Робота з ними під час вивчення певної теми або розділу може організовуватися за такими етапами:

I етап – знаходження у пам'ятці правила (поняття), необхідного для пояснення правильно виконаного завдання;

II етап – розв'язання завдання із застосуванням пам'яток з поняттями і правилами;

III етап – розв'язання завдання без застосування пам'яток.

Наприклад, школярі спочатку одержують завдання, в яких необхідно знайти правило, яке пояснює правопис правильно написаного слова або поставленого розділового знака в реченні. Далі шестикласники вставляють пропущені літери або розділові знаки, користуючись пам'ятками. Нарешті, дітям потрібно вставити пропущені літери у словах або розділові знаки у реченнях без використання пам'яток. Додержання визначених етапів у роботі з пам'ятками дає учням змогу засвоювати поняття і правила без спеціального їх запам'ятовування. Слабкі учні проходять усі три етапи, середні – другий і третій, сильні звертаються до пам'яток у разі необхідності.

На другому і третьому уроках учитель спочатку ознайомлює учнів з основними правилами правопису прикметників. Далі школярі, користуючись пам'ятками, повторюють їх формулювання, наводять приклади, фронтально виконують завдання на відтворення знань.

Четверте заняття починається з актуалізації знань і вмінь. Учні відповідають на запитання, у фронтальній формі виконують завдання репродуктивного та частково-пошукового характеру. Наприкінці уроку проводиться короткочасна контрольна робота, за результатами якої діти розподіляються за типологічними групами за визначеними критеріями.

Починаючи з наступного заняття, школярі працюють у типологічних групах. Для кожної групи створюються програми впливів, у яких визначаються: 1) завдання, різні за ступенем складності; 2) форми організації навчальної діяльності (фронтальна, групова, парна, індивідуальна); 3) обсягу педагогічної допомоги (максимальна, часткова, мінімальна).

Слабкі учні у фронтальній формі виконують на цьому уроці завдання першого ступеня складності (припис здійснити дію, вказівка на об'єкт дії, відношення між ними виражаються у прямій формі). Школярі оперують невеликою кількістю понять і правил, користуються пам'ятками, їм надається необхідна допомога з боку вчителя та однокласників. Вони виконують такі завдання.

- Випишіть з віршованого уривка виділені прикметники разом з іменниками, до яких вони відносяться.

З р а з о к: метелик (який?) білий – наз. відм.

Хлоп'я у полі стежкою прошкує.

Метелик **білий** в маки залетів.

**Чорненький** котик в снопиках мишкує,

Вони такі під сонцем **золоті**.

Він ловить шурхіт, шелест, шарудіння,

Хапає снопик лапками двома.

А миша знає слово **чародійне**,

І він її ніколи не спійма. (Л. Костенко)

Друге завдання для учнів цієї типологічної групи призначається лише після перевірки першого. Далі вони знову розв'язують завдання першого та другого ступеня складності (припис здійснити дію, відношення між приписом здійснити дію та об'єктом мають конкретне значення, вказівка на об'єкт подається в узагальненій формі). Ці діти можуть працювати у парі із середніми учнями.

- Запишіть словосполучення, визначте групу прикметників за значенням. Складіть два-три речення з будь-якими з них.

Лівий берег, синє небо, дерев'яні сходи, солодкий пиріг, вчорашня розмова, яблуневий цвіт, вовчі зуби, темний вечір, золоті руки, кам'яне серце, кам'яний будинок.

Учні з середнім рівнем навчальних можливостей одержують завдання другого ступеня складності. Вони спочатку працюють у групах, потім – у парах.

Кожна група одержує письмові або усні рекомендації щодо організації роботи: «Виконайте подані нижче завдання, у разі необхідності звертайтеся за допомогою до вчителя, до своїх товаришів. Підготуйтеся до перевірки виконаної роботи: обери́ть представника своєї групи, який звітуватиме про її результати. Третє завдання є додатковим, виконуйте його тільки після перевірки розв'язання попередніх. Під час надання звіту вкажіть, хто з учнів виконав його».

- Запишіть вірш, вставте пропущені літери. Визначте рід, відмінок, групу прикметників за значенням, їх синтаксичну роль.

Де живе літо

У павука – х..тинка –

Тоненька павутинка,

У коника в..селога –

Між травами оселя,

У ластівки швидкої –

Під нашим підвіконням.

А тепле ніжне літо

В..лошками повите,

Посріблене дощами,

Живе в очах у мами. (А. Костецький)

- Визначте, до якої групи за значенням належать подані нижче прикметники, доберіть до них синоніми і запишіть.

Залізна воля – залізні ґрати, вовчий хвіст – вовчий апетит, солов'їний голос – солов'їний спів.

- (Додатково) Доберіть і запишіть по три словосполучення з якісними, відносними та присвійними прикметниками. Складіть з ними по два речення.
- Обговоріть у парах результати виконання попередніх завдань: чи правильно вони були розв'язані, як ви виконували завдання – якими були ваші дії, чи були труднощі, як ви їх долали тощо. Вживайте прикметники під час обговорення.

Сильні учні розв'язують завдання другого та третього ступенів складності (припис здійснити певну дію дається у прямій формі, вказівка на об'єкт, відношення між вказівкою на об'єкт та приписом – в узагальненій формі). Школярі працюють в індивідуальній формі, у разі необхідності звертаються до пам'яток, за допомогою до вчителя.

- Доведіть, що одне зі слів у поданих словосполученнях є прикметником. Запишіть свої міркування.

Ранній сніг, безкраї степи, подвійний удар.

- До поданих прикметників доберіть і запишіть синоніми. Прикметники якої групи не утворюють синонімічні ряди? Відповідь обґрунтуйте.

Бадьорий... Сміливий... Жовтий...

Осінній... Гомінкий... Залізний...

- До незмінюваних прикметників *беж*, *бордо*, *електрик*, *маренго* доберіть з поданих нижче складні прикметники, які пояснювали б їх значення, у разі необхідності звертайтеся до тлумачного словника. Запишіть з ними словосполучення.

«Зелено-коричневий», «чорний із сірим відтінком», «голубувато-синій», «світло-коричневий», «світло-коричневий із жовтим або сірим відтінком», «темно-червоний».

Сильні учні можуть виконувати роль консультантів у групах школярів із середнім і низьким рівнем навчальних можливостей.

Наприкінці уроку група середніх учнів звітує про виконану роботу. Деякі завдання школярі можуть звірити із записаними на дошці. Розбираються одне-два завдання, розв'язані сильними учнями. Підбиваються підсумки роботи.

На наступному занятті слабкі школярі одержують завдання другого ступеня складності й окремі завдання третього ступеня складності. Робота виконується у парі з сильним однокласником.

Далі сильні учні в індивідуальній формі з мінімальною допомогою та самостійно виконують завдання третього та четвертого ступеня складності (припис здійснити дію, вказівка на об'єкт, відношення між ними даються в узагальненій формі, необхідно самостійно вибрати об'єкти, зробити спостереження, узагальнення, визначити певну закономірність тощо).

- Замініть виділені частини речення прикметником з *не* і складіть з ними речення.

1. Мрія, **яка не може здійснитися**. 2. Людина, **яка не втомлюється**. 3. Країна, **яку не можна перемогти**.

- Складіть невелике (п'ять-шість речень) висловлювання «Витвір народного мистецтва», вживаючи різні за значенням прикметники, усно поясніть їх правопис.

- Складіть діалог «У музеї», вживаючи різні за значенням прикметники. Розіграйте його перед однокласниками і обговоріть.
- Складіть і запишіть чотири-п'ять завдань з теми «Прикметник».

Учням мають змогу самі вибрати завдання відповідного рівня складності, а також самостійно оцінювати рівень своїх можливостей, що стимулюватиме їхнє просування вперед у процесі засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Наприклад, такі:

- Які із запропонованих завдань вам більше подобаються: а) готові, підказки; б) необхідність самому знайти і вибрати правильну відповідь?
- Які запитання виявилися для вас: а) легкими; б) середніми; в) складними?
- Як ви оцінюєте можливість переходу до виконання завдань вищого рівня складності?
- Чи можете ви на основі складних завдань скласти простіші завдання?
- Чи готові ви на наступному уроці виконувати складніші завдання: а) так; б) можливо, готовий, проте боюся невдачі; в) ні, поки що не готовий?
- Якби вам запропонувати вибрати завдання з двох рівнів (складніший, простіший), якому би варіанту роботи ви надали перевагу? З чим ви пов'язуєте такий вибір: а) з достатньою (недостатньою) впевненістю у собі, у своїх знаннях; б) з бажанням випробувати себе на складних завданнях; в) інше (вказіть, з чим саме)?
- Чи можете ви за зразками скласти свої тексти завдань? (Якщо так, то наведіть приклад, складіть завдання.)
- Якщо вам запропонують завжди виконувати завдання на найскладнішому рівні, яким буде ваш вибір: а) погоджуся; б) погоджуся, але за умови в разі випадкової невдачі переписати роботу; в) ні, поки що я до цього не готовий?

Такі завдання дають змогу відстежувати динаміку мотивації навчальної діяльності, розвитку комунікативних, рефлексивних умінь і навичок.

Наприкінці цього уроку проводиться діагностична контрольна робота. Її результати є підставою для визначення способів організації навчальної діяльності учнів кожної типологічної групи на наступних уроках. Навчальний цикл відтворюється без змін, якщо контрольна робота містила помилки, і з корекцією (наприклад, підвищується ступінь складності завдання, зменшується обсяг допомоги), якщо школярі успішно впоралися із завданнями. Учні мають змогу перейти до іншої типологічної групи.

Наприкінці вивчення теми спеціальний урок відводиться на повторення навчального матеріалу. Оскільки пізнавальна діяльність учнів усіх типологічних груп спрямована на засвоєння єдиного програмового матеріалу, на початку заняття у фронтальній формі повторюються основні поняття та правила теми. Це можна зробити у формі дидактичної гри «Хто скоріше назве правило чи поняття?» Вчитель читає формулювання визначення поняття або записані на дошці слова з пропущеними буквами, діти називають поняття, формулюють правила, які пояснюють правопис слів. Хто скоріше?

Потім у фронтальній формі діти розв'язують одне-два завдання, запропоновані вчителем або складені сильними учнями на попередніх уроках. Після перевірки цієї роботи школярі одержують диференційовані завдання.

Далі шестикласники пишуть попереджувальний диктант, роблять морфологічний розбір прикметників. На останньому уроці проводиться контрольна робота.

Успішність засвоєння навчального матеріалу оцінюється за тими самими критеріями, що й розподіл учнів за типологічними групами.

Розгляньмо, як можна реалізувати розроблені підходи під час вивчення мовної теми «Вставні слова і словосполучення» (українська мова, 8-й клас). Пропонуємо організувати її засвоєння з урахуванням сучасних тенденцій у конструюванні змісту шкільної освіти [15].

За допомогою основних складових структури діяльності, структури особистості й структури процесу соціалізації (яка відбувається у трьох сферах – діяльності, спілкуванні, самосвідомості) нами були визначені такі компоненти змісту шкільної освіти: інформаційно-діяльнісний (його складові – пізнавальна, ціннісна, технологічна, розвивальна), комунікативний, рефлексивний. Функції цих компонентів у кожній освітній галузі й навчальному предметі реалізуються як провідні та допоміжні. Провідними в освітній галузі «Мови і літератури» є функції комунікативного компонента і ціннісної складової інформаційно-діялісного компонента. Пріоритетним під час вивчення навчального матеріалу з мови є формування комунікативних умінь і навичок на основі набутих лінгвістичних знань і вмінь [15].

Спочатку визначається мета вивчення теми «Вставні слова і словосполучення»: сформувати в учнів уміння та навички використання вставних слів і словосполучень у власному усному і писемному мовленні, які дають можливість не тільки передавати певний зміст, а й точно, образно висловити своє ставлення до того, про що повідомляється. Для досягнення цієї мети школярі мають засвоїти поняття вставних слів, знати їх основні модально-семантичні групи, вміти правильно ставити розділові знаки у реченнях з цими синтаксичними конструкціями.

*Оволодіння лінгвістичними знаннями, вміннями, навичками.*

Учні повинні знати: відомості про вставні слова, їх групи за значенням; місце у реченні й роль вставних слів у мовленні.

Учні повинні вміти: знаходити у реченнях і текстах вставні слова; правильно вживати розділові знаки при вставних словах.

*Формування комунікативних умінь і навичок.*

Учні повинні вміти: виразно читати речення зі вставними словами; списувати речення і тексти з постановкою розділових знаків при вставних словах; складати парні приклади з використанням даних слів у ролі вставних або інших членів речення; включати у речення вставні слова з різними значеннями; самостійно складати висловлювання з вставними словами.

*Формування рефлексивних умінь і навичок.*

Учні повинні усвідомлювати: роль вставних слів у власному мовленні; послідовність операцій під час порівняння вставних слів і схожих на них членів речення; правильність або неправильність виконання завдань зі вставними словами.

*Формування ціннісних орієнтацій.*

Учні мають: розуміти моральну сторону культури мовлення під час створення висловлювань зі вставними словами – їх коректність, тактовність, доброзичливість, відвертість; розширити свій досвід у сфері почуттів; опанувати екологічні моральні закони (відповідно до культурологічної змістової лінії програми).



Засвоєння цієї теми відбувається за вказаними етапами рівневої організації навчальної діяльності. Спочатку школярі повторюють теоретичні відомості про вставні слова, ознайомлюються з їх групами за значенням, з особливостями інтонування речень з цими синтаксичними конструкціями. Далі у типологічних групах виконують диференційовані завдання і вправи у різних формах організації навчальної діяльності, в оптимальному темпі, з наданням необхідної допомоги. Для проведення цієї роботи виокремлюємо такі види диференційованих завдань і вправ.

**Визначення комунікативної мети, поставленої за допомогою вставних слів.  
Розпізнавання вставних слів**

- Прочитайте речення. Визначте, які додаткові значення надають їм вставні слова (впевненість, невпевненість тощо).  
Тобі, звісно, подобається читати фантастичні твори?  
Тобі, здається, подобається читати фантастичні твори?  
Тобі, по-моєму, подобається читати фантастичні твори?
- Прочитайте речення, дотримуючись правильної інтонації. Користуючись таблицею у підручнику, визначте групу вставних слів за значенням. Як ви це робили? Запишіть, поясніть розділові знаки.
  1. Під ногами була безодня, та, на щастя, Соломія вхопилася за куц очерету.
  2. По цих непролазних пущах, певно, ніколи не ступала людська нога (*М. Коцюбинський*).
  3. Мабуть, тільки значна, небуденна особистість може дозволити собі розкіш розмовляти з людьми своїм природним голосом – голосом правди, пристрасті, чистої, непідробної любові (*О. Гончар*).
  4. Тяжко діставався хліб насушний у давнину. Може, тому в народі до нього ставилися з такою пошаною, передавали цю любов своїм дітям і онукам.
  5. Кажуть, мудрість приходить з роками.
  6. Теплий кожух, тільки, шкода, не на мене шитий.
  7. Соломія ж, на-впаки, доводила, що їм слід іти ліворуч (*М. Коцюбинський*).

Ці завдання виконуються фронтально. У сильному класі діти можуть розглянути цей матеріал у парах або групах.

Наступне завдання можна запропонувати сильним учням розв'язати самостійно, а потім розказати про перебіг його виконання перед класом.

- Прочитайте. З'ясуйте, яке слово у реченні в одному випадку є вставним, а в якому – членом речення. Чому ви так вважаєте? Яке значення вносять у речення вставні слова? Чим буде відрізнятися пунктуація? Запишіть, поставивши, де потрібно, розділові знаки.
  1. Вечір здається буде теплим. – Ця справа здається не такою вже і важкою.
  2. Правда у вогні не горить і у воді не тоне. – Це правда змусило його відступити.
  3. Вони може з дитинства знайомі. – Зустріч із старим другом може викликати спогади про далекі часи дитинства.
  4. За повідомленнями синоптиків ми зрозуміли, що погода буде гарною. – За повідомленнями синоптиків завтра буде сонячний день.

Розв'язання цих завдань організується у групах. У разі необхідності учні можуть звертатися за допомогою до вчителя.

- Знайдіть «зайве» слово в кожному рядку. Чому ви так вважаєте? Поясніть, як ви міркували. У яких випадках вживаються ці вставні слова?

1. Дійсно, справді, безперечно, на жаль.
  2. По-перше, до речі, здається, зокрема.
  3. Пробачте, даруйте, будь-ласка, без сумніву.
  4. Кажуть, між іншим, на мою думку, мовляв.
- Прочитайте, визначте стиль тексту, знайдіть вставні слова. До якої групи за значенням вони належать? Чому вставні слова саме цієї групи використовуються у текстах цього стилю? Як ви міркували?
    1. Щоб розв'язати розрахункову задачу, необхідно, по-перше, проаналізувати її текст, з'ясувати, що дано і що потрібно знайти; по-друге, визначити способи знаходження невідомих величин і знайти їх; по-третє, записати рівняння хімічної реакції; по-четверте, спланувати послідовність операцій, тобто скласти алгоритм розв'язання задачі.
    2. Уночі, йдучи звідкись чи кудись, раптом згадаєш про небо... Може, зірки всьому надають іншого сенсу. Вони сповнюють твою душу відчуттям легкості, якого ти, здається, не помічав раніше. І дивишся, і сподіваєшся, що, зірвавшись, зірка спалахне в іншому місці. На жаль, не спалахнула...
  - Прочитайте. Про які вставні слова йдеться в цьому тексті? За якими ознаками слід їх відрізнити від інших слів? Складіть два подібних речення, запишіть, поставте розділові знаки.

На щастя, ми вийшли... Не подумайте, що ми вийшли на щастя. Там, куди ми дісталися, нічого такого не було, але ми так довго йшли і так втомились, що коли нарешті вийшли, то зітхнули з полегшенням...

На щастя, ми вийшли...

Уся річ у цій комі, яка відділила щастя від нас, перетворила його у вставне слово. Може, зовсім не те слово, яке у цьому випадку треба було вжити...

Може, не те. А може, й те.

Може вже нічого не може, тому що означає не дію, а якусь визначену вірогідність. І тут річ знову в комі. Скільки цих ком! І, головне, не знаєш, куди їх поставити.

Головне тут зовсім не головне, це знову вставне слово. Виділяєш його комами з обох боків, тому воно і вважає себе головним. А насправді навіть і не другорядний член речення.
  - Прочитайте діалог. З якою метою використані в ньому вставні слова? Скажіть, чому спочатку бабуся погано чула свого онука. Як вставні слова характеризують того, хто уживає? Який можна зробити висновок?

Звертається онук до бабусі:

    - Допоможіть мені, бабусю!
    - Тебе я погано чую.
    - Допоможіть мені, будь ласка, бабусю!
    - Тепер я тебе чую.

Подібним чином організується робота під час виконання наступних завдань різного ступеня складності.

**Формування комунікативних умінь і навичок вживати вставні слова  
у відомих (знайомих) мовленнєвих ситуаціях**

- Складіть і запишіть, користуючись таблицею у підручнику, п'ять речень із вставними словами, різними за значенням. Розкажіть, як ви їх відрізняєте.

- Випишіть по два речення із вставними словами із текстів різних стилів мовлення. Чому вжиті слова саме цієї групи за значенням?
  - Розкажіть, за якими ознаками слід відрізняти вставні слова від слів, які є членами речення. Наведіть приклади.
  - Які вставні слова і в якій ситуації спілкування ми найчастіше використовуємо: 1) у розмові з друзями; 2) з дорослими; 3) під час відповіді на уроці? Складіть і запишіть з ними по два-три речення, поясніть свій вибір.
  - Перебудуйте речення так, щоб їхній зміст відповідав ситуаціям, які пропонуються. Зробіть висновок про важливість того, де розміщене вставне слово у реченні, як це впливає на зміст висловлювання.
1. Дійсно, на екскурсію до Києва наш клас поїде восени:
    - а) ви впевнені, що поїде ваш клас;
    - б) ви впевнені, що поїде до Києва;
    - в) ви впевнені, що поїде восени.
  2. Мабуть, ми з товаришем наступного тижня підемо до музею:
    - а) ви не впевнені в тому, що підете до музею;
    - б) ви не впевнені в тому, коли підете;
    - в) ви не впевнені в тому, куди підете.
- Прочитайте, визначте роль вставних слів у тексті. Як зміниться його зміст, якщо замінити їх антонімами? Запишіть. Які зі вставних слів не можна замінити? Чому?

### **Тільки праворуч!**

Чому і люди, і машини під час зустрічі забирають саме праворуч, а не ліворуч? Звідки таке правило?

Воно з'явилося дуже давно. Колись, тисячу, а може, і більше років тому, люди завжди ходили озброєними. Не тільки готуючись до бою, а й просто збираючись, наприклад, у гості в інше місто, брали із собою меч, сокиру або булаву. Адже мандрувати в ті часи було дуже небезпечно.

Йде людина чи їде верхи. У правій руці у неї зброя, у лівій – щит. Бачить, хтось іде або їде назустріч. Як з ним розійтись? Безперечно, так, щоб бути на всякий випадок прикритим від нього щитом.

Ось так і з'явилася, вочевидь, звичка під час зустрічі триматись правого боку.

- Обговоріть у парах результати виконання попереднього завдання: чи сподобався вам текст, про що ви дізналися з нього, як ви виконували завдання – якими були ваші дії, чи були труднощі, як ви їх долали тощо. Вживайте вставні слова під час обговорення.

### **Творче застосування комунікативних умінь і навичок:**

- Складіть діалог, використовуючи вставні слова, який містив би відомості й міркування щодо проблем екології.
- Складіть діалог, вживаючи різні за значенням «доброзичливі» вставні слова, і розіграйте його в класі. Які значення вони надають вашому мовленню?
- Проаналізуйте мову будь-якого літературного персонажа. Визначте, які вставні слова він уживає. Як це його характеризує?
- Складіть і запишіть у кількох реченнях свої міркування щодо надмірного вживання вставних слів.

- Напишіть твір-роздум «За якої умови людина припинить шкодити природі?», вживаючи вставні слова. Який стиль мовлення в цьому тексті?
- Поспостерігайте за мовленням навколишніх людей. Запишіть свої висновки, відповідаючи на запитання: «Коли вставні слова можуть бути зайвими?»
- Уявіть, що ви хочете ознайомити своїх друзів з тим, як робити вітальну листівку. Розкажіть, вживаючи вставні слова, що необхідно для цього зробити.
- Гра «Швидко і правильно!»

1. Доберіть до вставного слова у цьому реченні синоніми.

Сьогодні, здається, буде теплий вечір.

2. Якщо до слова можна дібрати синонімічне вставне слова, то це доводить, що перед нами..., а не...

3. У реченні, крім вставного слова, є чотири члени речення. Скільки і які ситуації можна визначити цим реченням, якщо змінювати в ньому місце логічного наголосу, порядок слів, зв'язок з ним вставного слова? Наведіть приклади.

Упровадження запропонованих підходів забезпечуватиме створення найбільш сприятливих умов для навчання і розвитку кожного учня відповідно до його індивідуальних особливостей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К., 1982. – 192 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедагогический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
3. Бібік Н. М. Індивідуально-диференційований підхід як засіб формування пізнавальних інтересів учнів / Н. М. Бібік // Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи : матер. методол. семінару АПН України, 20 листоп. 2008 р., Київ. – К. : Пед. думка, 2009. – 188 с.
4. Бугайов О. І. Диференціація навчання в сучасній середній школі / О. І. Бугайов. – К. : Рад. шк., 1991. – № 8. – С. 7–16.
5. Бурак В. К. Диференціація навчання на уроці / В. К. Бурак // Рідна школа. – 1990. – № 3. – С. 58–64.
6. Вишпінська Т. М. Індивідуально-диференційований підхід до навчання іноземної мови учнів старшої школи / Т. М. Вишпінська // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2 (31). – С. 46–51.
7. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1956. – 504 с.
8. Вороніна Л. П. Диференціація навчання в основній школі / Л. П. Вороніна // Інформаційний бюлетень Академії педагогічних наук України. – 1993. – Вип. 3-4. – С. 26–29.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, допов. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
10. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Забранський В. Я. Система уроків при диференційованому навчанні / В. Я. Забранський // Рідна школа. – 1991. – № 2. – С. 39-40.
12. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
13. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 224 с.
14. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформ. зб. МОН України. – 2002. – № 2. – С. 2–22.

15. Корсакова О. К. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект / О. К. Корсакова, С. Е. Трубачева. – К. : ФАДА ЛТД, 2003. – 56 с.
16. Кремень В. Г. Передмова (вступне слово президента АПН України В. Г. Кременя) / В. Г. Кремень // Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи : матер. методол. семінару АПН України, 20 листоп. 2008 р., Київ. – К. : Пед. думка, 2009. – 188 с.
17. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.
18. Ляшенко О. І. Диференціація як основоположний принцип шкільного навчання / О. І. Ляшенко // Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи : матер. методол. семінару АПН України, 20 листоп. 2008 р., Київ. – К. : Пед. думка, 2009. – 188 с.
19. Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе : учеб. пособие / И. М. Осмоловская. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 176 с.
20. Павленко І. І. Індивідуальна робота з учнями / І. І. Павленко // Рідна шк. – 1990. – № 4. – С. 88–90.
21. Педагогічний словник / [за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.
22. Перевозный А. В. Дифференциация школьного образования: существенные характеристики и структура / А. В. Перевозный // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 49.
23. Самовол П. И. К проблеме дифференцированного обучения / П. И. Самовол // Матем. в школе. – 1991. – № 4. – С. 17–19.
24. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народ. образование, 1998. – 256 с.
25. Сисецький П. В. Диференційовані завдання для учнів / П. В. Сисецький // Рідна шк. – 1975. – № 7. – С. 34–37.
26. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Л. : Сполох, 2000. – 422 с.
27. Украинская Советская Энциклопедия : в 12 т. – Т. 3. – К., 1980. – 575 с.
28. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
29. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / Редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.) и др. ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 414 с.
30. Федотова М. Е. Дифференциация обучения и уровни усвоения знаний / М. Е. Федотова // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 52–58.
31. Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе / И. М. Чередов. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.
32. Черепанова Л. В. Методы и приемы развития у школьников рефлексии / Л. В. Черепанова // Рус. словесность. – 2004. – № 8. – С. 37–41.
33. Швець М. А. Кадрова політика в процесі реалізації адміністративної реформи в регіоні / М. А. Швець // Нива знань. – Д. : Промінь, 2001. – С. 10.
34. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.
35. Ярошенко О. Г. Дидактичні та методичні матеріали до організації групової роботи на уроках хімії / О. Г. Ярошенко // Методичний лист. – К. : Освіта, 1993. – 46 с.

---

## РОЗДІЛ 2

### ФАКУЛЬТАТИВИ ЯК ФОРМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

#### *2.1. Педагогічні функції і зміст факультативного навчання*

Серед форм диференціації, які створюють передумови для активізації самостійної діяльності школярів і сприяють реалізації творчого потенціалу особистості, чільне місце посідають факультативи.

Аналіз теоретичних надбань з проблеми шкільних факультативів дає підстави для висновку, що не всі її аспекти досліджено достатньо вичерпно. Маємо на увазі, зокрема, загальні дидактичні основи факультативного навчання, обґрунтування педагогічних функцій і завдань факультативів на різних рівнях шкільної освіти. Не розроблено чіткої дидактичної класифікації й відповідної їй системи факультативів, які забезпечували б реалізацію цих функцій.

Факультативне навчання підпорядковане меті й завданням шкільної освіти, тому його загальні функції збігаються з функціями обов'язкового навчання, розвивальною, освітньою і виховною метою. Щоб реалізувати першу й третю з цих функцій, факультативні заняття мають більше потенційних можливостей, ніж обов'язкові, що зумовлено передусім їх організаційними особливостями (добровільність вибору, порівняно малий кількісний склад груп, психолого-педагогічні особливості учнів, широкий контингент керівників занять тощо).

Одна з істотних особливостей навчально-виховного процесу в підлітковий період має полягати в інтенсифікації інформаційної, загальнорозвивальної його функцій на основі широкого, різнобічного інформування підлітків про довкілля і власну особистість та залучення їх до нових видів діяльності. Через обмеженість навчального часу не можна задовольнити цю вимогу на обов'язкових заняттях. Саме факультативне навчання має значні резерви. Співвіднесення загальної спрямованості доцільних впливів на особистість підлітків з визначеними функціями факультативів свідчить, що такі впливи можуть здійснюватися головно в процесі реалізації розвивальної функції факультативів. Саме тому ця функція має стати в основній школі провідною й позначитися як на змісті факультативів, так і на організації їх вивчення.

Передусім зміст факультативів має орієнтуватися на підлітків (а їх більшість), які мають різнобічні інтереси, але ще не визначилися з головним, а отже, має охоплювати різноманітність проблем, висвітлювати різні аспекти навколишнього світу, показувати учням, чим потрібно цікавитися і що робити, задовольняти принцип науковості. Інформація має бути досить глибокою й вірогідною, відповідати сучасному науковому розумінню предмета розгляду, а обсяг і зміст знань такими, щоб, з одного боку, відобразити інформацію, достатню для розуміння сутності наукової картини світу, а з іншого – забезпечити доступність навчання, орієнтуватися на зону найближчого розвитку. Водночас зміст факультативного навчання слід систематизувати відповідно до основних сфер довкілля, щоб учням легше було сприймати великий обсяг інформації, структурувавши в певний спосіб відповідні наукові відомості.

У навколишньому світі вирізняють три тісно взаємопов'язані сфери: природу, суспільство, культуру. Оскільки людину як суб'єкт і продукт суспільного розвитку в руслі ідей гуманізації освіти можна виділити в окремий предмет вивчення, то, відповідно, є чотири блоки наукових знань.

*Блок наукових знань про природу.*

Природа в найширшому розумінні – це матеріальний світ у численних його формах (Всесвіт, власне природа Землі, людина). Так розглядають природу філософи [7]. Природознавство, природничі науки розуміють природу вужче (це нежива й жива природа Землі). Найуживанішим у науці й практичному досвіді є розуміння природи як сукупності природних умов існування людського суспільства. Сучасне природознавство істотно збагатило розуміння природи уявленням про її розвиток і специфічні його закономірності, про різні форми руху матерії й структурні рівні організації природи, типи причинних зв'язків тощо.

З цього комплексу знань доцільними і доступними для учнів основної школи є дані про сутність широкого, вужчого і найуживанішого розуміння природи; ідеї єдності природи; зв'язку природи з суспільством. Оволодівши цими знаннями, підлітки ліпше орієнтуються в довкіллі.

*Блок наукових знань про людину.*

1. Людина (індивідуум, індивід) – окрема, одинична природна істота (представник виду *Homo Sapiens*), у якій втілено найвищий ступінь розвитку життя, суб'єкт суспільно-історичної діяльності. Людина як суб'єкт і продукт творчої діяльності в суспільстві є системою, в якій фізичне й психічне, генетично зумовлено й формується протягом життя; природне й соціальне утворюють нерозривну єдність [20].

2. Індивідуальність – людина характеризується соціально значущими відмінностями від інших людей: своєрідність психіки й особистості індивіда, її неповторність. Виявляється в рисах темпераменту, характеру, в специфіці інтересів, якостей перцептивних процесів та інтелекту, потреб і здібностей індивіда. Передумовою формування індивідуальності є анатомо-фізіологічні задатки, які, перетворюючись у процесі виховання, породжують широку варіативність виявів індивідуальності [9; 20].

3. Особистість – це системна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та в спілкуванні, що характеризує його в аспекті включення в суспільні відносини. Для особистості характерні такі ознаки: активність, прагнення суб'єкта розширити сферу своєї діяльності, діяти за межами вимог ситуації і рольових настанов; спрямованість – стійка панівна система мотивів, інтересів, переконань тощо; глибинні смислові утворення (динамічні смислові системи), які формуються у спільній діяльності груп і колективів; ступінь усвідомленості свого ставлення до дійсності: настановна, диспозиція тощо [9; 20; 30].

4. Спілкування – вид спільної діяльності людей, який полягає у переданні повідомлення одне одному, контактах, взаємодії з певною метою. Спілкування найчастіше входить до інших видів діяльності – трудової, навчальної, ігрової, спортивної, є важливим чинником соціалізації особистості. Функціональна структура спілкування охоплює такі основні елементи: його завдання, зміст, засоби і соціально-психологічні наслідки. Результативність спілкування залежить від усіх його структурних елементів, гармонійності й відповідності реальним умовам [20].

Важливість цих знань переконує, що учні 5–9-х класів повинні одержати про людину відповідно узагальнене уявлення. Не маючи таких знань, учні часто не вміють будувати свої стосунки, спілкуватися в педагогічному процесі та поза ним. Це нерідко спричиняє дискомфорт особистості, позначається негативно на результативності педагогічного процесу, розвитку особистості, адаптації випускників школи в соціумі.

*Блок наукових знань про суспільство.*

У широкому розумінні суспільство – це сукупність певних відносин, що пов’язують людей у процесі виробництва й відтворення їхнього матеріального життя; сукупність форм спільної діяльності людей, які склалися історично. Суспільство є особливим, найвищим ступенем розвитку живих систем, який виявляється у функціонуванні й розвитку соціальних організацій, інститутів, груп тощо [16; 20; 30].

Реальною основою ставлення людини до природи є діяльність, яка відбувається в природі й з даним нею матеріалом. Через діяльність суспільство впливає на природу. Тому поняття «природа» вживається для позначення не тільки природних, а й створених людиною матеріальних умов її існування [16; 20; 30]. Історично ставлення суспільства до природи визначалося передусім зміною спрямованості й масштабів людської діяльності. Спочатку її провідним мотивом було: одержати й обробити матеріали природи, тобто споживання природи; пізніше – ґрунтовно переробити матеріал природи, надати їм нових, надприродних властивостей. Споживацьке ставлення змінилося на ставлення освоєння, експлуатації природних ресурсів [7; 25; 33].

Знання школярів про суспільство, з огляду на цей блок наукових даних, мають бути логічним продовженням їхніх уявлень про спілкування людини, зокрема в процесі виробництва потрібних їй для існування цінностей. Важливою складовою цих знань є розуміння прямого й зворотного впливу, який існує між людиною (суспільством) і природою, а також зміни ставлення людини до природи в процесі історичного розвитку.

*Блок наукових знань про культуру.*

1. Продуктом діяльності й розвитку суспільства є культура – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством упродовж його історії. Матеріальна культура охоплює всю сферу матеріальної діяльності та її результати (засоби виробництва, сполучення, зв’язку, житло, предмети повсякденного вжитку, одяг тощо). Духовна культура охоплює сферу свідомості, духовного виробництва (пізнання, мораль, виховання і освіту, зокрема право, філософію, етику, естетику, науку, мистецтво, літературу, міфологію, релігію). Обидва види культури тісно взаємопов’язані. Водночас матеріальній культурі належить вирішальна роль у її розвитку [25].

2. Високий рівень суспільного розвитку матеріальної й духовної культури називають у науці цивілізацією [7].

Наукові дані про культуру серед усіх розглянутих найдоступніші учням. Ідеться і про розуміння сутності понять «культура», «матеріальна і духовна культура», «цивілізація», і про обізнаність з різними сферами культури.

На основі ознайомлення з усіма схарактеризованими науковими відомостями учні отримують узагальнене уявлення про основні сфери навколишнього світу та наукові дані про них. Важливою складовою цих знань є розуміння зв’язків: людина – людина; людина – суспільство; людина – природа; людина – культура; суспільство – природа; суспільство – культура.



Деякі з цих відомостей є в змісті обов'язкових навчальних предметів різних циклів. Проте це лише невелика частина наукової інформації про довкілля, яка не формує цілісних уявлень про його сфери – природу, суспільство, культуру. Зовсім мало висвітлені роль і місце особистості в природі, суспільстві, особливості комунікації, співіснування з іншими індивідами тощо. Тому серед факультативів за розвивальною метою виокремлюють такі їх види: ті, що розкривають розвиток людської цивілізації та її проблеми, місце і значення досвіду людства у всесвіті; ті, що розкривають зміст різних видів людської діяльності в сфері матеріальної й духовної культури; ті, що ознайомлюють зі способами, технікою виконання конкретного виду діяльності, із сутністю та способами творчої діяльності; ті, що розкривають структуру особистості, умови розвитку її психічних функцій, значення і способи самопізнання та самовдосконалення; ті, що розкривають сутність і значення людського спілкування, виявляють рівень розвитку особистості, її нахили та здібності тощо [16].

Описаний науковий зміст можна відобразити в багатьох факультативних курсах конкретного спрямування. Проте їх велика кількість призведе до розпорошеності й фрагментарності знань. Учні не встигнуть прослухати й десятої частини цих курсів. Можливий інший шлях – один синтетичний факультативний курс висвітлюватиме довкілля, відображатиме зазначені основні блоки інформації, вивчатиме його протягом двох-трьох років навчання. Проте за такого підходу важко створити учням умови для вільного пошуку себе, задовольнити запити тих, хто вже визначився зі сферою свого інтересу, оскільки факультативний курс містить багато зайвої з огляду на цей інтерес інформації.

Отже, доходимо висновку про доцільність створення банку факультативів, який включає певний орієнтований мінімум назв. Під таким банком розуміємо певний їх набір, підпорядкований одній меті – загальному розвитку підлітків. Ця тема об'єднує зміст факультативних курсів, зумовлює подібність їх структури, а також організацію й методику вивчення.

Зміст та структура факультативних курсів для учнів 5–6-х класів, 7-го й 8–9-х класів мають певні особливості. У факультативних курсах для учнів 5–6-х класів (15–20 назв) найважливіші сфери дійсності викладено узагальнено, оглядово. Основними особливостями структурування змісту є забезпечення системності знань та поєднання індуктивного та дедуктивного методів розгляду матеріалу з переважанням дедуктивного, що дає змогу лаконічно викладати зміст.

Лаконічні факультативні курси у 5–6-х класах мають такі переваги над тривалими курсами:

1) учні можуть задовольняти змінний інтерес, випробувати себе в різних галузях знання;

2) створюються умови для перегрупування учнів щоразу, коли розпочинається вивчення нового курсу (три-чотири рази впродовж навчального року), що значно розширює сферу спілкування учнів.

Кожному блоку наукових знань про довкілля в банку факультативів відповідає певна їх група. Основу банку утворюють 15 факультативних курсів.

Наукову інформацію про природу викладено в двох курсах: 1. «Земляни і космос», 2. «Як врятувати природу».

Наукові знання про суспільство також відображають у двох курсах: 1. «Твоя професія», 2. «Які народи живуть на Землі».

Дані про людину розкрито у групі факультативних курсів: 1. «Пізнай і зрозумій себе», 2. «Як стати товариською людиною», 3. «Тобі, дівчинко», 4. «Тобі, хлопчику».

Інформація про матеріальну й духовну культуру, яка доступна, цікава учням цього віку й особливо потрібна в період самовизначення особистості, розкривається в банку факультативів найповніше, висвітлюючи всі основні її сфери: матеріальне виробництво, техніку, науку, літературу, мистецтво, спорт тощо. Водночас навчальні предмети не дублюються. До певної міри цим завданням відповідають факультативні курси: 1. «Які бувають машини», 2. «Скільки всього наук», 3. «Що читати?», 4. «Види спорту», 5. «У світі прекрасного», 6. «Барви українських обрядів», 7. «З бабусиної скрині, з дідусевої майстерні».

Щоб досягти спільної розвивальної мети цих факультативних курсів доцільно передбачити певні спільні складові змісту:

- значення проблеми для людства (чи особистості);
- історичний розвиток проблеми;
- сучасний стан та перспективи;
- досягнення у вирішенні цієї проблеми в Україні;
- характеристика можливих способів участі учнів у її розв'язанні.

Зважаючи на вікові особливості середніх підлітків, їхнього намагання реалізувати себе в конкретній діяльності, доцільно створити для учнів 7-го класу факультативні курси як теоретичного змісту, що стосуються сфер діяльності, так і практичного спрямування, пов'язані з основними групами професій (орієнтовно п'ять-сім назв). Наприклад, практикум може містити такі практичні заняття: визначення учнями сфери свого інтересу (до груп професій за предметами праці); предмета свого інтересу (професії); схильностей до умов праці, характерних для різних груп професій.

Для самовизначення учнів 8–9-х класів, їхньої професійної орієнтації зміст факультативних курсів має також відображати на відповідному теоретичному рівні всі зазначені сфери дійсності, але головно – різні види професійної діяльності.

Такий підхід до педагогічних функцій та змісту факультативного навчання в основній школі забезпечує їх раціональне узгодження зі змістом загальноосвітніх навчальних предметів і курсів за вибором, сприяє повноцінному розвитку особистості.

## **2.2. *Форми і методи факультативного навчання***

Навчально-виховна робота в школі та урок як її основна організаційна форма [13, с. 471] розвиваються відповідно до: а) змін в суспільстві, які зумовлюють соціально-культурні умови становлення освітньої сфери; б) суспільного замовлення навчальним закладам на підготовку майбутніх громадян; в) державних стандартів і програм; г) сучасних педагогічних концепцій з їх цілями, принципами, технологіями навчання тощо. На результативність уроку як складову класно-урочної системи навчання впливають рівень фахової підготовки вчителя, ступінь володіння ним методичними прийомами та вміннями зважати під час управління навчальною діяльністю на психологічні особливості кожного учня, стиль спілкування з учнями [35].

У минулому столітті педагогічна спільнота доклала значних зусиль до розв'язання проблеми перевантаження навчального змісту, створення на його базі ефективних методик навчання.

Вважалося, що вивірено напрям удосконалення методики навчання: на базі ґрунтовних знань формуватиметься досконала особистість. Однак перші побіжні результати спростували сподівання педагогів [37, с. 122–124].

На засадах творення сучасного уроку визначаються вимоги до організації факультативних занять у школі. Підготовча робота вчителя до проведення факультативних занять, як, власне, і до уроку, передбачає керівництво принципами дидактики [5]: а) за вибору цілей (спрямованість навчання на всебічний і гармонійний розвиток особистості школяра як найвищої цінності суспільства); б) за відбору змісту факультативних занять (науковість, систематичність й послідовність, зв'язок навчання з практикою, відповідність навчання реальним можливостям учнів і педагогів); в) за вибору форм (оптимальне поєднання загальношкільних, групових та індивідуальних форм навчання); г) за вибору методів навчання (оптимальне поєднання методів – словесних і наочних, репродуктивних і пошукових, методів контролю і самоконтролю, мотивація учіння); д) за аналізу результатів (міцність, усвідомлення і дієвість знань, єдність освітніх і виховних результатів факультативного навчання).

Для оптимального проектування факультативних занять дотримуються передусім таких умов [3, с. 7]: а) визначення для кожного заняття основної групи завдань, які будуть успішно виконані учнями; передбачення близьких, середніх і далеких перспектив виконання завдань у процесі подальших занять; б) конкретизація завдань з огляду на особливості учнів тієї чи тієї групи; в) раціональний підхід до оцінювання можливостей кожного методу, добір відповідних методів.

Використання на факультативних заняттях принципу оптимізації навчання потребує планувати виконання учнями комплексу завдань [4, с. 54–55]: а) у навчанні – засвоєння учнями основ сучасної науки (поняття, закони, теорії, факти), формування загальнонавчальних умінь і навичок, вироблення специфічних умінь і навичок для кожного навчального предмета (планування роботи, користування книжкою, таблицями і довідниками, високий темп читання і письма, самоконтроль в учінні тощо); б) у вихованні – засвоєння принципів наукового, діалектико-матеріалістичного світогляду, ідейне, морально-етичне, правове, естетичне, фізичне виховання школярів; в) для становлення особистості учня – розвиток інтелекту, емоційної сфери, формування усвідомлених мотивів і потреб тощо. Розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, творчих можливостей учнів – головна вимога, яка висувається до факультативних занять.

До відмітних ознак факультативних занять, як і уроків 80-х років (за Ю. К. Бабанським) [1], залічуємо: спрямованість на істотне; звернення до особистості учня, зважання на особливості кожного учнівського колективу; високі вимоги до умов, у яких відбуваються заняття – навчально-матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу виокремити найважливіші компоненти роботи вчителя з підготовки до факультативних занять: аналіз навчального матеріалу, вибір типу і структури занять, наочного приладдя і технічних засобів, добір методів навчання. Висвітливо глибше їх зміст.

В основі підготовки вчителя до факультативних занять лежить навчальна програма, яка передбачає наявність обов'язкового обсягу знань і визначає спрямованість факультативного курсу. Тож підготовка до занять розпочинається з усебічного аналізу навчального матеріалу. Від рівня цього аналізу, викладу основних цілей і завдань факультативних занять залежатиме успішність їх проведення.

У педагогічній літературі, зокрема у працях М. І. Махмутова, виокремлено елементи аналізу навчального матеріалу: понятійний, психологічний, логічний, виховної значущості, дидактичний [24, с. 41–48].

На кожному факультативному курсі учні засвоюють сукупність понять, що характеризують предмети реального світу. Підсумковим результатом навчання має бути засвоєння системи понять з факультативного курсу. Наразі кожна тема курсу має підсистему понять. Зважаючи на це, вчитель планує процес формування кожного поняття (елемента системи понять) відповідно до конкретних цілей теми та з огляду на всю сукупність понять з факультативного курсу, тобто їх систему.

Формалізм знань, зауважує Г. Г. Гранік, полягає в тому, що школярі намагаються оперувати поняттями, не розуміючи їхнього змісту, міркувати про явища, не досягаючи їх смислу. Одна з причин формалізму знань зумовлена тим, що автори підручників і вчителі недостатньо роз'яснюють учням значення понять [14, с. 46].

Аналіз навчального матеріалу допомагає вчителеві з'ясувати, якими видами знань збагатяться учні внаслідок його засвоєння. Зокрема, беруться до уваги закономірності й наукові факти, без знання яких важко зрозуміти закони природи і суспільні закони, формувати переконання, доводити й обстоювати ідеї, виявляти зв'язки і співвідношення між об'єктами і явищами навколишньої дійсності, засвоювати методологічні знання про способи діяльності, методи пізнання тощо.

Психологічний аналіз полягає у з'ясуванні суті запланованого навчального матеріалу з метою підготовки до проведення занять з певною групою учнів, окремими школярами. Таке моделювання занять допомагає вчителеві підвищити їх результативність.

Логічний аналіз навчального матеріалу дає змогу виявляти послідовність введення понять, планувати види занять задля правильної організації процесу їх засвоєння.

Під час аналізу виховної значущості навчального матеріалу виокремлюються поняття, які допомагають формувати науковий світогляд, ідейні, моральні, естетичні погляди і переконання учнів, пов'язувати навчальний матеріал з фактами і явищами навколишньої дійсності.

Наостанок проводиться дидактичний аналіз: за результатами понятійного, логічного, психологічного аналізу й аналізу виховної значущості навчального матеріалу формується дидактична мета факультативного заняття і складається його план [31].

У розробленій В. О. Онищуком класифікації уроків виокремлено шість типів уроків: 1) засвоєння нових знань; 2) засвоєння навичок і вмінь; 3) застосування знань, навичок і вмінь; 4) узагальнення та систематизація знань; 5) контролю і корекції знань і вмінь; 6) комбінований урок [27].

Факультативні заняття, як і урок, можуть бути різних типів і мати свою структуру. Наразі у педагогічній практиці зазвичай домінують комбіновані факультативні заняття, що не завжди виправдано (не беремо до уваги заняття зі складання заліків).

Чільне місце належить факультативним заняттям, присвяченим узагальненню і систематизації знань, тобто приведенню розрізнених понять, закономірностей і законів у певну систему.

Структура уроку не може бути аморфною і випадковою, наголошував М. М. Скаткін. Кожний урок має свою внутрішню логіку, яка визначається дидактичними цілями, змістом, засобами, методами і прийомами навчання. В умовах, коли метою навчання є засвоєння знань як інструменту пізнання діяльності, оволодіння методами науки і способами вирішення завдань, навичками і вміннями пошукової роботи, універсалізація зовнішньої структури є вкрай шкідливою [32]. Це також стосується факультативних занять. Тому навіть найдоцільніша структура факультативного заняття не може бути узвичаєною у педагогічній практиці.

Важливу роль відіграє педагогічно обґрунтований добір методів факультативного навчання. Аналіз літератури з проблеми дослідження методів навчання (праці А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанського, В. І. Бондаря, С. П. Бондар, І. Д. Зверева, Г. І. Кирилової, І. Я. Лернера, В. А. Охотіної, М. М. Скаткіна та ін.) показав, що неможливо виокремити будь-який з них як універсальний. Звідси – і важлива вимога дидактів: раціонально поєднувати методи в навчально-виховній роботі з учнями.

Добір методів навчання, що застосовуються на факультативних заняттях, зумовлюється передусім їх метою, функціями та завданнями. Оскільки факультативне навчання підпорядковане загальній меті й завданням шкільної освіти, його мета полягає в забезпеченні разом з обов'язковим навчанням повноцінного розвитку особистості, створенні сприятливих умов для її самовизначення, підготовки до самореалізації в суспільстві. Загальні функції факультативного навчання також збігаються з функціями обов'язкового навчання: розвивальною, освітньою, виховною.

На факультативних заняттях, як і на обов'язкових навчальних, добір методів навчання зумовлений також низкою інших загальнодидактичних чинників: дидактичними та виховними цілями заняття; змістом і характером навчального матеріалу; станом підготовки учнів, їхнім навантаженням; рівнем опанування вчителем методики проведення різних за формою занять; узгодженням занять у розкладі; шкільним середовищем; формою заняття.

Сутність кожного з цих чинників очевидна, тому розкривати їхній зміст немає потреби.

Крім того, факультативним заняттям притаманні й деякі специфічні чинники, які істотно впливають на вибір методів навчання. Це запити й побажання учнів, їхні індивідуальні особливості, а також мотиви, які спонукали учнів до факультативного навчання (на обов'язкових заняттях немає можливості враховувати достатньою мірою ці чинники).

Серед різних форм занять, розроблених у дидактиці, меті та завданням факультативних занять найбільше відповідають диспути, конференції, практичні заняття, екскурсії, дидактичні ігри. Вони сприяють активізації особистості, виявленню її індивідуальних особливостей, нахилів і здібностей, задоволенню пізнавальних інтересів. Учні мають обов'язково брати участь у виборі форм факультативних занять та в їх

## Розділ 2. ФАКУЛЬТАТИВИ ЯК ФОРМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

безпосередній підготовці. За цієї умови вони не сприйматимуть майбутню роботу як нав'язану вчителем. Адже її зміст і методи визначалися в результаті співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу. Тобто під час обговорення передбачуваної організації заняття, методики його проведення та видів діяльності учнів забезпечується внутрішнє сприйняття цієї діяльності, що позитивно позначається на її здійсненні.

Урахування індивідуальних особливостей учнів під час добору методів факультативного навчання полягає в наданні їм можливості вибирати ті методи навчання, що якнайповніше забезпечують розвиток школярів відповідно до їхніх навчальних можливостей.

Важливо також брати до уваги мотиви, керуючись якими учні вибрали певний факультатив. За цією ознакою можна виокремити такі групи школярів:

- 1) учні, у яких пізнавальні інтереси безпосередньо пов'язані зі змістом певного факультативу;
- 2) учні з вираженою професійною спрямованістю, якій відповідає зміст факультативу;
- 3) учні без чітко визначеного пізнавального інтересу, проте цікавляться різноманітними галузями знань;
- 4) учні, які відвідують факультативні заняття, керуючись симпатією до вчителя, що проводить ці заняття [17].

Корисним орієнтиром у доборі методів навчання на факультативних заняттях є порівняльна характеристика ефективності методів навчання щодо їх можливостей розв'язування конкретних навчально-виховних завдань, здійснена І. П. Підласим [28] (табл. 2.1, 2.2).

Таблиця 2.1

### Методи навчання, що сприяють розв'язуванню завдань розвитку особистості

Метод	Розвиток						
	мислення	пізнавального інтересу	зацікавленості	пам'яті	волі	уміння висловлювати думку	емоцій
Бесіда	+	+	+				+
Лекція				+	+		
Дискусія	+	+	+			+	+
Робота з книжкою	+	+					
Демонстрація		+					+
Ілюстрація		+					+
Пізнавальна гра	+	+	+	+	+	+	+
Методи програмованого навчання	+			+			
Ситуативний контроль	+	+	+			+	

Таблиця 2.2

**Методи навчання, що справляють спонукальний вплив на особистість**

Метод	Спонукає до				
	продуктивного мислення	застосування набутих знань, умінь	виявлення ініціативи, самостійності	змагання	колективного співробітництва
Дискусія	+	+	+	+	+
Лабораторний метод	+	+	+		
Пізнавальна гра	+	+	+	+	+
Методи програмованого навчання	+	+	+		
Ситуативний контроль	+		+	+	

Щодо формування світогляду школярів найефективнішими визнано розповідь, бесіду, лекцію, ситуативний контроль. Поглиблювати теоретичні знання школярів найдоцільніше за допомогою бесіди, лекції, вправ, пізнавальної гри, методів програмованого навчання, ситуативного контролю, а набути практичних трудових умінь школярам допоможуть вправи із застосуванням лабораторного методу, практичні методи, пізнавальні ігри, методи програмованого навчання.

Уміння здобувати, систематизувати і застосовувати знання найкраще формуються у процесі виконання вправ, лабораторних робіт, програмованого навчання; уміння вчитися, навички самоосвіти ефективно формуються на основі вправ, практичного методу.

На основі проведеного І. П. Підласим аналізу ефективності методів навчання можна дібрати ті з них, що найбільше відповідають завданням розвитку особистості (продуктивності мислення, пізнавального інтересу, ініціативи, самостійності, емоційної сфери, комунікативності особистості) і для розв'язування яких факультативи мають більше потенційних можливостей порівняно з обов'язковими заняттями.

Згідно з концепцією М. М. Данилова, цілісність процесу факультативного навчання забезпечується через взаємозв'язок викладання і учіння, їх органічну єдність. Педагогічна наука зосереджує увагу на тому, що резонанс між діяльністю вчителя і діяльністю учня можливий за адекватності методів викладання і методів учіння, зіставлення загальнопедагогічних й окремих методичних прийомів [23]. Сучасні вимоги до методів навчання як сукупності викладання й учіння наявні в їх визначенні: методи навчання – упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на вирішення навчально-виховних завдань [15, с. 10].

Для підвищення ефективності та якості навчання, зауважував Ю. К. Бабанський, педагогам треба здійснювати науково обгрунтований вибір оптимальних варіантів побудови навчально-виховного процесу на відміну від стратегічного, інтуїтивного, асоціативного або пробного підходу [2, с. 5].

Дослідження проблеми методів навчання дало нам змогу дійти певних висновків:

1. Якщо метою факультативного навчання є засвоєння учнями готових знань і зразків діяльності, то головне завдання вчителя – роз'яснити сутність явищ і способів діяльності задля зрозуміння їх школярами. Вчитель пояснює новий матеріал і підводить учнів до готових висновків, використовує різноманітні засоби наочності й цим досягає усвідомленого засвоєння. Такий метод викладання можна назвати пояснювально-ілюстративним. Завдання учня – запам'ятати і відтворити засвоєне, застосувати знання за зразком. Учні усвідомлено засвоюють знання згідно з логікою викладу матеріалу вчителем: прослуховують, спостерігають, запам'ятовують і відтворюють знання та вміння. Це відтворювальний (репродуктивний) метод учіння. Отже, метод навчання, який відображає сутність викладання й учіння, є пояснювально-репродуктивним.

Найефективнішим варіантом повідомлення готових знань є проблемний виклад матеріалу: учні отримують інформацію і відтворюють її. Проблемний виклад матеріалу найбільш доказовий, навчає науково мислити, є для учнів зразком творчого пошуку, підвищує їхній інтерес до знань.

2. Якщо ставиться мета залучити учнів до активної самостійної роботи, аби розвинути їхнє мислення, то вчитель застосовуватиме інформаційно-спонукальний метод викладання. Наразі він переважно керує навчальним процесом на уроці, організує пізнавальну діяльність учнів і лише частково пояснює новий матеріал. Активність учнів виявляється у покроковому пошуку розв'язків проблемного завдання. Отже, певний обсяг знань учні набувають під час самостійної роботи під керівництвом учителя. Такий метод учіння називають пошуковим. У цьому разі говоримо про інформаційно-пошуковий метод навчання.

Під час використання цього методу навчання найефективнішим прийомом викладання вважається евристична бесіда. Це спланована вчителем система запитань, у якій кожне наступне запитання впливає з попереднього і його місце у бесіді є мотивованим. Усі запитання та відповіді на них сукупно розв'язують певну проблему. Головне, щоб загал запитань становили прості запитання, відповіді на які допоможуть учням розв'язати проблему [21, с. 39].

3. Якщо вчитель домагається такого рівня діяльності учнів, коли вони самостійно вирішують цілісні проблемні завдання, то такий метод викладання називають спонукальним, а метод учіння – дослідницьким. За використання цього методу учіння досягається найвищий рівень пізнавальної самостійності учнів. Принагідно зауважимо: коли дослідницьке завдання пропонується після вивчення теми, то учні постають перед необхідністю застосовувати знання в новій ситуації; коли це завдання пропонується до вивчення нового матеріалу, то через самостійне застосування засвоєних знань учні набувають нових знань, важливі для розуміння наступної теми [22, с. 134]. Отже, найбільшу активність пізнавальної діяльності учнів забезпечує спонукально-дослідницький метод навчання.

Кожний наступний з наведених методів навчання складом знань і способів впливу на учня зумовлює вищий рівень його пізнавальної самостійності.



У підготовці до факультативних занять важливим є раціональний добір наочного приладдя і технічних засобів навчання. Дослідник Л. М. Фрідман звертає увагу вчителів на необхідність чітко уявляти, які знання усвідомлять школярі за допомогою навчальних засобів, як ці засоби активізують їхню розумову або практичну діяльність [34, с. 71].

Учитель має зважати на головну умову відбору та використання наочного приладдя і засобів наочності у навчанні: з'ясувати, 1) яку конкретну роль мають відігравати наочне приладдя і засоби наочності у вирішенні навчальних завдань, 2) які дії викличуть в учнів наочне приладдя і засоби наочності, 3) як співвідносяться дії учнів, зумовлені використанням наочного приладдя і засобів наочності з діями, які мають виконувати школярі для вирішення навчальних завдань [34, с. 74–75]. Якщо ці дії не співвідносяться між собою, то наочне приладдя і засоби наочності не сприятимуть досягненню мети факультативного заняття.

Наочний матеріал, що реалізує ілюстративну функцію, може виконувати також пояснювальну функцію, тобто не лише ілюструвати зміст знань, а й інтерпретувати, показувати спосіб дії з матеріалом. Усі види наочності, використовувані у школі, І. С. Якиманська зводить до кількох типів за їх змістом і функціями [38, с. 33–34]: 1) натуральні, речовинні моделі (муляжі, геометричні тіла, макети різних предметів, технічні зразки), їхні перспективні зображення (фотографії, художні репродукції); 2) умовні графічні зображення, що різняться формами і змістом (рисунок, наочні зображення у системі аксонометричних, ізотермічних проєкцій, розрізи, ескізи, різні технічні й технологічні схеми тощо); 3) знакові моделі (графіки, діаграми, формули, рівняння, окремі математичні вирази і символи).

Для формування у школярів знань про властивості конкретних об'єктів ефективно застосовувати наочні зображення або моделі, які подібні до реальних об'єктів і є простими їх заміниками. Для засвоєння прихованих від безпосереднього сприймання властивостей і співвідношень, що не впливають із самого існування предметів, застосовують графічні зображення. Наразі беруть до уваги два основних моменти: 1) яку конкретну роль виконує наочний матеріал у засвоєнні об'єкта; 2) у якому співвідношенні перебувають предметний зміст і спосіб його наочного вираження стосовно об'єкта, що вивчається.

У практиці навчання не повно використовуються психологічні відмінності видів наочності. Дидактичний принцип наочності зосереджує увагу лише на доступності, виразності, ілюстративності зображень. Все це, звичайно, необхідно, але цього недостатньо. Щоб вирішити питання, який вид наочності найоптимальніший, треба всебічно проаналізувати зміст і структуру знань з огляду на функцію, яку наочний засіб повинен виконати. Так, за доброї нагоди наочність може супроводжувати пояснення нового матеріалу чи бути засобом вирішення завдань, або випереджати виконання практичних робіт – вимірювальних, лабораторних, виробничих тощо, чи виконувати функцію самостійного об'єкта аналізу і перетворення [38, с. 40–41].

Загальновідома роль технічних засобів навчання у підвищенні пізнавальної активності учнів, ефективності і якості заняття. Цьому сприяв випуск великої кількості діапозитивів і діафільмів для середньої загальноосвітньої школи. Однак педагогічна і методична література застерігає від використання технічних засобів навчання як самоцілі. Їх треба органічно поєднувати з наочним приладдям, керуючись триєдністю: необхідність – доцільність – психолого-педагогічна обґрунтованість.

Щоб ефективно застосувати технічні засоби навчання, вчитель повинен: 1) знати їхні можливості у викладанні певного навчального предмета; 2) уміти застосовувати технічні засоби навчання у тих навчальних ситуаціях, де це необхідно; 3) знати фонд технічних засобів навчання, розклад і зміст навчальних теле- і радіопередач зі свого предмета [36, с. 21, 27].

Як слушно зауважує М. М. Шахмаєв, застосування технічних або інших засобів залежить від рівня підготовки вчителя та вибраної ним методики викладання. Вчитель має узгодити методику свого пояснення навчального матеріалу з методикою, яка узвичаєна у кінофільмі, звукозапису, теле- і радіопередачі тощо [36, с. 16]. Під час використання наочного приладдя, засобів наочності й технічних засобів навчання потрібно зважати на вікові й індивідуальні особливості учнів, специфіку змісту навчального матеріалу, а також свої особистісні якості (один учитель краще володіє мовою, інший – винахідливіший у конструюванні приладів тощо) [34, с. 75].

Отже, планування факультативних занять із застосуванням наочного приладдя і технічних засобів навчання передбачає: виокремлення навчального матеріалу, для вивчення якого потрібно застосовувати наочні або технічні засоби, та визначення педагогічних цілей їх застосування; відбір наочного приладдя і технічних засобів, придатних для вирішення поставленого завдання; ознайомлення з наочним приладдям і технічними засобами, конкретизацію, уточнення завдання їх застосування; визначення місця відбраного приладдя або технічного засобу у процесі заняття; з'ясування методики роботи з наочним приладдям, технічними засобами на заняттях.

Комп'ютеризація освітніх закладів нині є неодмінною умовою розвитку країни. Мультимедійні технології роблять урок і факультативне заняття наочнішими, живішими, цікавішими, сучаснішими. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) перетворює вчителя з авторитарного транслятора готових ідей на натхненника, здатного розбурхати інтелектуальний і творчий потенціал учня.

Демонстраційні матеріали розробок мають містити відео-, аудіо-, фотоінформацію, анімацію, ілюстрації, які допоможуть дитині засвоїти урок. Серед найкращих елементів – інтерактивні таблиці, моделі, мультимедійні тренажери, ігри. Такі розробки дуже важливі для вивчення природничих наук, зазвичай на практичних заняттях. Адже не завжди на уроці є можливість самостійно провести потрібний дослід [18].

Реалізація національного проекту «Відкритий світ» на першому етапі, що триватиме чотири роки, дасть змогу забезпечити учнів 5–9-х класів, а це більш як 1,5 млн дітей, доступом до навчання з використанням новітніх технологій, які охоплюватимуть: високу інтерактивність, повномасштабну мультимедійність, імітаційне моделювання, здатність до модифікації і творчості. Проект має на меті забезпечити введення в систему освіти п'яти нових педагогічних інструментів: інтерактиву, мультимедійності, моделінгу, комунікативності й креативності учня.

Усебічну підготовку вчителя до факультативних занять розглядаємо як важливий компонент системи заходів із підвищення ефективності факультативних занять.

Учитель, готуючись до факультативних занять, ґрунтовно аналізує програмовий матеріал (понятійний, психологічний, логічний, виховної значущості, дидактичний), вибирає педагогічно доцільні тип і структуру заняття, добирає оптимальні методи навчання, планує використання наочного приладдя і технічних засобів навчання, тобто комплексно вирішує взаємопов'язані педагогічні завдання.

Таким чином, ефективність факультативних занять істотно залежить від рівня методичної підготовки вчителя до організації і проведення цих занять, усвідомлення ним сучасних вимог до факультативних занять з огляду на загальні вимоги до організації уроку, специфіку занять за інтересами учнів.

### **2.3. Організаційно-педагогічні аспекти факультативного навчання**

Серед визначальних характеристик цивілізаційного прогресу – глобалізація, мобільність, змінність, інноваційність, інтелектуалізація, інформатизація, демократизація, конкурентність. Водночас посилюються загрози людству – екологічна, демографічна, соціальна тощо. Освіта має сприяти становленню людської особистості, яка адекватна наявним реаліям, здатна відповідати новим життєвим контекстам, прогнозувати та формувати своє майбутнє на засадах стійкого розвитку [26].

Як зазначалося, основна спрямованість факультативного навчання в основній школі – розширення кругозору учнів, їхньої обізнаності з різними сферами навколишнього світу, людського життя і діяльності, формування на цій основі пізнавальних інтересів, сприяння самовизначенню особистості. Його організація не може бути раз і назавжди регламентованою, а навпаки, передбачає широку варіативність залежно від конкретних педагогічних умов – характеру змісту самого факультативного курсу, складу факультативної групи, особистості керівника тощо. Водночас вона має ґрунтуватися на певних основоположних принципах, які зумовлені пріоритетними функціями факультативного навчання на цьому ступені шкільної освіти і відображають його сутність та специфічні особливості.

1. *Принцип демократизму.* Відомо, що демократизація навчання – складова загальнішого принципу гуманізації, який має на меті створення комфортних умов для розвитку особистості, відповідність змісту, форм, методів навчання, характеру спілкування, морального і психологічного клімату в навчально-виховному процесі індивідуальним особливостям учнів, спрямованість освітнього процесу на розкриття і розвиток потенційних можливостей особистості. Принцип демократизму в навчанні передбачає певну свободу і суверенність особистості, її право на вибір типу школи, вчителя, навчального змісту і способів його вивчення тощо [10; 11].

Для реалізації принципу демократизму факультативне навчання за своєю суттю має більше можливостей порівняно з навчанням на обов'язкових заняттях. Його дотримання дає змогу учням почуватися розкуто, усвідомлювати себе як особистостей, на думку яких зважають, яким довіряють. Інакше кажучи, демократичний характер організації та методики навчання сприяє вияву і розвитку в учнів прагнення до самостійності, розкриттю їхніх потенціальних можливостей. Гармонізуючи інтенсивні педагогічні впливи з пізнавальними можливостями й потребами особистості, факультативне

навчання, побудоване на засадах демократизму, може стати дієвим засобом забезпечення оптимального темпу розвитку цієї особистості. Але відомо, що штучне прискорення розвитку може спричинити й небажані деформації особистості [8].

Названий принцип виявляється на всіх етапах факультативного навчання, зумовлюючи його зовнішню і внутрішню організацію. Охарактеризуємо його детальніше.

Набір учнів до факультативних груп має здійснюватися лише на добровільних засадах на основі спеціального вивчення інтересів і запитів школярів.

З метою якомога повнішого задоволення запитів школярів встановлюється мінімальний кількісний склад групи – три-чотири учні. У разі, якщо не вистачає керівників факультативного навчання або певний факультативний курс забажало вивчати один-два учні, доцільно задовольняти таке бажання, організовуючи міжшкільні факультативні групи.

Реалізація принципу демократизму великою мірою залежить від самого керівника факультативної групи. За своєю сутністю він повинен бути людиною демократичною, тоді йому легше буде реалізувати цей принцип.

У навчально-виховному процесі на факультативних заняттях принцип демократизму передбачає:

1) пояснення учням із самого початку особливостей організації навчання на демократичних засадах. Потреба в цій роботі зумовлена необізнаністю учнів з цими питаннями у зв'язку з недостатнім демократизмом традиційного навчання. Тому важливо показати школярам, що на факультативних заняттях вони перебувають в інших умовах, мають більше покладатися на себе;

2) здійснення планування навчально-виховного процесу керівником факультативної групи із залученням учнів. На початку вивчення факультативного курсу оглядово характеризується його зміст, враховуються побажання школярів щодо його коригування. На кожному занятті оголошується тема наступного заняття, визначаються можливе коло питань для обговорення, напрями їх розгляду, методи, види роботи, пропонуються пізнавальні завдання;

3) запровадження вільного відвідування занять. Стан відвідування занять за таких умов є для керівника показником їх ефективності;

4) відмову від спеціальної перевірки знань з метою виявлення стану засвоєння матеріалу та виставлення відповідного балу. Виняток робиться для тих учнів, які бажають отримати оцінку;

5) добровільність підготовки до наступного заняття, відсутність домашніх завдань. Методика проведення занять не допускає будь-яких елементів примусовості. Забезпечується стиль спілкування, який можна охарактеризувати як творче співробітництво однодумців. На початку роботи факультативу керівник групи розкриває учням спільну для них мету навчання, роз'яснює її значення для розвитку учнів.

Учням надається можливість вільно висловлювати свою думку з розглядуваних на занятті питань та стосовно суджень інших учнів і керівника групи.

Найважливішою умовою підвищення ефективності факультативних занять є спеціальна підготовча робота з їх організації, що допомагає учням усвідомлено вибирати

той чи інший факультативний курс. Зазвичай, обравши певний факультативний курс відповідно до своїх інтересів, учень пов'язує з ним свої професійні плани. Часто після одного-двох занять деякі з учнів вважають, що не підтвердилися їхні сподівання щодо напрямку, цілей, змісту факультативного курсу.

Упровадження факультативної пропедевтики є ефективним засобом реалізації завдань факультативного навчання. Рівень пропедевтичної роботи визначає ступінь стійкості факультативної групи та задоволення інтересів і потреб учнів, які відвідують факультативні заняття з тієї чи іншої теми.

Аби розкрити учням зміст, цілі й найважливіші завдання факультативного курсу, задля усвідомленого його вибору, ми розробили систему заходів, як-от: а) пропедевтика факультативних занять через позакласну роботу; б) пропаганда факультативного курсу через учнівську конференцію, стінгазету; в) масова пропаганда факультативних курсів, які пропонують учительські колективи учням через загальношкільні батьківські збори і спеціальні оголошення.

Істотну роль у виборі учнями факультативних занять того чи іншого профілю відіграють предметні гуртки. Наприклад, дослідна робота в гуртках юних натуралістів сприяє вибору факультативного курсу з біології; участь у туристських походах – факультативного курсу з географії, участь у художній самодіяльності, драматичному гуртку – факультативного курсу з літератури й естетики тощо. Під час гурткової роботи у підліткових класах з навчального предмета в учнів формується інтерес до факультативних занять взагалі й факультативного курсу зокрема.

Аналіз досвіду впровадження факультативних занять у загальноосвітніх навчальних закладах показав, що вони добре адаптувалися і стали життєздатними завдяки позакласній роботі, яка безпосередньо пов'язана з факультативними заняттями. Школярі, які брали активну участь у позашкільній роботі, часто стають його осердям.

Заміну позакласних занять факультативами ми розглядаємо як важливий та оптимальний варіант факультативної пропедевтики. Розробникам факультативних курсів варто долучатися до створення програм гурткових занять у підліткових класах. Не матимуть великого успіху факультативні заняття там, де немає пропедевтики факультативного навчання у початкових і підліткових класах.

Аналіз досвіду роботи, апробація варіантів пропаганди розробленого нами банку факультативних курсів сприяють організації допомоги учням в усвідомленому виборі факультативного курсу. Для цього на підсумковій учнівській конференції наприкінці навчального року пропагуються факультативні курси. Слухачі курсів звітують про набуття ними знань, умінь і навичок під час відвідування факультативних занять. На конференцію запрошують учнів, які навчаються класом нижче, та їхніх батьків.

Участь у конференції стане у пригоді слухачам факультативних курсів і тим учням, які незабаром відвідуватимуть заняття з певного курсу. Перші вчать аналізувати виконану роботу, об'єктивно її оцінювати, а інші з'ясовують, чи збігаються можливості факультативного курсу з їхніми інтересами і нахилами.

Пропагандистську роботу можна виконувати і через стінгазету, яку випускає група слухачів певного факультативного курсу. На відміну від учнівської конференції, ця пропагандистська форма роботи може проводитися протягом навчального року.

Підготовчу роботу до факультативних занять можна здійснювати і через засоби масової пропаганди. По-перше, це спеціальні оголошення, у яких роз'яснюються зміст, цілі й завдання факультативних курсів, що можна буде відвідувати у наступному навчальному році. По-друге, загальношкільні батьківські збори за участю учнів, під час яких з'ясовується, які факультативні курси будуть запропоновані учням педагогічним колективом у наступному навчальному році. Ця форма пропаганди доповнює оголошення, оскільки завдяки їй і батьки, і учні можуть отримати відповіді на питання, які їх цікавлять.

На нашу думку, доцільно поєднувати всі види підготовчої роботи задля доповнення один одного і представлення цілей і завдань факультативних курсів у повному обсязі. Наразі є можливість дізнатися про побажання батьків і учнів та виконати їх найближчого часу.

Попередня підготовча робота, зокрема оголошення й батьківські загальношкільні збори, педагогічно дуже важливі: учні мають можливість (наприкінці навчального року) вибрати той чи інший факультативний курс. Відтак дирекція школи на підставі зібраних даних комплектує групи, що дає змогу вчителю вже у червні (не у вересні), знати про його навантаження разом з факультативним курсом. До речі, за бажанням учнів, а не рішенням дирекції школи, вчитель доточно готується до проведення факультативних занять та розпочинає їх з перших днів навчального року. За такої підготовчої роботи виявляється ставлення учнів до певного факультативного курсу і методики проведення факультативних занять тим чи іншим вчителем. Отримані дані допомагають дирекції школи пропонувати учням вибрати лише ті факультативні курси, що визнані широким загалом, і доручати проводити факультативні заняття лише тим учителям, які успішно впораються з цим завданням.

2. *Принцип спрямованості навчання на розв'язання у взаємозв'язку завдань навчання, виховання і загального розвитку учнів.* Цей принцип впливає з того, що навчання зумовлене потребами демократичного суспільства у всебічно і гармонійно розвинутій особистості. Він також бере до уваги закономірний зв'язок процесу навчання з процесами виховання і розвитку в цілісному педагогічному процесі. Лише всебічно і гармонійно розвинена особистість, тобто освічена, морально вихована, психологічно й фізично досконала, може найбільш успішно брати участь у громадському житті та державному будівництві. Ось чому останнім часом особлива увага приділяється посиленню не лише виховального, а й розвивального впливу навчання, поряд з формуванням в учнів необхідних знань, умінь і навичок. Реалізація цього принципу на практиці через комплексне планування завдань уроку дає можливість за один і той самий час розв'язувати їх ширше коло і тому інтенсифікує навчальний процес, підвищує його результативність і різнобічну ефективність. Наявність цього принципу навчання підвищує роль і значення цілепокладання в навчальному процесі, робить навчання цілеспрямованішим. Його застосування вимагає, щоб учитель добре знав основну ціль і завдання навчання в нашій школі, вмів у конкретній ситуації вибрати найбільш раціональне поєднання завдань навчання, виховання і розвитку, виділяти серед них найголовніші, враховуючи реальні навчальні можливості учнів даного класу, їхні сильні і слабкі сторони. Таким чином, цей принцип через основні завдання навчання справляє вплив на всі наступні компоненти навчання, зокрема й аналіз його результатів [12].

3. *Принцип розвивального і виховального навчання* (В. І. Загв'язинський). Саме цей принцип, на думку вченого, виражає провідну ціль функціонування педагогічної системи, він пов'язує воедино основні педагогічні категорії (освіта, навчання, виховання), визначаючи їхнє співпорядкування, а всі решта принципів виступають щодо вказаного як рекомендації про засоби й умови досягнення головної цілі – формування потрібних рис особистості, всебічного гармонійного розвитку учнів, їхньої готовності до самореалізації. Змістом провідного принципу є регулювання зв'язку і взаємодії між оволодінням знаннями, способами діяльності і розвитком, між описово-фактологічною та оцінково-аналітичною сторонами навчання, між прилученням до цінностей соціуму, адаптацією його в суспільство та індивідуалізацією, збереженням і розвитком унікальності, неповторності особистості.

4. *Принцип розширення сфери спілкування*. У психолого-педагогічній літературі широко висвітлюються функції і значення спілкування у формуванні особистості, засоби підвищення ефективності його впливу на результативність навчально-виховного процесу. Одним з таких засобів є розширення сфери спілкування [6; 19].

К. І. Приходченко підкреслює, що педагогіка духовно значущої дії має ґрунтуватися на відповідних законах:

1. Закон випереджального морально-духовного розвитку щодо розвитку інтелектуального. Тільки його дотримання сприятиме гармонізації цих двох психічних сфер суб'єкта. При цьому свій розум людина не зможе використовувати антигуманно, на шкоду іншому.

2. Закон, відповідно до якого провідною мотивацією учіння мають бути смислоціннісні орієнтири (життєві цілі), а не лише пізнавальні інтереси.

3. Закон розвитку вищих емоційних переживань (моральні, естетичні, інтелектуальні) як перешкода нижчим, біологічним. Тому педагог має ставити спеціальне завдання – як забезпечити підтримку вищих емоційних переживань вихованця.

4. Закон оволодіння науковими знаннями в контексті людської культури.

5. Закон пріоритетності піклування людини про навколишній матеріальний і соціальний світ як альтернатива використанню цього світу для досягнення власної мети. Варто відмовитися у вихованні від конфліктної ідеології, пов'язаної з протистоянням людини і довкілля, й утверджувати резонансні відносини.

6. Закон: від ідентифікації виховання зі значущим дорослим – до втілення в нього. Суб'єкт має тимчасово стати особистістю педагога чи іншої людини.

7. Закон залучення в емоційні стани, коли вихованець вправляється у переживаннях різноманітних почуттів – і позитивних, і негативних. Педагог повинен сам знати специфіку перебігу певного почуття і вчити цього вихованця. А щоб пізнати емоційний стан, його потрібно пережити [29].

Сфера спілкування учнів у традиційному навчально-виховному процесі обмежена, що зумовлено стабільністю складу класних учнівських колективів та шкільного колективу вчителів. Це є однією з причин стійкого своєрідного статусу в колективі певної частини учнів, так званих невизнаних і знехтуваних [6; 19], що негативно позначається на їхньому розвитку. Самооцінка школярем власної особи далеко не завжди буває адекватною, тому важливо, щоб його об'єктивно оцінювали інші – учні,

вчителі, батьки. Чим більше буде таких зовнішніх оцінок, тим благотворніше вони позначатся на пізнанні учнем самого себе.

Цей принцип передбачає врахування наукових положень про засоби та психологічні механізми спілкування [9]. На факультативних заняттях є значні можливості для використання різних форм спілкування.

Враховується також, що психологічні механізми спілкування пов'язані з інтелектуальним та емоційно-вольовим впливом. Внутрішньопсихологічні наслідки спілкування відображаються в думках, почуттях, бажаннях, прагненнях, інтересах, знаннях, уміннях, переконаннях учасників спілкування. Тож розширення спілкування учнів на факультативних заняттях сприяє додатковому обміну освітніми відомостями, розширенню кругозору, а також збагачення інтересів і емоційно-чуттєвої сфери від контактів з новими, цікавими і приємними людьми – учнями і дорослими. Все це справляє позитивний вплив на самооцінку і загалом самоствердження особистості.

Реалізація принципу розширення сфери спілкування у факультативному навчанні передбачає комплектування факультативних груп без дотримання складу класного колективу. Такі групи комплектуються за ознакою спільності інтересів з учнів одного класу, паралелі, різних класів (різновікові), різних шкіл.

Передбачається також зміна складу факультативних груп до трьох-п'яти разів протягом навчального року, зокрема, завдяки використанню банку короткотермінових факультативних курсів. Кожен учень має змогу відвідати за бажанням кілька факультативів, щоразу потрапляючи до іншої за складом факультативної групи.

Згідно з цим принципом здійснюють і добір керівників факультативних груп. Багато, щоб серед них були не лише педагоги цієї школи, а якомога більше нових цікавих для учнів людей: вчителів інших шкіл, батьків, спеціалістів з підприємств, установ та організацій.

*5. Принцип інтенсивного стимулювання прояву особистісного фактора вчителя та учнів.* Цей принцип особливо важливий під час створення сприятливих умов для самовираження учнів. Його сутність полягає у виявленні вчителем і учнями своєї вдачі, яскравих, найбільш розвинених позитивних якостей, властивостей, рис, здібностей, таланту тощо, що характеризують людину як індивідуальність. Зокрема, це весела вдача, тонкий гумор, гостра іронія, висока спостережливість, гарна пам'ять, виразна міміка і жести, пластичність, жвавість і енергійність, підвищена чутливість та емоційність, ораторська майстерність, уміння рифмувати, співати, малювати, ліпити, грати на музичних інструментах тощо, глибока обізнаність з певною сферою матеріальної чи духовної культури, гарні манери і звички, зовнішня привабливість, здоровий спосіб життя, оригінальні вподобання тощо. Завдяки цьому на заняттях створюється атмосфера розкутості, природності, доброзичливості.

Особистісний фактор керівника факультативного навчання виявляється через зміст, форми, методи та засоби навчання і надає педагогічному процесу певної самобутності, несхожості з педагогічним процесом, який організовує інший вчитель.

Одні індивідуальні особливості легко виявляються в поведінці людини, для їх ефективного застосування на заняттях не потрібні спеціальні зусилля, підготовка. Та здебільшого необхідне спеціальне ретельне обдумування доцільної методики навчання, в якій органічно використовується особистісний фактор керівника групи.



Водночас керівник групи планує варіативні методи та засоби навчання, які спонукають учнів до вияву їхніх індивідуальних можливостей і особливостей. Адже, щоб вирішити питання, як саме допомагати особистості у її розвитку, які умови для неї оптимальні, потрібно, аби вона спочатку розкрилася, виявила свої інтереси, нахили, здібності тощо.

Вияв керівником факультативної групи свого кращого «Я» має бути для учнів взірцем можливих досягнень особистості, розквіту її індивідуальності.

Реалізації названого принципу сприяє залученню до проведення факультативних занять фахівців, які не тільки добре знають певну проблему, а й глибоко зацікавлені нею.

Бажано, щоб кожний керівник групи був досить яскравою індивідуальністю і щоб усі разом вони як індивідуальності доповнювали одне одного.

Аналізований принцип зумовлює певні особливості методики факультативного навчання. Зокрема, посилюється увага до індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Створюються умови для залучення кожного учня до таких видів діяльності, які його найбільше приваблюють, для вираження свого розуміння і відчуття конкретної проблеми у найрізноманітнішій формі – малюнках, схемах, таблицях, віршах, загадках, прозових творах, діалогах, макетах, моделях, інсценізаціях тощо.

Збільшується частка навчально-пізнавальних завдань продуктивного характеру, які передбачають залучення до їх розв'язання набутих учнями знань та життєвого досвіду.

Реалізація цього принципу сприяє найповнішому розкриттю особистості, що у свою чергу дає змогу педагогічно обґрунтовано проектувати і забезпечувати її подальший розвиток.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский / Сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
2. Бабанский Ю. К. Как оптимизировать процесс обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский // Русский язык в национальной школе. – 1979. – № 1. – С. 7.
4. Байкова В. М. Химия после уроков / В. М. Байкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Петрозаводск : Карелия, 1976. – 183 с.
5. Байназаров Р. Б. Воспитание познавательной активности учащихся в процессе внеклассной работы: (На материале сел. шк. Казахстана) / Р. Б. Байназаров. – Алма-Ата : Мектеп, 1984. – 72 с.
6. Бех І. Д. Психолого-педагогічні вимоги до побудови процесу морального виховання / І. Д. Бех // Інформ. бюлетень АПН України. – 1993. – Вип. 3-4. – С. 6–8.
7. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – Т. 28. – М., 1978. – 615 с.
8. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др. ; [под ред. М. В. Гамезо и др.]. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
9. Выготский Л. С. Избранные психол. исслед. / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
10. Гончаренко С. У. Від педагогічної драми – до нової філософії освіти / С. У. Гончаренко // Рідна школа. – 1993. – № 10. – С. 2–6.
11. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти: концепція / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К. : ВППОЛ, 1994. – 36 с.
12. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.

13. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Вид. 2-ге, допов. і виправл. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
14. Граник Г.Г. Учитель – учебник и школьники / Г.Г. Граник. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
15. Зверев И. Д. Методы обучения в современной школе / И. Д. Зверев // Нар. образование. – 1976. – № 3. – С. 10.
16. Кизенко В. І. Проблема факультативного навчання у 5–6-х класах загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук / Василь Іванович Кизенко. – К., 1995. – 179 с.
17. Кизенко В. І. Особливості застосування методів навчання на факультативних заняттях / В. І. Кизенко, Ю. І. Мальований // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 5. – С. 6–13.
18. Короденко М. Ефект мультимедіа / Максим Короденко // Освіта України. – 2012. – 4 черв. (№ 23). – С. 6.
19. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [за ред. Л. М. Проколієнко ; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура]. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
20. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М., 1985. – 431 с.
21. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
22. Лернер И. Я. Пути совершенствования методов обучения / И. Я. Лернер // Нар. образование. – 1969. – № 6. – С. 134.
23. Лернер И. Я. Соотношение общепедагогических и частнометодических методов обучения / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках : [сб. науч. тр.]. – М., 1978. – № 2. – С. 35–40.
24. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.
25. Мир философии : в 2 ч. – Ч. 2: Человек, общество, культура / [сост. П. С. Гуревич, В. И. Столяров]. – М., 1991. – 624 с.
26. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін. ; редкол: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр.: с. 138–154. – (До 20-річчя незалежності України).
27. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – К., 1976. – 184 с.
28. Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение : Владос, 1996. – 432 с.
29. Приходченко К. І. Розвиток особистості – стратегічний напрям гуманістичного виховання / К. І. Приходченко // Шлях освіти. – 2012. – № 1. – С. 6–11.
30. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.
31. Саркисян Е. А. Внеклассные и факультативные занятия в современной общеобразовательной школе : [книга для учителей и методистов органов нар. образования] / Е. А. Саркисян. – Ереван : Изд-во ЛУИС, 1987. – 196 с.
32. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
33. Українська Радянська Енциклопедія : в 17 т. – Т. 11. – К., 1984. – 606 с.
34. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
35. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект : [посіб. для вчителів, студ.] / В. Д. Шарко. – К., 2006. – 220 с.
36. Шахмаев Н. М. Технические средства обучения / Н. М. Шахмаев. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
37. Шевченко С. М. Конкретне і теоретичне у навчальному змісті біології / С. М. Шевченко, А. А. Шевченко // Сучасні проблеми та перспективи навчання дисциплін природничо-математичного циклу : матер. І Всеукр. наук.-практ. конф., 22 берез. 2011 р., м. Суми. – Суми : Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 132 с.
38. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

---

## РОЗДІЛ 3

### ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

#### *3.1. Психологічний аспект диференціації допрофільної підготовки учнів*

Допрофільна підготовка і профільне навчання – дві послідовно взаємопов'язані складові процесу вільного самовизначення особистості у виборі напрямку здобуття освіти і подальшої професійної діяльності. Важливим моментом цього процесу є диференціація як окремий випадок індивідуалізації навчання, зумовлена потребами суспільства, які поєднані із запитами і правами особистості. Диференціація процесу професійного становлення особистості передбачає такі складові: а) пропедевтичне ознайомлення з інтересами, нахилами і здібностями учня; б) допрофільну підготовку, основна мета якої – формування в школярів здатності робити свідомий вибір подальшого профілю навчання; в) профільне навчання, яке реалізується за одним із передбачених навчальним планом профілів; г) соціалізацію випускників завдяки звуженню діапазону професійного вибору, визначенню альтернативи соціалізації, адаптації до умов життя і діяльності в колективі співробітників (протягом двох-трьох постшкільних років) [2]. Цей період хоча й відбувається за межами школи, проте вона не може залишатися до нього байдужою, а мусить вживати заходів, що полегшують підготовку до процесу самовизначення і професійного становлення.

Отже, у процесі професійного самовизначення учнів ми виокремлюємо такі етапи і підетапи (стадії).

1. Пропедевтичний етап: а) ознайомчо-розвивальна стадія (початкова школа); б) стадія аналітично-діагностична стадія (5–6-й класи); в) орієнтаційно-прогностична стадія (7-й клас); г) рефлексивно-підготовча стадія (8-й клас).

2. Етап допрофільної підготовки (9-й клас).

3. Етап профільного навчання (10–11-й класи).

4. Етап соціалізації випускників.

Найтривалішим за часом є пропедевтичний етап (від семи до 14–15 років). У цей період формуються повага до людей праці, позитивне ставлення до світу професій. У початковій школі відбувається перше ознайомлення з найбільш масовими професіями: лікар, продавець та ін. На основі життєвих спостережень діти граються в лікаря – хворого, продавця – покупця тощо. Поступово, в міру адаптації до шкільного життя, діяльність ігрова змінюється на навчальну, значно серйознішу, бо гру батьки могли в будь-який момент припинити, а навчальна діяльність стає обов'язковою. У цей період вибір професії має характер фантазії. Молодші підлітки уявляють, ким вони хочуть бути незалежно від реальних умов, потреб, здібностей, можливостей (наприклад, космонавтами, чарівниками та ін.). Для них характерна нестійкість професійних інтересів та намірів, у них ще не виникає питань про зміст та умови роботи за професією. На цьому етапі роль вчителя полягає в реалізації позитивних природних задатків кожної дитини (до малювання, ліплення тощо), в ознайомленні з відповідними професіями (художник, скульптор тощо).

Завдання школи полягає в створенні умов, адекватних специфіці здібностей кожного учня, у забезпеченні розвитку творчості. У цей період вчитель має помітити, в яких дітей краще розвинені розумові, а в яких – мнемічні чи перцептивні компоненти інтелекту, і прагнути розвинути їх. Тому ця стадія фактично *ознайомчо-розвивальна*. Роль вчителя початкової школи полягає у виявленні хоча б паростків здібностей, нахилів, обдарувань, що допоможе учневі визначитись із переважаючою галуззю його інтересів. У 5–6-х класах діти стають старшими, здатнішими до самовизначення, проте цей вік ще характеризується нестійкістю інтересів. Школярі «шукають себе» в різних сферах докладання своїх схильностей, причому зміни інтересів можуть бути раптові, а тому учні починають відвідувати багато різних гуртків, секцій. Проте інтерес до одних з них згасає, а до інших поступово стає стійкішим. У цей період розвиток «тінейджерів» зумовлений біологічними і соціальними чинниками [19, с. 194–195]. Тобто поведінка учнів 5–6-х класів пов'язана з особливостями соціалізації в певний період. Як відомо, наприклад, «діти війни» за поведінкою здаються старшими, ніж їхні однолітки мирного часу. Перехід від дитинства до дорослішання певною мірою залежить також від генетичних задатків.

П'ятикласники, що перейшли від єдиних вимог класовода початкової школи до різних вимог учителів-предметників стають адаптованішими до зовнішніх умов. Вчителям, які працюють з п'яти- і шестикласниками треба пам'ятати, що школярів цього віку приваблюють лише певні види навчальної діяльності. Тож учителю треба намагатися розширити коло пізнавальних інтересів, стимулюючи перші кроки [19, с. 200]. Як свідчить практика, в учнів розвиваються саме ті задатки, які отримали схвалення дорослих. На цій стадії відбуваються пошуки й зондування професійної спрямованості, «примірювання» до певних професій. Педагогам, що працюють з цими дітьми, треба уважно спостерігати за поведінкою дітей, вивчати їхні нахили, здібності й мотиваційні потреби, проводити разом із психологом попередню діагностику дітей за інтелектом, здібностями, характером, темпераментом, спрямуванням особистості. Для визначення цих якостей варто застосовувати аналітико-діагностичну бесіду, експертний аналіз навчальної і позанавчальної діяльності. Тому цей віковий період з позиції подальшого самовизначення школярів ми назвали *аналітико-діагностичним*.

На цій стадії визначитися з власними інтересами щодо деяких професій школярам може допомогти психолог на основі спостережень та анкетування учнів за картою інтересів О. Ю. Голомштока, за діагностикою здібностей Є. П. Ільїної, за результатами ознайомлення з типами професій за предметом праці Є. О. Климова («людина – природа», «людина – техніка», «людина – людина», «людина – знакова система», «людина – художній образ»). Учні дізнаються про якості, які повинна мати людина, якщо обирає професію з певної категорії. На цій стадії учень «примірює» ту чи іншу професію, дізнається про поняття «профнепридатність», медичні заборони щодо певної професії. Допомога психолога зі значною часткою ймовірності виявить домінуючі інтереси підлітків і визначить напрями інтересів хоча б за галузями знань.

Стадію 7-го класу іноді називають стадією здібностей, тобто в цей період вони стають значно помітнішими навколишнім [23, с. 20]. На цьому етапі учні більше дізнаються про різні професії, про вимоги до орієнтовно наміченої професії і підготовки до неї. Вони починають зіставляти свої здібності з вимогами певної професії.

У свою чергу, вчителі й психологи продовжують вивчати індивідуальні особливості семикласників з метою прогнозування їх подальшого самовизначення. Тому ця стадія – *орієнтаційно-прогностична*. Відбувається зміна в орієнтації на вибір майбутньої професії, часто «за компанію» з друзями. Щоб запобігти цьому, вчитель має зважати на те, що позитивного ставлення від учня легше досягти під час індивідуального спілкування.

Як відомо, у підлітковому віці провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування, суспільно корисна праця і навчання, що позитивно позначається на розвитку психіки та розвитку особистості [19, с. 195]. Це стосується не лише семи-класників, а й восьмикласників. Проте дорослішання на рік приводить до того, що восьмикласники стають поміркованішими у поведінці, більше піддаються рефлексії – осмисленню власних дій і мотивів своїх учинків. Спонування учнів до рефлексії з боку вчителя надзвичайно важливе для розумового розвитку, для свідомого вибору напряму професійного шляху в майбутньому [16, с. 239]. Тому цю стадію професійного самовизначення учнів ми назвали *рефлексивно-підготовчою*.

У цей період розвитку підлітків здійснюється активна пропедевтична підготовка через уже відомі й перевірені на ефективність форми і методи: предметні гуртки, факультативи, студії, секції тощо. Крім традиційних застосовуються й порівняно нові інтерактивні форми і методи: акції на підтримку певних подій, турніри, брифінги, бенефіси тощо. Це сприяє розвитку природних здібностей, формуванню творчої особистості, орієнтації учнів на вибір певного предметного профілю.

Дев'ятий клас – етап допрофільної підготовки. Це етап диференціації пізнавальних здібностей школярів і м'якої профілізації навчання. Він характеризується формуванням особистісного сенсу вибору сфери діяльності, умінням співвідносити суспільні цілі вибору професії зі своїми уподобаннями, з урахуванням своїх психологічних і фізіологічних можливостей («хочу», «можу», «маю», «треба»). У цей віковий період порівняно з попереднім чіткіше визначаються мотиви – спонуки діяльності, що складаються під впливом умов життя учня і визначають напрям його активності. Якщо для учнів початкової школи характерна аморфна структура спонук, то у дев'ятикласників мотивація поступово перетворюється на складнішу структуру. У старших класах вона стає вже централізованою розумово-вольовою системою управління поведінкою [16, с. 149]. Уміння вчителя створювати і використовувати певні ситуації для впливу на систему мотивації професійного самовизначення є важливим компонентом педагогічної майстерності вчителя. У більшості дев'ятикласників посилюється усвідомлений інтерес до певних навчальних предметів і відповідних галузей науки, техніки, мистецтва. Ми спостерігали, що у деяких підлітків обсяг знань з одного чи кількох навчальних предметів значно перевищував вікову норму, тому що учні постійно шукали інформацію, яка їх цікавить, розширювали обрій знання.

Найефективнішими для розвитку особистості є умови, за яких набуття знань стає для підлітка суб'єктивно необхідним і важливим. Саме в цьому віці з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням ідеалу, життєвої перспективи, професійних намірів [19, с. 201].

У цей період учні мають відвідувати короткочасні (п'ять-шість годин) пропедевтичні, предметні, міжпредметні й орієнтувальні курси з метою ознайомлення з новими предметами чи новою інформацією з уже виучуваних предметів. Мета таких курсів – зацікавити певною галуззю знань, а завдання вчителя – створити стимулюючі умови для ширшого ознайомлення з відповідними галузями.

Основою мотивації у підлітковому віці стають цінності (аксіологічний аспект). Однак система ціннісних орієнтацій, світогляд перебуває ще на стадії формування. Тож завданням вчителя є формування світогляду підлітка як основи його переконань.

Засвоєння навчальної інформації відбувається ефективніше у разі використання неординарних форм навчання, інтерактивних методів. Це різні типи сучасних уроків («урок-брейн-ринг», «урок-аукціон», «урок-суд») з презентацією нових видів наочності (наприклад, комп'ютерної графіки), використанням дискусій, диспутів, винахідництва тощо. Все це сприяє легшому засвоєнню навчального матеріалу, вияву інтересу до майбутніх профільних предметів.

В основній школі в учнів формується мотивація досягнень – елемент мотиваційної сфери, що характеризується прагненням до успіхів у різних видах діяльності. За свідченням вчених, життєвого успіху в післяшкільний період досягають випускники, в яких у період навчання домінувала мотивація успіху [8, с. 218]. Отже, діяльність педагогів має спрямовуватися на формування в учнів мотивації успіху для високих професійних досягнень у майбутньому.

На характер навчальної мотивації, що визначає шкільні успіхи, впливають також гендерні відмінності, які зумовлюють різні типи сприйняття, мислення, емоційного стану. Таким чином, у допрофільній підготовці вчителям треба враховувати й гендерну диференціацію, що сприятиме вдалішому самовизначенню особистості як у профільному, так і в професійному виборі [20].

Наприкінці дев'ятого класу школярі більше дізнаються про вимоги, які висуваються бажаною професією до претендента на неї, про різні заклади освіти за цією професією, її профільні предмети, порівнюють вимоги професії зі своєю ціннісною орієнтацією та реальними можливостями. Остаточню процес самовизначення діагностується чотирирівневою структурою: а) цілі, прагнення, плани і бажання учня (одиниця самовизначення – «хочу»); б) потенційні психічні можливості й здібності («можу»); в) наявні стійкі фізичні якості («маю»); г) вимоги суспільства до суб'єкта самовизначення («треба», «вимагають») [24, с. 18]. На етапі допрофільної підготовки така діагностика стосується вибору за змістом напряму і профілю навчання, а на етапі випуску із школи – вибору певної професії і навчального закладу для продовження освіти з метою набуття омріяної професії.

### 3.2. Диференціація змісту допрофільної підготовки школярів

У сучасному світі освіта стає одним із провідних чинників конкурентоспроможності держав і націй на міжнародній арені. Проте й найкраща освіта не здатна забезпечити успішну кар'єру більше ніж на п'ять-сім років у зв'язку зі стрімкими темпами оновлення технологій у всіх сферах людської діяльності, тому світове співтовариство змушене постійно розробляти новий диференційований зміст навчання для різних галузей освіти і напрямів економіки. Відтак стратегічним орієнтиром розвитку змісту освіти в сучасному навчально-виховному процесі є його диференціація як за концептуальними підходами до його формування так і за варіативністю й дозованістю самої навчальної інформації.

Концептуальні підходи до формування змісту нині визначаються ціннісно цільовими пріоритетами освітньої діяльності загалом. Вчені-педагоги прагнуть осмислити інноваційну, диференційовану, зазвичай різноспрямовану, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності, хоча думки щодо змісту навчального матеріалу залишаються різними.

Одні вчені (С. У. Гончаренко, О. О. Карпов, В. М. Монахов, В. А. Садовничий та ін.) є прибічниками фундаментальності змісту освіти [4; 15]. Вони вважають, що спеціальна підготовка може будуватися лише на базі хорошої загальноосвітньої, а оволодінню практичними вміннями має передувати глибоке вивчення теоретичних основ, що «знаннєвий» підхід на пострадянському просторі забезпечив вищий рівень підготовки вітчизняного випускника, ніж його зарубіжного однолітка. Прибічники науково-раціонального підходу, не принижуючи роль розвивального навчання у формуванні особистості, вважають основним завданням школи оволодіння основами наук. На їхню думку, декларація про те, що кожен повинен «створити» в собі особистість, не суперечить тому, що кожен має бути долучений до науки та істини. Не всі учні стануть вченими, але основи наукового знання знадобляться всім. Адже саме наукова освіта дає можливість молоді використовувати методи сучасної науки, займатися творчістю, яка виходить за межі предметного змісту. Відтак учень під керівництвом наставника може заглибитися у вибрану тему й пов'язати своє захоплення з професійним самовизначенням.

Отже, парадигма, що склалася в педагогіці індустріального суспільства, орієнтована на цінність знань («знання – сила»), тому в ній теоретичними настановленнями є принципи класичної дидактики, а методологія відповідає логіці науки, адже без знань жодна цілеспрямована діяльність людини неможлива. Цей підхід призвів до педагогічно керованого руху учня від незнання до знання, де йому відводилася роль об'єкта. Проте сьогодні, у зв'язку зі зміною ролі науки, став потрібен випускник, який не тільки оволодіває знаннями, а й реалізує себе завдяки їм.

З огляду на нове соціальне замовлення, зміст освіти зазнає змін у бік культурологічного підходу, який на противагу знаннєвому, предметоцентристському висунули В. В. Кравецький, І. Я. Лернер і М. М. Скаткін близько 30 років тому. За цим підходом усі компоненти людської культури (мова, ідеологія, право, мораль, наука, мистецтво) мають бути представлені в змісті шкільної освіти рівнозначно, хоча за обсягом і відрізнятися (вивчення основ наук потребує більше навчального часу). Знання, відповідно, стають одним із компонентів змісту поряд з іншими формами людської свідомості.

Згідно з цією думкою пріоритети в побудові змісту змістили акценти із суспільних компонентів на особистісні. Саме суб'єктивні людські здібності є другим важливим елементом культури, які поки що мало відображені в змісті шкільної освіти. Одним із можливих способів розв'язання цієї проблеми є компетентнісний підхід в освіті (компетентність – самостійно реалізована здатність до практичної діяльності, до розв'язання життєвих проблем, основана на набутому навчальному і життєвому досвіді, цінностях і нахилах учня [14, с. 44]). Компетентнісний підхід може надати змісту загальної освіти діяльнісну спрямованість, що охоплює лише суб'єктивний аспект змісту загальної середньої освіти. Таким чином, до структури змісту входить і навчальна діяльність, яка також стає змістовою основою освіти. Тож учені – прихильники другої концепції – переконані, що зміст навчання не повинен зводитися до вивчення основ наук. Адже ще в давнину римляни вважали, що треба вчитись не для школи, а для життя (*non scholam, sed ad vitam discimus*). Знання наук – це хоча й важлива, але все ж частина людської культури, до якої людина долучається завдяки освіті. Отже, культурологічна концепція освіти стає дедалі потрібнішою [2; 5; 14; 15].

Нині поширюється аксіологічний аспект побудови змісту, адже теперішні учні хочуть знати не лише те, що саме їм треба вивчати, а й навіщо. А звідси впливає й суттєве значення мотиваційного аспекту побудови і засвоєння змісту. Саме така постановка питання в інформаційному суспільстві дає змогу досягти головної мети освіти – розвитку творчих здібностей, які забезпечують можливості самовизначення, самореалізації та самозбереження. Тож основним завданням навчання стає передача засобів і методів, які дають змогу учневі самостійно здобувати навчальну інформацію та використовувати її для розв'язання певних життєвих проблем. Тобто акцент робиться не на знанні заради знань, а на знанні як засобі життєдіяльності. Тоді в кожного учня формується своя система цінностей, складовою якої є соціальний перелік цінностей. Він доповнюється й уточнюється в процесі відбору змісту освіти. Диференціація змісту поступово, у міру переходу від основної школи до старшої, може подрібнюватися навіть до індивідуальних програм засвоєння змісту залежно від мотивів, потреб учнів і пріоритету їхніх цінностей. Тобто учневі надається право вибору: що вивчати поглиблено, а що поверхово, залежно від вибору попередньо наміченого профільного і, далі, професійного шляху.

Отже, під час формування й засвоєння змісту згідно з культурологічною концепцією вчителю необхідно спиратися на специфічні особливості конкретного учня. Завдання основної школи зводяться до формування цілісного уявлення про світ, набуття досвіду діяльності, підготовки до вибору шляхів професійного самовизначення [5]. Згідно з цими завданнями на допрофільному етапі формується зміст навчання – як інваріантна, так і варіативна його частина. Остання надає можливість більшої диференціації для кожного учня, розширення і поглиблення знань у будь-якій з галузей, що його цікавлять.

У допрофільній підготовці діяльність учнів неможливо реалізувати без певної мотивації, в основу якої покладено ціннісні ставлення особистості. Наголос робиться на діяльнісному аспекті змісту навчання, а знання стають засобом, без якого неможливо провадити діяльність, тобто йдеться про функціональність, дієвість знань, які допоможуть учню реалізувати себе у виборі профілю навчання, а потім і певної професії.



Культурологічна концепція розвитку шкільного змісту освіти передбачає особистісно орієнтований підхід, згідно з яким у центр освітнього процесу ставиться особистість учня, створюються умови для розвитку його здібностей і можливостей для самовизначення й самореалізації. Цей підхід передбачає дидактичне і методичне відображення змісту в такий спосіб, щоб навчальний матеріал був сприйнятий учнем. Тобто має враховуватися сприйняття на особистісному рівні, розвиваючи цікавість учнів до навчальної інформації. На допрофільному етапі навчання особистість ще недозріла, зазвичай вона не може безпомилково усвідомити свої інтереси й потреби, а її очікування від змісту, що вивчається, нерідко примітивні. Усвідомлення своїх реальних потреб настає пізніше, коли основний етап освіти вже пройдено. Крім того, запити окремої особистості можуть не збігатися з інтересами держави. Тому завданням педагогічних колективів є допомога школярам основної школи в розвитку інтересів, поведінкових установок, ціннісних смислів щодо вибору спочатку профілю навчання, а потім і професії. Концепція самореалізації особистості має яскраво виражений практико-орієнтований характер.

Необхідним етапом успішності самореалізації є диференціація не лише типів загальноосвітніх навчальних закладів, а й змісту навчального матеріалу, відображеного в початкових програмах, у тому числі індивідуальних «освітніх траєкторіях» [1]. Для цього потрібні вивчення індивідуальних здібностей і мотивів поведінки кожного учня, організація профорієнтаційної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, внесення коректив у навчальний процес на основі неперервного моніторингу.

Сьогодні життя вимагає віднести до цілей освіти також цілі профілювання і профорієнтації, які особливо враховують інтереси особистості, а структура освітньої системи має бути настільки пластичною і динамічною, щоб створені освітою умови надавали б можливість кожному навчатися і розвиватися у заданому його природою генетичному полі. У такому разі сукупність спадкових даних підлітка (генотип) за допомоги навчання якомога повніше трансформується у реальні ознаки й властивості особистості (фенотип), тобто коефіцієнт кореляції між фенотипом і генотипом нескінченно зменшуватиметься з віком людини. Виникає необхідність створювати умови для розвитку підлітка без штучних перешкод. Отже, необхідна кореляція між освітнім і розвивальним компонентами змісту в основній школі, у міру дорослішання учнів на допрофільному етапі освітній компонент змісту превалює над розвивальним [21].

Оскільки основним видом діяльності підлітків є навчання, то й зміст навчання поступово розширюється, причому набуття знань зазвичай виходить за межі навчальних програм школи і здійснюється самостійно й цілеспрямовано, особливо в галузях, які цікавлять учнів. Учні середніх класів «шукають себе», відвідують гуртки, секції, клуби за інтересами. Позаяк у цей віковий період інтереси ще мінливі, то школярі одні гуртки полишають, а іншими захоплюються і відвідують далі. Поступово в них чіткіше вимальовується тенденція до вибору спочатку улюблених предметів, а потім і певного профілю навчання. У період допрофільної підготовки в багатьох учнів з'являється стійке прагнення до самостійної розумової роботи, оволодіння новими знаннями та вміннями, у деяких – ще й бажання працювати руками, створювати певні вироби, виявляється стійкий інтерес до відповідних галузей науки, техніки,

мистецтва. Учні відшукують відповідну їхнім інтересам навчальну інформацію з додаткових джерел. У таких підлітків обсяг знань з галузей, що їх цікавлять, значно перевищує вікову норму. Їх приваблюють самостійні, особливо проєктивні завдання, складний навчальний матеріал, можливість його виконання.

У найкращих школах країни вчителі дбають про створення оптимальних умов для розвитку особистості, її життєвого і професійного становлення. Лише в такому разі засвоєння навчального змісту стає для учня основної школи суб'єктивно необхідним і важливим, усвідомлюється роль навчання в житті особи і суспільства. Саме в період допрофільної підготовки з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням ідеалу, життєвої перспективи, професійних намірів. Далекі й близькі цілі організують і скеровують самостійну діяльність учнів. Завдяки виконанню пізнавальних і продуктивно-творчих завдань навчання набуває особистісного сенсу, перетворюється на самоосвіту, стимулює самовдосконалення школяра. Незадоволення своїми досягненнями і прагнення реалізувати замислене живлять його пізнавальну активність під час засвоєння нового, часто суто індивідуального змісту.

Тільки за доцільно організованих міжособистісного спілкування, трудової і суспільно корисної діяльності, навчання, спорту відбувається повноцінний психічний розвиток та особистісне становлення підлітка, формується його професійна спрямованість [19, с. 200–201]. Тож педагог покликаний допомагати учням у період допрофільної підготовки у виборі індивідуальних засобів самовираження, засобів самоствердження, спрямовувати розвиток мотиваційної сфери на навчання, формування світогляду.

З позиції нашого дослідження на допрофільному етапі підготовки учнів важливим показником розвитку їхньої мотиваційної сфери є інтереси – форма вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності й сприяє ознайомленню з новими явищами дійсності. У цьому віці починають формуватися інтереси до вивчення предметів певного профілю та дисциплін, які в школі взагалі не вивчаються. Учні диференціюють за вибором найцікавіших, на їхню думку, предметів; вони відвідують гуртки, курси за вибором, щоб поглибити знання, які стануть їм у пригоді під час вибору спочатку профілю навчання, а потім і професії. У сфері таких інтересів виявляються спрямованість, інтелектуальна та емоційна активність особистості. На етапі становлення стійких інтересів до профільних предметів поступово окреслюється і закріплюється головний професійний інтерес. Романтичні прагнення поступаються місцем прагматичному вибору найстійкішого інтересу, здебільшого безпосередньо пов'язаного з основною професійною лінією життя учня, вибору, який і визначає спрямованість його особистості. Стійкі інтереси учнів переростають у захоплення. Більшість професійних захоплень, навіть якщо вони не стають остаточними, сприяють розвитку мислення школярів, задовольняють їхню потребу в пізнанні нової інформації, підвищують інтелектуальну активність, стимулюють допитливість [19, с. 23]. Учні прагнуть показати свої здібності у виконанні складних пізнавальних завдань, виявити творчість, самостійність, гнучкість у виборі методів розв'язання задач, проведенні експерименту з улюбленого предмета та оформленні висновків.

У процесі засвоєння нового змісту відбуваються розвиток і зміцнення пізнавальних інтересів до певних профільних предметів. Це забезпечується: а) вивченням індивідуально-психологічних особливостей учнів і врахуванням цих особливостей в організації процесу засвоєння нового навчального змісту; б) стимулюванням активної розумової діяльності (використання інтерактивних методів, способів проблемного навчання); в) організацією навчального процесу за умови диференціації навчальних можливостей учнів щодо засвоєння змісту; г) створенням доброзичливих суб'єктно-суб'єктних стосунків у навчальному процесі; д) забезпеченням у процесі засвоєння нового змісту емоційного комфорту; е) приділенням додаткової уваги учням з тимчасовими незначними затримками психічного розвитку і створенням системи профілактичної та корекційної роботи з ними щодо засвоєння нової навчальної інформації; ж) добором змісту, форм і методів навчання відповідно до гендерного підходу; з) організацією контролю і самоконтролю, оцінюванням та самооцінюванням рівня засвоєння навчального змісту завдяки диференціації навчальних здібностей.

Таким чином, реалізація принципу диференціації та індивідуалізації в навчанні передбачає надання допомоги учням у розвитку пізнавальних інтересів до певних предметів, до вибору профілю навчання й орієнтації на певну професію.

Диференціація змісту навчання в основній школі за варіативністю і дозованістю має такі види: а) рівнева диференціація, за якої вирізняються рівні засвоєння навчальної інформації; б) гендерна диференціація, за якої враховуються статеві особливості у засвоєнні навчального змісту; в) профільна диференціація, яка передбачає спеціалізацію навчального змісту відповідно до галузей знань.

Рівнева диференціація щодо засвоєння навчального змісту може організовуватися на всіх вікових етапах, в усіх класах школи. Проводиться вона через виокремлення гомогенних груп учнів з приблизно однаковим рівнем навчальних можливостей, щоб пропонуваній для засвоєння матеріал був доступний для кожного. Ці гомогенні групи можуть далі зазнавати ще дрібнішого поділу за здібностями учнів. Винятком диференціації є індивідуалізація навчання, за якої учень працює за особистісною програмою. За такого підходу в зоні первинної уваги перебуває діяльність самого учня. У цьому випадку можна говорити про діяльнісний зміст освіти, яка власне наповнюється змістом у процесі самостійної роботи учнів. Набувається внутрішній зміст освіти як атрибут самої особистості, навчальна діяльність стає змістовою основою освіти. Рівнева диференціація може з успіхом використовуватися і на етапі допрофільної підготовки учнів.

Учителю треба брати до уваги і диференціацію навчання на основі гендерного підходу, адже спостерігаються особливості засвоєння змісту дівчатами і хлопцями. Психологи і педагоги, що досліджують цю проблему, підкреслюють необхідність добору змісту відповідно до статево-вікових особливостей школярів. Це сприятиме кращій адаптації учнів у стінах школи і полегшить самовизначення і соціалізацію підлітків [19].

В основній школі учнів треба готувати до свідомого вибору профілю навчання. Тому період 8–9-х класів прийнято називати допрофільною підготовкою, для якої також характерна диференціація змісту навчання. На цьому етапі, як і на етапі

профільного навчання, передбачається врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів. З цією метою створюються умови для вибору профілю навчання, забезпечення певних умов для початкової допрофільної підготовки, виховання особистості, здатної до самовизначення спочатку під час вибору профілю навчання, потім професійного самовизначення, а в подальшому успішної соціалізації. Без диференціації допрофільної підготовки і профільного навчання досягти самореалізації кожного учня неможливо. Звичайно, у масовій державній школі ще не створено всіх необхідних умов для якісної допрофільної і профільної диференціації, але прагнути до цього треба, бо за умов профільної диференціації краще спрацьовує принцип індивідуального підходу, який у колективному навчанні реалізувати завжди складно. Тож необхідність диференціації змісту впливає, з одного боку, з потреб держави у фахівцях, а з другого – із цілей, мотивів і запитів особистості.

В основній школі у підготовці до вибору профілю навчання ми вирізняємо два основних етапи: пропедевтичний (5–7-й класи) та етап допрофільної підготовки (8–9-й класи). На пропедевтичному етапі різких змін у змісті навчальної інформації не спостерігається, відбувається в основному розвиток інтересів до вивчення певних предметів, виявлення здібностей. Діагностуються нахили учнів до певних професій за предметом праці (Є. О. Климов), з'ясовуються психологічні вимоги до професій «людина – людина», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – природа», «людина – художній образ». Проводяться екскурсії з метою ознайомлення з професіями, вивчається мотивація учнів щодо вибору профілю навчання, здійснюється попередній орієнтаційний прогноз, відбувається «відкриття талантів». Обсяг змісту основних предметів для більшості учнів залишається в межах програми, хоча для окремих захоплених предметом учнів, проводяться індивідуальні консультації, надається допомога в підготовці до предметних олімпіад. Для решти учнів організують гуртки, турніри, конкурси, які сприяють розвитку інтересів, виявленню природних здібностей, розширенню ерудиції, орієнтації на вибір певного предметного профілю.

На етапі допрофільної підготовки (8–9-й класи) диференціація здійснюється переважно за рахунок варіативного компонента змісту освіти: факультативних занять, предметних гуртків, МАН, предметних олімпіад і курсів за вибором [7]. Основна функція останніх – профорієнтаційна. Здебільшого курси за вибором з допрофільної підготовки розраховані на 6–17 навчальних годин. Проводяться вони в основній школі з метою зацікавлення дітей певним предметом (або певною проблемою) і полегшення їм вибору профілю навчання. З цією метою можна залучати учнів до відвідування станцій технічної творчості, станцій юних натуралістів і екологів та інших закладів додаткової освіти [10].

Відтак поповнюється зміст навчальної інформації, якою оволодіває учень, відбувається подальша його диференціація. Цьому сприяє і використання інтерактивних форм і методів навчання: конкурсів, наукових експедицій, дослідницького проектування, винахідництва тощо. Завдяки ранньому самовизначенню учнів у виборі профілю навчання відбувається розкриття їхніх здібностей, забезпечується орієнтація на певну сферу професійної діяльності.

Серед основних напрямів роботи з допрофільної підготовки виокремлюють: а) профдіагностику; б) профконсультаційну діяльність; в) роботу з батьками; г) підготовку до вибору освітнього профілю в процесі навчання. Перші три пункти стосуються діяльності класних керівників і психологів, останній – вчителів-предметників. На допрофільному етапі за рахунок варіативного компонента в школі організують такі види курсів за вибором: пропедевтичні, пробні (предметні або міжпредметні) й орієнтувальні.

Пропедевтичні курси проводяться за рік до початку вивчення певного предмета з метою зацікавлення певною галуззю знань і заохочення до набуття певної інформації. Наприклад, за рік до вивчення хімії як навчального предмета організують пропедевтичний курс «Початкові хімічні уявлення», щоб залучити дітей до вибору хімічного профілю. Так заздалегідь учнів заохочують до вивчення певної навчальної дисципліни.

Метою пробних курсів є поглиблення змісту з певного навчального предмета (чи проблеми – у випадку міжпредметної тематики), зацікавлення учнів і допомоги у свідомому профільному самовизначенні. У 9-му класі може функціонувати кілька таких курсів за вибором. Наприклад, пробний курс за вибором «Хімічний експеримент» готує учнів до подальшого навчання на одному з природничих профілів.

Орієнтувальні курси зазвичай надпредметні й розв'язують завдання профілізації та професійної орієнтації. Оскільки ці курси орієнтують вже на певну професію, то вчителі не готові їх проводити. Вести такий курс має відповідний фахівець. Допомогу в організації цих курсів за вибором може надати батьківський актив, представники якого проводять цикл занять з розповіддю про особливості своєї професії, агітуючи учнів за її вибір. Або такі курси можуть функціонувати за допомогою фахівців з підприємств і вищих навчальних закладів регіону.

Отже, пропедевтичні, пробні та орієнтувальні курси за вибором мають велике значення в системі допрофільної підготовки, адже вони поглиблюють і розширюють зміст навчання, здійснюють його диференціацію, сприяють полегшенню вибору учнями профілю навчання. На користь справи працює й організація мережевих курсів за вибором (відкритий доступ на відвідування курсів учнями різних шкіл), дистанційне навчання на державних курсах он-лайн (система віртуального навчання). Завданням великої педагогічної ваги є створення умов для вільного вибору курсів за вибором учнями, а для цього потрібна «надлишкова» кількість таких курсів, щоб була можливість вибирати.

### ***3.3. Організаційно-педагогічні умови диференціації допрофільної підготовки школярів***

У процесі допрофільної підготовки ми співпрацювали з батьками в цьому напрямі, бо кожен батько і кожна мати мріють про вдале влаштування дитини в житті, про становлення у професії. Адже саме від правильного професійного вибору залежить успіх випускників у професійній самореалізації. Професійному ж вибору випускників передують не менш важливий для дитини етап вибору навчального профілю, від якого залежить і вибір майбутньої професії. Чим точнішим буде вибір професії, тим більша ймовірність того, що економіка одержить фахівця високого гатунку, батьки – влаштовану в професійному плані дитину, а сам випускник – задоволення від досягнення мрії: професійного самовизначення.

Проте проблема вибору спочатку профілю навчання, а потім і професії виникає почасти стихійно. Нині дедалі більша кількість психологів і педагогів доходить думки, що школярів треба заздалегідь готувати до свідомого визначення профілю навчання і орієнтації на вибір професії. Тож з якого віку це треба робити? За аналогією згадується відповідь всесвітньо відомого лікаря Б. Спока на запитання матері немовляти про те, коли треба починати виховання новонародженої дитини: «Ви вже спізнались». Щодо початку орієнтації на вибір профілю навчання, а потім і професії, також варто відповісти цими словами Б. Спока, оскільки дедалі більше науковців вважають, що дітей треба заздалегідь готувати до свідомого вибору профілю навчання і професії. Ознайомлення з деякими професіями відбувається поступово ще в дошкільному віці. Зокрема, діти дізнаються про професії лікаря, вихователя, а потім, на основі своїх спостережень, граються в лікаря – хворого, вихователя – вихованця тощо.

Рання диференціація і подальше самовизначення особливо характерні для європейських шкіл. Зокрема, у Фінляндії поділ дітей на потоки за здібностями й інтересами здійснюють ще в початковій школі. І в Україні вже в початкових класах треба проводити екскурсії на різні підприємства з метою ознайомлення з професіями працівників. Батькам треба частіше розповідати дітям про особливості своєї професії, про вміння цінувати працю, берегти продукти праці. Це сприятиме шанобливому ставленню дітей до різних видів професійної праці як до соціально рівноцінних, формуванню оптимістичного ставлення до свого професійного майбутнього, вихованню інтересів, потреб, мотивів, переконань. Громадянські й моральні цінності, засвоєні дитиною, вже з молодших класів справляють позитивний вплив на процес вибору профілю навчання і майбутньої професії.

У школярів 5–7-х класів спостерігається велика розбіжність уподобань і гнучкість інтересів щодо навчальних предметів і галузей знань. У цьому віці дитина «шукає себе» і тому відвідує багато гуртків, секцій, курсів за вибором тощо. Дитина більше любить той предмет, який краще знає. А знає той, яким учитель здатний зацікавити і навчити дитину. Тож учитель може допомогти дитині визначитися з пріоритетними для неї предметами і галузями знань.

Батьки також мусять допомогти дитині визначитися хоча б за напрямками професій залежно від предмета праці і порадити обрати факультативи та гуртки за напрямками: 1) природа – людина (для тих, хто любить природу); 2) людина – техніка (для тих, хто любить конструювати та майструвати); 3) людина – людина (для тих, хто любить і вміє спілкуватись); 4) людина – знакова система (для тих, хто любить математику, інформатику тощо); 5) людина – художній образ (для тих, хто має здібності до музики, малювання тощо). Це допоможе батькам виявити домінуючі інтереси учнів.

Особливої актуальності підготовка до вибору профілю навчання набуває у 8–9-х класах, адже наприкінці 9-го класу учні вже мають визначитися з напрямом продовження освіти після закінчення основної школи. Необхідність такого вибору зумовлена й внутрішніми причинами: особистими потребами знайти гідне місце в суспільстві, набувши престижної професії. Проте учень 9-го класу зазнає великих труднощів

у визначенні своїх життєвих цілей і перспектив. У «переломному» віці ще не досить розвинені особистісні якості, потрібні для вибору профілю: готовність до вибору і відповідальність за нього, наявність здібностей, інтересів. До 14–16 років у мозку закінчується процес формування домінантної півкулі і переважання образного чи логічного мислення. Тому батькам і вчителям треба, враховуючи характер мислення підлітка і здібності, зорієнтувати школяра на вибір профілю навчання, а надалі й професії.

Міністерство освіти і науки України пропонує типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів з такими напрямками (2003 р.): природничо-математичний (профілі навчання: фізико-математичний, математичний, фізичний, екологічний, біолого-хімічний, біолого-фізичний, біолого-географічний, біотехнологічний, хіміко-технологічний, фізико-хімічний, агрохімічний); суспільно-гуманітарний (профілі навчання: історичний, правовий, філософський, економічний); філологічний (профілі навчання: української філології, іноземної філології, історико-філологічний); технологічний (профілі навчання: технологічний, інформаційно-технологічний); художньо-естетичний (з однойменним профілем навчання); спортивний (з однойменним профілем навчання). Отже, вибір профілів достатній, а в разі вибору спецкурсів і факультативів можлива й внутрішньо-профільна спеціалізація на певну професію. Наприклад, у біолого-хімічному профілі за вибором учнів можливі спецкурси «Хімія в медицині» чи «Хімія в сільському господарстві», що націлюють випускника на вибір певної спеціальності.

Таким чином, батьки можуть поради дитині вибір профілю навчання, пояснити поняття «профнепридатність». Зокрема, якщо вони бажають, щоб дитина вибрала медичну професію, а вона втрачає свідомість від вигляду крові, то медичного працівника з неї не вийде. Або випускник хоче стати хіміком, хоча в нього хворі нирки і він має яскраво виражені алергічні реакції. Батьки краще за вчителів знають про здоров'я своїх дітей, тому мусять зважити всі «за» і «проти».

За спостереженнями вчителів, за ставленням до самовизначення своїх дітей батьків умовно можна поділити на чотири типи: 1) тих, які вважають, що їхнього життєвого досвіду достатньо для проектування майбутнього своїх дітей; 2) тих, які враховують поради школи щодо самовизначення їхніх дітей; 3) тих, що усунулися від практичного вирішення профільного вибору і подальшої професійної долі власних дітей; 4) тих, що вважають за потрібне повністю довіряти дітям і обставинам.

Перший та четвертий типи – крайнощі, яких треба уникати, третій тип – батьки не живуть під одним дахом із своєю дитиною, байдужі щодо її подальшої долі. Тож постає необхідність приділення більшої уваги самовизначенню випускників з боку не лише батьків і школи, а й міської влади, роботодавців тощо. Отже, під час допрофільної підготовки важливо поєднати зусилля всіх зацікавлених сторін.

Опитування школярів засвідчили, що самовизначення учнів, на жаль, відбувається під впливом випадкових чинників. На запитання «Куди ти плануєш йти вчитися (працювати) після школи?» відповіді були на кшталт «А куди мати схоче» або «Куди у батька вистачить грошей». Самостійна позиція щодо цього зустрічалась дуже рідко.

Цілеспрямована робота з підвищення готовності школярів до професійного вибору має провадитися з урахуванням зміни планів у різних категорій учнів. З цієї метою батьки мають: а) ознайомитися з узагальненими уявленнями про вибір професій у сучасних умовах; б) взяти участь у шкільному анкетуванні за відповідною тематикою; в) ознайомитися з літературою за тематикою самовизначення школярів; г) вибрати (після розмов з дітьми) освітній маршрут для своєї дитини; д) ознайомитися із закладом, де планує продовжити навчання або працю син чи донька; е) побувати разом з дітьми на Дні відкритих дверей вибраного ВНЗ чи відвідати підприємство або офіс, на якому планує працювати випускник.

Згідно з Галузевою програмою Міністерства освіти і науки України (2008 р.) щодо впровадження профільного навчання перед педагогічною наукою і практикою ставиться завдання вивчити питання про вибір профілів навчання та розробити відповідні інформаційно-діагностичні матеріали [1, с. 1–13]. Текст діагностичних анкет може бути таким, як у праці Л. В. Турищевої [23, с. 21–25].

Співпраця вчителів і батьків щодо профільного самовизначення учнів має ґрунтуватися на взаємодопомозі в розв'язанні спільних завдань. Так, допомога батьківського активу можлива у напрямі налагодження співпраці з місцевими центрами зайнятості населення щодо надання профконсультаційних послуг з метою виявлення домінуючих професійних рис особистості, у пошуку шляхів інтеграції профільного та професійного навчання, організації спільної роботи із службами зайнятості. Проте слід пам'ятати, що школа є епіцентром такої діяльності. Спільне розв'язання проблем педагогічним колективом школи та ініціативним батьківським активом дає позитивний результат, який ми спостерігали на прикладі гімназії № 290 м. Києва. Серед батьків є багато освічених спеціалістів, які згодні безоплатно вести у 8–9-х класах орієнтувальні курси, розповідаючи про свої професії. Крім того, батьки беруть участь разом з дітьми в екскурсіях на підприємства, конкурсах «Кращий за професією», для хлопців – це «Домашній майстер», для дівчат – «Смак», організовують змагання «Світ професій». Переможцям в конкурсах і змаганнях видаються премії з батьківського благодійного фонду «Наше джерело».

План роботи батьківської ради школи має корелювати з планом роботи педагогічного колективу, зокрема, у вирішенні питання самовизначення учнів. У гімназії організовано батьківський «лікнеп», де з лекціями виступають психологи, лікарі, вчителі, які розповідають про цілі і шляхи самовизначення учнів, результати роботи з профільного навчання і профорієнтації.

Разом учителі й батьки аналізують працевлаштування і вступ до ВНЗ випускників минулих трьох років і роблять висновки щодо вдосконалення роботи гімназії в напрямі самовизначення учнів. Батьки беруть участь у відповідних рейдах-перевірках. Координуюча роль належить психологу гімназії. Така взаємодія сприяє виявленню оптимальних форм організації допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації, допомагає налагоджувати зв'язки між загальною середньою та професійною (середньою й вищою) освітою.



Вільне самовизначення учнів можливе лише за умови консолідації зусиль педагогів, батьків, учнів, наявності учнівського самоврядування, створення освітньо-виховного середовища, яке супроводжує індивідуальний розвиток. Цей супровід позитивно впливає на дитину в її життєвому і професійному самовизначенні [12]. Для здійснення координації психолог старших класів є водночас головним профорієнтатором, «учителем з професії в умовах вибору», наставником із варіантів життєвих планів.

В аспекті самовизначення та профорієнтації заслуговує на увагу співпраця школи з навчально-виробничими комбінатами (НВК), з навчання групи учнів деяких видів ремесла: «Розкрій та пошиття одягу» (для дівчат), «Домашній ремонтник» (для хлопців).

Після завершення курсів у НВК на батьківських зборах учні демонструють професійні уміння й навички та готові вироби – продукти своєї праці, відповідають на питання про технологію їх створення. Виставки робіт підвищують мотивацію до профільного і професійного навчання. Інші групи учнів співпрацюють зі станцією технічної творчості, центром туризму та екскурсій тощо. Для учнів основної школи батьки ведуть гуртки за інтересами: фотгурток, гурток з плетіння тощо. Головне в діяльності батьківської громади – активно сприяти розв'язанню шкільних проблем. Плідна співпраця батьків і педагогів з ознайомлення учнів з деякими ремеслами допомагає їм набути перших професійних навичок. До того ж не всі випускники навчатимуться у ВНЗ (із 70 % бажаючих вступає лише 7 %), то набуті знання стануть у нагоді при влаштування на роботу після закінчення школи. Таким чином, учні, вчителі, батьки сприймаються як одна велика сім'я мікрорайону. Педагоги і батьки прагнуть у співпраці створити для учнів атмосферу взаємної поваги.

Як відомо, соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від стосунків у сім'ї. Тому особливе значення ми надаємо різним формам нашого спілкування з батьками. Зокрема, нетрадиційним формам: взаємонавчання батьків, проведення міні-тренінгів «Конфлікти в сім'ї і діти», «Батьки-друзі і батьки-утримувачі», шкільному телефону довіри, дискусійному клубу «Хто має рацію?», «круглим столам»: «Наше самоврядування», «Право і обов'язок». За телефоном довіри батьки можуть зателефонувати голові батьківської ради і розповісти про виниклі в школі конфліктні ситуації. Потім їх обговорюють разом з учителями і знаходять порозуміння, а підліток, який ще не адаптувався до умов нового колективу, активно набуває соціального досвіду, утверджується в колективі.

На засіданнях дискусійного клубу розглядаються не лише реальні, а й імовірні ситуації обструкції, коли деякі учні звинувачують вчителя в несправедливості. Якщо батьки, не замислюючись, займають «антивчительську» оборону, то учні це відчують, хоч як би батьки не намагались приховати це від дітей. Зрідка трапляється й навпаки, коли деякі педагоги, безпорадні у своїх виховних методах, займають «антибатьківську» позицію, критикуючи батьків за сімейне виховання. Співбесіди психологів, батьків, учителів та учнів разом і наодинці допомагають вирішити виниклі проблеми, спонукають батьків переглянути свої методи виховання, а учня – замислитися над власною поведінкою і зробити адекватні ситуації висновки. Педагоги, у свою чергу,

шукають нових шляхів до організації навчання батьків (і навіть дідусів і бабусь, бо батьки працюють) і порозуміння з учнями, спираючись на нове педагогічне мислення. На «уроках» взаємонавчання батьки діляться досвідом виховання підлітків, разом з дітьми з важких сімей відзначають родинні свята, проводять екскурсії з учнями щодо ознайомлення з професіями.

Батьки разом з дітьми і вчителями беруть активну участь у загальношкільних акціях «Допоможемо сільській школі», «Поділися своєю усмішкою» (допомога сиротам із дитячого будинку). Крім орієнтувальних курсів за вибором «Твоя майбутня професія», батьки беруть участь у проведенні виховних годин у класах, де вчать їхні діти. Батьки, розповідаючи про свої професії, торкаються поняття «профнепридатність». Зокрема, розповідають, що шкідливі звички (паління, алкоголь, наркотики) не лише стануть перепорою для вибору багатьох професій (водій, механік з ремонту точної техніки, електрик, пожежник тощо), а й завдадуть шкоду здоров'ю. Адже відомо, що 40 % зареєстрованих в Україні алкоголіків почали вживати спиртне ще в шкільному віці. Тобто разом з учителями батьки проводять виховну роботу серед підлітків.

Освітня програма гімназії – це програма спільної діяльності адміністрації школи, вчителів, батьків та учнів. Ключовим є слово «взаємодія». За фінансуванням піклувальної ради в гімназії створено центр з допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації, який допомагає учням у самовизначенні, надає консультації батькам щодо професійної орієнтації їхніх дітей. Деякі батьки, викладачі ВНЗ, на громадських засадах проводять заняття зі спецкурсів («Досвід проектної діяльності», «Інформаційна культура учнів», «Підготовка до професійного вибору») у старших класах.

Перед профільною школою постають завдання завершувати профільне самовизначення старшокласників, формувати їхні здібності й компетентності, необхідні для вибору майбутньої професії. Зазвичай соціологи виокремлюють три основних чинники успішного вибору професії: а) правильна самооцінка нахилів, здібностей, інтересів, прагнень, можливостей і обмежень; б) знання того, що потрібне для успішної діяльності за кожною з вибраних професій (професійні вимоги); в) уміння співвідносити результати самооцінки із знаннями вимог професії.

Загалом школа і сім'я мають взяти відповідальність за процес професійного самовизначення учнів. У продуктивному співробітництві батьків і вчителів мають домінувати форми соціального партнерства, інтерактивного і ділового спілкування. У школі має панувати атмосфера взаємоповаги, довіри й підтримки. Це стає необхідною умовою соціально-професійного самовизначення учнів. Лише в такому випадку можливі успішна соціалізація випускників і їхня активна адаптація на ринку праці.

Донедавна педагогічна громадськість вважала, що перехід на профільне навчання відбудеться сам по собі і до цього не треба докладати особливих зусиль, а дехто взагалі відкидав його необхідність. Проте сьогодні вже не потрібно нікого переконувати в актуальності профільного навчання. Водночас є потреба в доведенні необхідності цілеспрямованої, системної і поетапної профорієнтаційної роботи в школі.

Кожна сучасна школа вирішує це питання по-своєму, розробляє свій комплекс заходів, зважаючи на місцеві умови. У випускних класах основної і старшої школи, коли постає питання вибору профілю навчання (у 9-му класі) або професії (у випускному класі школи), ми нерідко спостерігаємо розгубленість учнів і батьків, бо зробити вибір – складна проблема. Вибір професії (а ще раніше – профілю навчання) належить до категорії одноразових рішень, тому помилки в професійному самовизначенні дорого коштують і суспільству, і самій людині. Тому й зростає роль школи у формуванні й корекції професійних планів молоді.

Аналіз проблем школярів щодо вибору профілю навчання засвідчив, що половина дев'ятикласників не може зорієнтуватися у виборі профілю. Навіть вибравши напрям профілізації, випускники основної школи не знають, чи буде обрана професія потрібна на ринку праці. Аналогічна картина спостерігається й серед випускників школи.

Лише 11 % випускників основної і 25 % – старшої школи мають чітке уявлення про професії і спеціальності, яких вони хотіли б набути. Решта випускників погано або зовсім не орієнтується у виборі професії, вимогах до претендентів на неї тощо. Вони не мають чіткого уявлення про те, якими психологічними та інтелектуальними якостями треба володіти для набуття певної професії.

З метою допомоги учням і батькам у професійному самовизначенні в школі було оформлено кабінет допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації та організовано в ньому роботу однойменного шкільного центру, в якому постійно чергують психологи і педагоги, надаючи відповідні консультації учням і батькам. Паралельно було укладено угоду про співпрацю з Центром зайнятості населення в регіоні, адже ця установа має повну інформацію про стан ринку праці, про професії, що користуються попитом, про можливість працевлаштування. Одержана в Центрі зайнятості інформація зіставлялася із ситуацією на ринку освітніх послуг регіону і повідомлялася учням.

У шкільному центрі допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації (далі – шкільний центр) здійснювалася робота за такими *етапами*: пропедевтика допрофільної підготовки (підготовчий етап), допрофільна підготовка, профільне навчання і за *напрямами*: профінформація, профпропаганда, профагітація, соціально-професійна адаптація, професійне виховання: (почуття обов'язку, відповідальності, професійної честі). Проводилася діяльність у трьох основних *аспектах*: психолого-педагогічному (діагностика і консультування), медичному (відповідність здоров'я вимогам омріяної професії), довідково-інформаційному (відомості про здобуття фахової освіти, тобто де, як, у якому закладі, за які кошти, у який термін, за яких умов можна набути певної професії).

Укладалася угода з вищими навчальними закладами для досягнення творчих зв'язків «школа – ВНЗ». Особливо плідна робота відбувалася з університетом «Україна», який готує спеціалістів із 46 спеціальностей. У програмі роботи цього університету визначено завдання «шукати нові форми і методи профорієнтаційної роботи» [18]. Щоб поповнити університетську сім'ю за рахунок випускників гімназії викладачі університету вели спецкурси (наприклад, «Мій науковий дебют»), предметні курси за вибором (наприклад, «Мій улюблений предмет»), виступали з профорієнтаційними

бесідами на батьківських зборах. На такі збори запрошувалися і представники Центру зайнятості, які ознайомлювали слухачів з базою даних про найбільш потрібні, сучасні професії і спеціальності. Така база даних дублювалася і розміщувалася на стендах шкільного центру та на сайті школи. На цьому ж стенді наводилася інформація про географічне розміщення відповідних ВНЗ, їх адреси, транспортний зв'язок з ними тощо. Нижче показано фрагмент таблиці для професії «педагог» (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Вимоги до професії, відповідні навчальні заклади та потреба у спеціалістах**

Професія	Вимоги, необхідні до претендента на професію (якості характеру)	Навчальні заклади регіону	Перспективи працевлаштування
Педагог	Любов до дітей, психологічна стабільність, співчуття, творчий підхід	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Київський педагогічний університет імені Бориса Грінченка; Київський національний лінгвістичний університет	Постійна потреба в кваліфікованих психологах, учителях з різних предметів (особливо інформатики, української та іноземної мов)

Аналогічно для учнів основної школи, які ще сумніваються у виборі профілю навчання, вчителі й психологи на основі тривалого моніторингу за учнями умовно поділяли їх на групи за інтересами та за предметом праці. При цьому зазначалися не лише професії, а й спрямування діяльності щодо вказаної професії та риси характеру, які повинен мати претендент на цю професію, щоб учні могли визначитись, чи володіють вони відповідними рисами, чи їм треба обирати інший напрям діяльності [23]. Наводимо фрагмент такої інформації, з якою постійно і вільно ознайомлюються учні (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Поділ професій за предметом праці (за Є. О. Климовим)**

Показники	«Людина – техніка»	«Людина – природа»
Професії	Інженер, конструктор, проєктувальник, наладчик, верстатник, ремонтник техніки тощо	Агроном, зоотехнік, ветеринар, землероб, садівник, лісник, генетик, еколог, метеоролог
Спрямування діяльності	Створення і монтаж технічних пристроїв, їх регулювання, експлуатація і ремонт тощо	Спрямування на об'єкти живої природи (рослини, тварини), на погодні умови тощо
Якості, риси характеру	Точне зорове, слухове, вібраційне сприйняття, досконала координація рухів, розвинене творче і технічне мислення, увага, спостережливість, вміння швидко концентрувати й переключати увагу, технічне мислення	Спостережливість, гарна зорова і слухова пам'ять, розвинена уява, наочно-образне мислення, здатність передбачати та оцінювати мінливі природні чинники, терпіння, наполегливість

Аналогічно подається інформація й щодо інших напрямів профілізації навчання і поширених професій.

Уперше ознайомившись із змістом такого стенда підліток часто запитує, чи може він вступити, наприклад, до НТУУ «КПІ», якщо не має розвиненої просторової уяви. У такому випадку ми відповідаємо, що вступити до цього ВНЗ у майбутньому можна, але чи вийде з нього хороший фахівець – невідомо. Тому треба або розвивати просторову уяву, або вибрати інший напрям профільного навчання.

Організації шкільного центру передувала тісна співпраця класних керівників, учителів-предметників і психологічної служби гімназії. Всі учні обов'язково проходили психологічне тестування на предмет виявлення домінуючого професійного інтересу, якостей характеру, темпераменту, особливостей розумової діяльності тощо. Не завжди учень погоджувався з висновками психологів, особливо, якщо вони свідчили про негативні риси особистості, обстоював власну думку. У процесі групових та індивідуальних бесід психолог указував на типові помилки щодо вибору профілю навчання і націлювання на вибір професії в основній школі, а також у професійному самовизначенні випускників школи.

До відома учнів доводили, що до типових помилок при виборі професії належать: а) захоплення зовнішньою характеристикою професії, коли учні враховують лише її переваги і не беруть до уваги її недоліки; б) помилкове уявлення про зміст деяких професій (наприклад, вважають, що кінолог – працівник кіноіндустрії); в) вибір професій «за компанію» під впливом друзів; г) ототожнення улюбленого навчального предмета з професією; д) хибне уявлення про творчі можливості професії – немає «нетворчих» професій, а є нетворче ставлення людей до роботи; е) помилкове уявлення про престижність професії, яке є причиною зневаги до людей фізичної праці, забуваючи, що не посада прикрашає людину, а навпаки. Стенд з типовими помилками учнів щодо орієнтації на вибір професії також є у шкільному центрі, постійно нагадуючи учням, щоб вони не схилили у професійному самовизначенні.

У кабінеті шкільного центру розміщено стенд «Взаємозв'язок бажань, потреб, можливостей і фізичного стану учня», який оптимально сприяє самовизначенню особистості, адже такий підхід, на думку Б. А. Щербатюк, дає змогу врахувати цілі, прагнення, бажання – «хочу», потенційні можливості й здібності – «можу», наявні стійкі фізичні та психічні якості – «маю» та вимоги суспільства до суб'єкта самовизначення – «вимагають, треба» [24]. Тому в центрі цього стенду розміщений квадрат, різні сторони якого позначені словами: «хочу», «можу», «треба», «маю». Ці слова засвідчують необхідність формування всіх чотирьох аспектів проблеми. Зокрема, складова «хочу» стосується інтересів, нахилів, планів, прагнень, професійних намірів особистості. Компонент «треба» визначається потребами суспільства в кадрах, ситуацією на ринках праці, можливостями знайти роботу з обраною спеціальністю за місцем проживання. Сторона квадрата «можу» відображає рівень знань особистості, наявність умінь, навичок раціонального виконання завдання, елемент «маю» – об'єктивну картину стану здоров'я, здібностей, обдарувань. Лише за наявності прямих кутів і однакової довжини сторін квадрата можливе правильне і збалансоване врахування всіх аспектів проблеми професійного самовизначення гімназистів, успіх у досягненні професійних цілей, а порушення позначеного квадрата веде до переважання певного з компонентів і нерівномірності розвитку особистості (рис. 3.1).

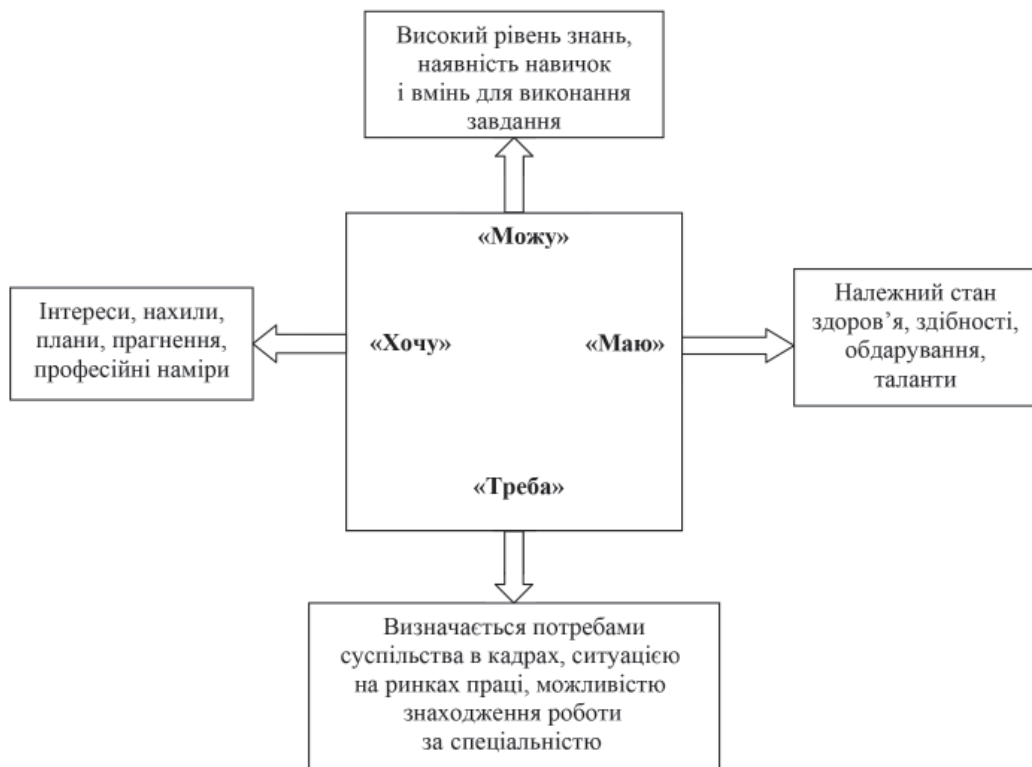


Рис. 3.1. Взаємозв'язок бажань, потреб, можливостей і фізичного стану учня

Подібні шкільні центри функціонують і в експериментальних школах Путивльського району Сумської області. Вони також успішно працюють у напрямі професійного самовизначення школярів, як на етапі допрофільної підготовки, так і в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів. У деяких школах пункти «можу» і «маю» поєднують, тоді квадрат набуває вигляду рівностороннього трикутника.

У шкільних центрах демонструється також стенд, що відображає зв'язок із закладами додаткової освіти, де наводиться інформація, які гуртки, секції, клуби, станції можуть відвідувати учні з метою професійного самовизначення. Основним координатором діяльності педагогічного колективу з допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації є шкільна психологічна служба. Психологічне забезпечення профілізації в цілому передбачає розроблення завдань психологічного супроводу процесу навчання (з'ясує психофізіологічні особливості підлітків у зв'язку з проблемою вибору майбутньої професії), визначає види психологічного супроводу (залежно від вікових особливостей в контексті професійного самовизначення), дає модель професійного самовизначення відповідно до алгоритму вибору професії. Все зазначене вище відображено на стендах для вільного ознайомлення учнів. Зокрема, за алгоритмом вибору професії наводять сім кроків до зваженого рішення. Поетапно це має такий вигляд.

1. Складіть перелік професій, що вам підходять (подобаються, цікаві, плануєте працювати за однією з них).

2. Сформуйте перелік вимог до професії, яку ви хочете вибрати: а) моя професія і майбутній рід занять; б) моя професія і життєві цінності; в) моя професія і життєві цілі; г) моя професія і гарячі проблеми сьогодення; д) моя професія і реальне працевлаштування за нею; е) моя професія і мої схильності та здібності; ж) бажаний рівень професійної підготовки, бажаний зміст, характер і умови праці.

3. З'ясуйте для себе значущість кожної вимоги.

4. Визначте свою відповідність кожній з професій, які вам підходять.

5. Підрахуйте і проаналізуйте результати (яка з вибраних вами професій найбільше підходить вам за всіма пунктами).

6. Перевірте результати (обговоріть своє рішення з батьками, вчителями, друзями, психологами, щоб переконатися у правильності ваших роздумів).

7. Визначте основні практичні кроки до успіху (де і як здобути професійну освіту, як розвинути професійно важливі якості, як отримати практичний досвід роботи за вибраною спеціальністю, як підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці). Текст алгоритму вибору професії постійно вивішений на стенді та є в електронному варіанті в комп'ютері, тож вони можуть ним скористатись.

Доробком психологічної служби гімназії є також підготовка стендів, що засвідчують взаємозв'язок типів професій і особливостей мисленнєвої діяльності особистості (за Н. Херманном). Зокрема, для типу професій бухгалтер, економіст, науковець, інженер, програміст характерне вміння аналізувати, мислити логічно, розподіляти гроші й доцільно їх використовувати, надавати перевагу цифрам, знати функціональні особливості речей, реалістично та критично оцінювати факти і явища з мінімумом емоцій, робити завершені висновки, давати всебічну технічну оцінку, вирішувати складні завдання.

Для професій на зразок менеджер, адміністратор, фінансовий директор, офісний працівник, державний службовець особливостями мисленнєвої діяльності є вміння планувати, враховувати всі деталі, мати організаційні здібності, вживати превентивні заходи, забезпечувати перебіг роботи, встановлювати процедуру і механізм її виконання, діяти послідовно і пунктуально.

Аналогічно складено тексти на стендах (і в комп'ютерному варіанті) й для інших типів професій. Спільними зусиллями педагогічного колективу визначено основні етапи профілізації: підготовчий (1–7-й кл.), допрофільної підготовки (8–9-й кл.), профільного навчання (10–11-й кл.) і постшкільний (один – два роки після виходу випускників зі школи), тобто початок етапу соціалізації і професійного самовизначення. На кожному етапі є свої особливості психологічної і педагогічної діяльності вчителів, у цілому гімназія плідно працює в напрямі професійного самовизначення учнів. На всіх етапах проводиться профдіагностика професійної спрямованості учнів, даються поради батькам, розробляються і реалізуються заходи з профілізації і професійного самовизначення школярів. Зокрема, здійснюють екскурсії на підприємства (Дарницький хімфармзавод, ТЕЦ, цукеркову фабрику, завод безалкогольних напоїв «Оболонь» тощо), тижні профорієнтації, презентації нових для суспільства професій (дизайнер, маркетолог, візажист), конкурси (наприклад, кухарів), тематичні виховні заходи з виступами батьків та колишніх випускників з розповідями про професії.

У гімназії є актив центру (учні основної і старшої школи). Учні основної школи складають словники професій, старшокласники пишуть твори: «Професії моїх батьків», «Усі професії важливі», влаштовують ігри: «Ланцюжок професій». Результати екскурсій та творчі роботи оформляються у вигляді альбомів, фотомонтажів, відеоматеріалів, зокрема демонструються засоби виробництва та їх продукти. Уся інформація розміщується на стендах та папках у шкільному центрі, якими можуть скористатися усі бажаючі. У шкільному центрі встановлено також великий стенд, на якому висвітлюються всі шість напрямів профільного навчання (природничо-математичний, гуманітарний, філологічний, технологічний, спортивний, художньо-естетичний) з 21 профілями і до кожного профілю визначено профільні предмети із зазначенням кількості тижневих годин, щоб учні знали, яким саме предметам для вибору профілю і майбутньої професії їм належить надавати перевагу.

Зазначено також кількість годин спецкурсів із шкільного компонента змісту навчання, визначено тематику деяких з них. З такою інформацією учні та їхні батьки можуть ознайомитись також за матеріалами відповідного стенда або за допомогою комп'ютера. І учням, і батькам у шкільному центрі постійно надаються консультації щодо створення умов для визначення здібностей і захоплень учнів основної школи. На підставі психічної діагностики провідного професійного інтересу випускникам надаються поради щодо професійного самовизначення.

Ефективність роботи гімназії в напрямі допрофільної підготовки і професійного самовизначення випускників посилюється завдяки інформації про здібності, успіхи учня, яку надають класні керівники і вчителі-предметники [3].

Отже, головним у роботі шкільного центру допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації є створення системи роботи в цьому напрямі, починаючи з початкової школи (створення умов для прояву задатків) і до закінчення гімназії. До системи роботи входить обробка психолого-педагогічних, інформаційних матеріалів, які в поєднанні надають інформацію, необхідну випускникові для правильного вибору життєвого шляху і здобуття подальшої освіти, яка не завершується закінченням ВНЗ, а триває впродовж усього життя у вигляді подальшого професійного самовдосконалення, щоб не відставати від розвитку сучасної науки, техніки й технології. Адже внаслідок їх швидкого оновлення виникає необхідність формувати в учнів потребу в безупинному самостійному оволодінні професійними знаннями, у творчому підході до знань протягом усього активного життя людини.

Входження України до європейського освітнього простору передбачає модернізацію освітньої політики, зокрема в галузі загальної середньої освіти. Сучасна модель школи має бути інноваційною, враховувати нові підходи до системи загальної середньої освіти. Ці вимоги відображено в основних документах про школу: «Національній доктрині розвитку освіти» (2002 р.), Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2002 р.) та Концепції профільного навчання в старшій школі (2009 р.) [9; 10; 13; 17]. Згідно з останнім документом, допрофільна підготовка та профільне навчання можуть забезпечити рівний доступ до здобуття якісної освіти, забезпечити допрофесійну підготовку, виховати людину, здатну адаптуватись до сучасних економічних і соціальних обставин життя.



Профільна диференціація передбачає створення умов для максимально можливого розвитку освітніх потреб, навчальних можливостей, нахилів і здібностей кожного учня, урахування його прагнень до професійного самовизначення. Профільному навчанню передують не менш важливі для підлітка етапи у житті – допрофільна підготовка, яка здійснюється у 8–9-х класах з метою професійної орієнтації учнів, сприяння вибору ними напряму профільного навчання у старшій школі. Ухвалення рішення про вибір профілю навчання, як і вибір професії, належить до категорії разових рішень. Це – важливий і серйозний крок у житті учня, який потребує поради й допомоги з боку школи. До завдань допрофільної підготовки можна віднести: а) виявлення природних нахилів, інтересів, здібностей та навчальних можливостей школярів і формування практичного досвіду орієнтованого на вибір профілю навчання в старшій школі; б) надання психолого-педагогічної допомоги у набутті знань та умінь, пов'язаних з професійним становленням; в) розвиток сфери пізнавальних і професійних інтересів, практичних знань і умінь, що сприяють успіху в майбутній професійній діяльності; г) формування здатності адекватного самооцінювання і прийняття правильного рішення про вибір напряму подальшої освіти й набуття професії.

Отже, пріоритетними завданнями сучасної школи є навчити учня правильно вибрати для себе профіль навчання, здійснювати (переважно за допомоги варіативного компонента змісту навчання) – внутрішньо-профільну диференціацію, тобто визначати орієнтири майбутньої професії і професійної кар'єри. Ідея вибору спочатку профілю навчання, а потім орієнтації на вибір професій певної групи, або, ще краще, конкретної професії полягає в тому, щоб: а) у змісті навчання були відомості професійного спрямування; б) у підлітків формувалися інтереси до різних видів діяльності з метою полегшення вибору до тієї з них, до якої «лежить душа»; в) у процесі екскурсій, експедицій учнів знайомили зі світом професій і спеціальностей.

З цією метою й створюються нові підручники і дидактичні матеріали, які здатні забезпечити формування в учнів досвіду професійного самовизначення. Проте, якщо така робота буде проводитися лише у 8–9-х класах (офіційно визначеному в Концепції профільного навчання етапі допрофільної підготовки), то, на нашу думку, не будуть винятком помилки у виборі профілю навчання, бо у 14–15-річному віці це вже запізно робити. Адже підготовка учнів до вибору профілю професійного самовизначення – тривалий, багата етапний процес [22, с. 46]. Ми пропонуємо таку роботу розпочинати з першого класу, з урахуванням вікових особливостей, досвіду практичної діяльності, інтересів і потреб учнів. Цей етап (1-ші – 7-мі кл.) ми визначаємо як пропедевтичний, або підготовчий до допрофільної підготовки. Адже відомо, що ще до шкільного віку діти ознайомлюються з деякими поширеними професіями: лікар, вчитель, продавець тощо. Тож на підготовчому етапі з урахуванням вікових особливостей дітей доцільно проводити діагностування учнів за інтересам й нахилами, розвивати здібності, спостерігати за діяльністю дітей з метою визначення домінуючих сфер діяльності, які є улюбленими в того чи іншого учня (одні діти полюбляють ліпити, майструвати руками, конструювати, другі – вивчати біологічні об'єкти, треті – рахувати й обчислювати тощо). Тому в цей період визначаються мотиви вибору улюблених предметів.

Відтак завданням учителя є створення ситуації успіху, заохочення до виконання того виду навчальної діяльності, яку дитина полюбає і якій вона надає перевагу, а отже, чекає схвалення за вдале виконання.

У 5–7-х класах підліток «шукає себе», «примірює» різні види діяльності, відвідує багато гуртків, секцій тощо. Але поступово одні з них полишає, а іншим надає перевагу. Іноді в цей період відбувається різка зміна захоплень, видів навчальних діяльностей. Тому завданням учителя є вивчення особливостей характеру, інтересів, якостей особистості та розвиток відповідних задатків, що врешті-решт приведе до концентрації інтересів і сфер навчальної діяльності. Це полегшить у 8–9-х класах вибір профілю навчання. Отже, основним завданням на підготовчому етапі є створення умов для вільного розвитку здібностей та інтересів, їх перетворення з аморфних на концентровані, формування мотивів до вивчення певних навчальних предметів, певних видів навчальної діяльності. Вважаємо цей етап не менш важливим, аніж етап допрофільної підготовки.

Допрофільну підготовку можна умовно поділити на два важливих етапи: професіональне орієнтування і професійне консультування учнів. Перше характеризується тим, що в цей період вчитель стає помічником, тьютором, консультантом у виборі учнем профілю навчання, він створює умови для професійного самовизначення.

Профконсультування щодо вибору профілю навчання – це спільна діяльність учня і вчителя, який керує цим вибором. Отже, у такому разі передбачається активність учня, який звертається до вчителя за консультацією. Щоб вона була результативною, створюють справжнє чи штучне середовище (за рахунок рольової чи імітаційної гри), в якому учень міг би ознайомитися з особливостями умов, спробувати себе в тій чи іншій діяльності. Крім того, школи та заклади додаткової освіти регіону мають запропонувати короточасні курси за вибором, семінари, конкурси, тобто заходи, що ознайомлюють з «асортиментом» профілів і професій. І, нарешті, підготувати педагогічні кадри для сприяння та допомоги учневі у виборі профілю, а потім і професії.

Відтак робити вибір – не просте вміння. Його формування пов'язане зі специфічними умовами, специфічною організацією, формами і методами навчання. Вибирати легше, коли є великий вибір і навіть, якщо він спочатку помилковий, це краще ніж відсутність вибору. Здатність вибирати змінюється протягом життя. До шести років дитина часто робить несвідомий вибір (наприклад, за яскравістю іграшки, наявністю кольорових малюнків у книжці тощо). У передшкільному віці дитина вже здійснює свідомий вибір в ігровій чи побутовій ситуації. Але поступово, вже в школі, через її уніфікацію (сталий режим, зарегламентованість заходів тощо) здатність до вибору поступово зменшується, бо ситуацій для вибору стає дедалі менше. Тому учень не бачить сенсу в здійсненні формального вибору. Можливість робити вибір ставить учня перед необхідністю приймати відповідальне рішення, будувати адекватний образ майбутньої професії [6, с. 53].

Вагома і суттєва ситуація відповідального вибору постає перед учнем на етапі допрофільної підготовки або іноді навіть на підготовчому до неї етапі. У цей період він перебуває в умовах невизначеності щодо вибору профілю навчання. У нього обмежені

знання з шкільних предметів, недостатня інформованість про типи професій, не знає він і які профілі «дають вихід» на певні професії, характер праці за цими професіями. Бракує йому й об'єктивних знань про свої індивідуальні можливості, вимоги професії до стану здоров'я людини, не уявляє взаємозв'язку в системі вибору профілю (і професій): «хочу» → «можу» → «маю» → «треба».

Тому профконсультування має обмежити випадки помилок учнів під час вибору профілю навчання. Щоб запобігти помилкам під час вибору профілю учням треба максимально надати інформацію про профілі навчання в школі і сусідніх закладах освіти. Для полегшення вибору профілю навчання і профільних предметів учням створюються умови для цього. Зокрема, у 8–9-х класах організуються курси за вибором, мета їх – сприяти вибору майбутнього профілю навчання, зацікавити учнів певними предметами. У 8-х класах проводяться для всіх учнів короткочасні курси (шість-вісім годин): з математики – «Цікава математика», з української мови – «Мова моя калинова», з географії – «Україна – найкраща країна», з історії – «Історія українського козацтва» тощо.

Учні, яких після відвідування курсів у 8-му класі зацікавив певний навчальний предмет, у 9-му класі продовжують навчатися, відвідуючи курси за вибором більшої тривалості з того предмета (68–102 год) і тієї тематики, яка їх раніше зацікавила. На допрофільному етапі це переважно предметні (пробні) курси за вибором. Вони поглиблюють знання з цього предмета, розвивають інтерес до нього. Звичайно, інтерес до піротехнічних ефектів, що цікавлять учнів цього віку, ще не є «любов'ю» до хімії, проте, набуваючи знання на цих курсах, учень зможе переконатися у правильності вибраного напрямку навчальної і майбутньої професійної діяльності або відмовитися від нього.

На етапі допрофільної підготовки успішними щодо свідомого вибору профілю навчання і майбутньої професії є також пропедевтичні курси за вибором, які організуються за рік до вивчення предмета, з яким учні ще не знайомі. Наприклад, у гімназії № 290 м. Києва за рік до вивчення східних мов учнів ознайомлювали з культурою і традиціями народів Північної і Південної Кореї та Японії. Відвідування таких курсів полегшує школярам вибір профілю вивчення східних мов, якщо вона зацікавилася цими відомостями.

Для вибору профілю, в якому провідними є два предмети (наприклад, біолого-хімічний профіль) у 9-му класі ми організували міжпредметні курси за вибором на базі двох предметів. Приміром «Основи агрохімії». Курси такого типу ефективніші, якщо учні відвідували ще й гуртки і секції в закладах додаткової освіти.

Нарешті, орієнтувальні курси за вибором виявилися успішними для учнів, які вже попередньо визначились з вибором майбутньої галузі діяльності, бо такі курси орієнтують вже не стільки на вибір профілю, скільки на вибір певної професії.

За нашими спостереженнями, свідомому вибору профілю навчання сприяє і функціонування шкільного центру допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації. Інформація, розміщена на стендах центру та на його комп'ютерах (наприклад, про профільні предмети кожного навчального профілю і кількість годин на їх

вивчення тощо), допомагає учням у свідомому виборі профілю навчання. Полегшенню вибору профілю навчання сприяє й удосконалення на етапі допрофільної підготовки змісту основних базових курсів (інваріантний компонент) за рахунок: а) професійно спрямованої інформації; б) розроблення завдань самостійної роботи; в) створення завдань з проблемним підходом до їх розв'язку; г) складання навчальних проєктів. Отже, орієнтування на вибір профілю навчання відбувається за рахунок поглиблення і розширення знань з навчальних предметів за інтересами учнів. При цьому використовуються такі методи: тестування, анкетування, бесіди, опитування, інтерв'ювання.

На успішність вибору профілю навчання, як засвідчив педагогічний експеримент, значно впливає й реалізація технології портфоліо як інструменту самоосвітньої діяльності. Портфоліо – цілеспрямована збірка доробку учня, який засвідчує його зусилля, розвиток і досягнення учнів в одній або кількох галузях навчального плану, тобто це «портфоліо-звіт» або «портфоліо-досягнення», за допомогою якого фіксуються, накопичуються й оцінюються індивідуальні досягнення школяра в окремий період його навчання [11, с. 8]. Ця технологія дає змогу поєднувати три складові: викладання, учіння й оцінювання. Вона сприяє виникненню потреби в самоосвіті й створює умови для самостійної навчальної діяльності учнів. У процесі навчальної діяльності портфоліо сприяє також розвитку основних її елементів: цілей, мотивів, навчальних дій, контролю й оцінювання. Самооцінка результатів діяльності допомагає стимулювати навчальну мотивацію як до процесу, так і до результату діяльності. Технологія портфоліо стимулює рух до самонавчання, тобто дає можливість перетворити освітній процес в діяльність учня. Зокрема, коли учні експериментальних класів мали скласти словник професій, з'ясувалося, що вони написали значно більше назв професій, ніж очікували вчителі. Аналогічно учні впоралися із завданням на порівняння переваг і недоліків деяких масових професій. Отже, дидактичні можливості багатоцільового портфоліо значні, адже портфоліо допомагає конструювати власні знання, самостійно приймати рішення, динамічно розвиватися, формує здатність самостійно діяти в складних ситуаціях за різних умов. Технологія портфоліо передбачає зміну пріоритетів із засвоєння готових знань на самостійну пізнавальну творчу діяльність кожного учня з урахуванням його особливостей, можливостей та інтересів. Використання портфоліо передбачає систематичний розвиток умінь планувати власну діяльність, розподіляти час, оперувати різними навичками і прийомами роботи, презентувати й оцінювати результати своєї навчальної праці, які мають бути значущими насамперед для самих учнів, сприяти формуванню готовності до самоосвіти, до вибору профілю навчання, а в майбутньому до професійного самовизначення.

Портфоліо учнів – сукупність самостійно виконаних робіт (схеми, креслення, моделі, макети, реферати, есе, звіти про проблемно-дослідницьку чи певну тематичну роботу) використовують як спеціальну залікову працю за результатами вивчення курсу за вибором.

Система діагностики й оцінювання, що ґрунтується на результатах: а) підсумкової накопичувальної оцінки; б) рейтингу портфоліо учня; в) документально підтверджених досягнень (грамоти, дипломи), стимулює учнів до особистісного зростання й уникнення помилок у виборі профілю навчання та подальшого професійного самовизначення.

Важливим чинником вибору профілю навчання також є усвідомлення учнем своїх індивідуальних можливостей та обмежень, які передбачають урахування стану здоров'я, особливостей характеру, темпераменту, психіки тощо. Тому в системі понять щодо вибору профілю й майбутньої професії «хочу» – «можу» – «маю» – «треба» істотним є й поняття «маю», яке стосується переважно стану здоров'я (наявність фізичних і деяких психічних особливостей). Якщо вимоги до бажаної професії не збігаються зі станом особистого здоров'я, то йдеться про профнепридатність. Отже, інформація про професію має засвоюватися разом із відомостями про обмеження, пов'язані зі станом власного здоров'я. Тобто йдеться про вчасне встановлення непридатності людини до певної праці.

Профконсультування, яке проводять шкільний психолог і класний керівник, має обмежити можливі помилки під час вибору профілю навчання й професійного самовизначення. Водночас педагогам і психологам, що проводять профконсультування, варто враховувати моральний аспект діагностичного висновку щодо профнепридатності людини. Адже відомо, що прагнення людини, її воля іноді відіграють надзвичайну роль. Прикладом є О. П. Маресьєв, який, втративши на війні обидві ноги, все-таки знову став льотчиком. Отже, важливо шукати засоби подолання цієї непридатності, а не просто констатувати її. Крім того, учневі бажано порадити зайнятися самопізнанням, вивченням свого «Я», своїх психічних особливостей (характеру, волі, спрямованості особистості, темпераменту, здібностей, інтересів, мотивацій тощо), відвідувати курс за вибором «Пізнай себе», уявити себе професіоналом високого рівня. Це буде першим кроком на шляху до вибору спочатку профілю навчання, а потім і професії. Наступним кроком стане самовдосконалення, самовиховання, робота над собою з метою досягнення професійної мети.

Вважаємо, що успіх у свідомому виборі профілю навчання й професії визначається такими чинниками:

- обсягом знань випускника основної школи, його компетентністю, загальною ерудицією, повнотою й глибиною світогляду;
- інтегрованістю (цілісністю) знань, що забезпечується міжпредметними зв'язками й структурно-логічною їх побудовою;
- спрямованістю особистості, рівнем інтересів, мотивів, захоплень, здібностей;
- сформованістю спеціалізованих інтересів до певних галузей знань і видів діяльності;
- адекватністю уявлень про свої психофізіологічні особливості та їх відповідністю вимогам бажаної професії.

На етапі допрофільної підготовки варто ознайомити учнів із порадами щодо профільного, а потім професійного вибору.

Основні поради до вибору профілю навчання:

1) ознайомитися з якомога більшим числом професій (скласти словник професій для портфоліо), докладніше дізнатися про ті, які більше цікавлять;

2) вивчити вимоги, що висуваються до кожного типу професій: «людина – людина», «людина – техніка», «людина – природа», «людина – знакова система» і «людина – художній образ»;

3) пізнати себе (докладно вивчити свої навчальні можливості, інтереси, нахили, здібності, захоплення, стан здоров'я, психічні особливості);

4) зіставити свої можливості з вибраним типом професії і зробити висновок;

5) одержати консультації у психолога, вчителів, врахувати поради батьків щодо групи схожих професій і конкретної вибраної тобою професії;

6) вибрати кілька курсів за вибором, що остаточно допоможе задовольнити свої власні інтереси і визначитись з вибором профілю;

7) дізнатися, знання з яких предметів найбільш необхідні для цієї професії, і визначити їх для себе як основні;

8) вибрати назву профілю, що відповідає цим основним предметам і продовжити навчання в 10-му класі за вибраним профілем.

Резюмуючи, зауважимо, що для успішного розв'язання проблеми вибору профілю навчання на етапі допрофільної підготовки необхідні:

1) проведення комплексної діагностики інтересів, сфер навчальної діяльності учнів ще на підготовчому етапі до вибору профілю навчання;

2) самопізнання своїх психофізіологічних особливостей – характеру, темпераменту, волі, спрямованості особистості, інтересів, навчальної мотивації тощо;

3) ознайомлення зі світом професій, побудова адекватного образу омріяної професії;

4) створення умов для забезпечення вільного розвитку інтересів, здібностей, потреб учнів у процесі вивчення предметів, частина з яких в майбутньому стане для дитини профільною та забезпечуватиме профільне і професійне самовизначення;

5) надання психолого-педагогічної допомоги у набутті знань, пов'язаних з професійним становленням;

6) формування здатності самооцінювання своїх можливостей і досягнень;

7) використання технології портфоліо як засобу самоосвітньої діяльності учнів і сприяння вибору профілю навчання;

8) удосконалення змісту навчання за рахунок уведення професійно спрямованої інформації;

9) організація курсів за вибором з метою полегшення вибору профілю навчання і професійного самовизначення;

10) створення і функціонування шкільного центру допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації;

11) здійснення свідомого вибору профілю навчання згідно з системою понять «хочу» – «можу» – «маю» – «треба», тобто врахування бажань, можливостей, фізичного стану учня до вибору професії та вимог ринку праці.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галузева програма впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://coolschool1.at.ua/load/4-1-0-16>.
2. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 3–7.
3. Гончаренко Н. Г. Школьный профориентационный центр в системе работы профильной школы / Н. Г. Гончаренко // Профильная школа – 2007. – № 3 – С. 31–33.
4. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.
5. Иванова Е. О. Содержание образования: культурологический подход / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина // Педагогика. – 2005. – №1. – С.13–19.
6. Каспржак А. Элективные курсы. Типология и задачи / А. Каспржак // Директор школы. – 2006. – № 1. – С. 53–57.
7. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі : посіб. для вчителів, кер. загальноосвіт. навч. зал., працівників органів освіти, аспірантів і студентів / В. І. Кизенко ; АПН України, Ін-т педагогіки. – К. : Пед. думка, 2007. – 133 с.
8. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
9. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 2–22.
10. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2009. – № 28-29. – С. 57–64.
11. Кудрявцева Е. Ю. Портфолио как инструмент самообразовательной деятельности учащихся / Е. Ю. Кудрявцева // Профильная школа. – 2008. – № 4. – С. 8–12.
12. Лернер П. Социальное партнерство учителей и родителей при освоении ресурсов педагогического сопровождения самоопределения учащихся основной и старшей школы / П. Лернер // Народное образование. – 2007. – №7. – С. 167–170.
13. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квіт. – С. 4–6.
14. Новиков А. Содержание общего образования: от школы знаний к школе культуры / А. Новиков // Народное образование. – 2005. – № 1. – С. 39–45.
15. Основы научного образования в современной школе («Круглый стол») // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 3–27.
16. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруков, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Рос. Энцикл., 2002. – 528 с.
17. Про загальну середню освіту : Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28. – С. 547–562.
18. Романенко Л. Ф. З висоти досягнутого – до нових звершень / Л. Ф. Романенко // Університет «Україна». – 2008. – № 8-9. – С. 2–5.
19. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с. – (Альма-матер).
20. Сиротюк А. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода / А. Сиротюк // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 136–139.
21. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Л. : Каменяр, 1998. – 196 с.
22. Тахтамышева Г. Ч. Выбор профиля обучения на этапе предпрофильной подготовки / Г. Ч. Тахтамышева // Профильная школа. – 2004. – № 3. – С. 46–48.
23. Турищева Л. В. Психологічне супроводження профільного навчання / Л. В. Турищева. – Х. : Видав. група «Основа», 2007. – 144 с. – (Серія «Профільне навчання»).
24. Щербатюк Б. А. Методика дослідження особливостей самовизначення особистості / Б. А. Щербатюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 18–21.

---

## РОЗДІЛ 4

### ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАТЬ ПРО ЛЮДИНУ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

#### *4.1. Методологічні засади формування в учнів системи знань про людину*

Система знань про людину може бути сформована на основі низки наукових предметів, кожен з яких робить конкретний внесок у розв'язання поставленої проблеми не відособлено, а у взаємодії. Система знань про людину – це сукупність (і взаємовплив) різних видів знань, умінь і навичок, засвоєння якої створює оптимальні можливості для успішної практичної діяльності.

Системний характер знань про людину зумовлює їх концептуальна єдність на основі диференціації та інтеграції компонентів.

Для характеристики досліджуваної системи знань слід виявити дидактичну структуру, мережу зв'язків між компонентами, у ролі яких виступають системи знань з різних предметів.

Дидактична структура розглядається як основний критерій, що визначає якість знань, й інваріантний напрям у процесі пізнання системних відносин, але не означає її ототожнення із засобами формування системи знань.

Індивідуальні знання у кожному випадку залежать від безлічі чинників. У процесі підготовки учнів важливо встановити ступінь відповідності індивідуальної структури знань структурі знань про людину як об'єктивної категорії.

У структурі знань про людину, що за своєю сутністю є «сукупною», особлива роль відводиться міжпредметним зв'язкам. Ці зв'язки визначають конкретні відносини між елементами знання, у результаті чого формується нова функціональна якість останнього.

Реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі є найважливішою умовою формування системи знань про людину, адже вони забезпечують їх концептуальну єдність.

На початку історії розвитку науки було пізнання людиною природи, світу, самої себе. З часом сфери пізнання виокремилися у різні науки, які, у свою чергу, також розділилися. Відбувся поділ цілісної картини на частини, які мають суто конкретний специфічний напрям.

Кожна наука бачить у навколишньому світі лише свій предмет, тобто якийсь один бік, один аспект світу. Цілісність матеріального об'єкта відновлюється в результаті теоретичної реконструкції, коли його проєкції, досліджені окремими науками, поєднуються. Наприклад, для механіки людина – набір простих механізмів, для хіміка – посудина хімічних реакцій, для зоолога – вища тварина, для соціолога – споживач або виробник якихось благ тощо. Відповісти на запитання, що таке людина в цілому, можна лише, об'єднавши знання з різних наук у систему. За висловом К. Маркса, «конкретне тому конкретне, що воно є синтезом багатьох визначень, отже, єдність



різноманітного. У мисленні воно тому й виступає як процес синтезу, як результат, а не як вихідний пункт, хоча воно є дійсним вихідним пунктом і, внаслідок цього, також вихідним пунктом споглядання й подання. На першому шляху повне подання випаровується до ступеня абстрактного визначення, на другому шляху абстрактні визначення ведуть до відтворення конкретного за допомогою мислення» [25, с. 137].

Наприклад, медицина, основою якої є знання про людину, конкретно – анатомію людини, а ще конкретніше – кожна галузь медицини базується на якійсь певній частині тіла людини. Такий розподіл знань призвів до втрати лікарями поняття цілісності людини, що водночас призводить до погіршення статистики лікування, адже, лікуючи один орган, інколи руйнують кілька інших; не враховують психологічні, вікові особливості людини. Всі ці недоліки зумовили виникнення питання системи медичних знань, так званої інтегральної медицини, що має поєднати не лише знання анатомії, а й філософію, психологію, соціологію тощо. Системний підхід до людини і феномену її здоров'я дає інтегральна медицина, методологічну основу якої утворила філософська антропологія – цілісна концепція людини, побудована на новому інтегративному підході (Б. В. Марков), рефлексії світогляду й антропологічної онтології, що розвиває погляди про єдність природи й людини, суспільства й особистості, творчої сутності буття людини (В. М. Сагатовський). У філософії людина насамперед пластична істота, що несе відбитки космофізичної, біогенетичної й соціокультурної еволюцій. Філософська концепція людини охоплює реальне людське існування в усій його повноті, визначає місце та ставлення людини до навколишнього світу [43, с. 308].

Про значну фрагментованість наук про людину ще у 60-х роках ХХ ст. зазначав Б. Г. Ананьєв: «Величезна маса дисциплін (майже 200) шикуються у розряди, класи і підсистеми, які утворюють у своїй сукупності людинознавство. Такими підсистемами є: а) науки про людину як біологічний вид; б) науки про людство; в) науки про взаємодію людини з природою, ноосферою і освоєнням космосу; г) онтогенетику людини; д) науки про особистості, або персонолістика; е) науки про людину як суб'єкт практичної і теоретичної діяльності» [1, с. 372].

Третє тисячоліття називають новітньою ерою існування людства, яке, врахувавши всі історичні помилки розвитку людства, або перейде до якісно нового існування з утвердженням гуманістичних цінностей, або загине від власної руйнівної споживацької діяльності. Саме тому для сучасної картини світу великого значення набувають гуманітарні й моральні аспекти пізнання. Виникає необхідність цілісного філософського усвідомлення Світу взагалі й Людини як витвору і творця цього Світу зокрема.

Людина з давніх-давен прагнула до осягнення явищ і фактів природи, що було як підґрунтям практичної діяльності, так і основою формування світогляду. Відносини людини з природою, пізнання природи, визначення місця у світі завжди були ядром наукових і філософських пошуків кожного періоду існування людства [10]. З розвитком людини як мислячої істоти були здійснені численні спроби формування узагальненого й цілісного уявлення про світ. Утім, усі ці уявлення, зокрема, що світ розташований на трьох китах тощо, були досить примітивними. Лише у ХVІІ ст., коли була створена класична механіка, виникла перша наукова механічна картина світу, що зумовлено розвитком механіко-математичного природознавства.

На думку тогочасних учених, світ належить механіці; їх найбільше цікавив рух планет і атомів, а людина стала зовсім незначним об'єктом вивчення лише для такої «ненаукової»... дисципліни як біологія [42, с. 105].

Формування сучасної наукової картини світу веде до істотних змін у структурі суспільної свідомості. Техносферна свідомість «виявляється у соціальному плані технократичною свідомістю, що задає технодомінанту розвитку не тільки природному середовищу, а також соціальному й культурному буттю людства» [38, с. 143]. Адже сама наука є системою знань, яка «охоплює не тільки фактичні дані про предмети навколишнього світу, людської думки і дії, не лише закони і принципи вивчення об'єктів, а певні форми й способи усвідомлення їх, а в кінцевому підсумку – філософське тлумачення» [12, с. 228].

Тобто і наукова картина світу будується на основі не лише наукового пізнання, а й соціального досвіду. Вона є фундаментом, на якому здійснюються систематизація й інтеграція наукових знань і обґрунтовується внутрішня єдність усіх галузей науки. Картина світу складається з цілісних уявлень про світ, його будову, властивості та закономірності розвитку. Звичайно, картина світу не обмежується лише фізичним її пізнанням, поняття «наукова картина світу» містить світ, створений людиною, і світ самої людини. За визначенням Снайдера, наукова картина світу – це картина того, «як матерія рухається і як матерія мислить» [23, с. 375].

Тлумачення терміна «наукова картина світу» у різній науковій літературі своє. Семантика терміна «картина світу» розкриває сутність того, що це є образ досліджуваного світу, створений уявою людини. Як відомо, кожна наука складається з декількох взаємопов'язаних теорій. Ці теорії адекватно відображають і пояснюють різні сторони і фрагменти об'єкта пізнання. Водночас вищою формою узагальнення, систематизації і синтезу знань про об'єкт пізнання є наукова картина світу. Отже, наукові картини, що створюються окремими науками, так само як картина світу в цілому, ставлять мету *систематизації* знань. Процес систематизації та синтезу знань передбачає пошук таких загальних понять і принципів, з погляду яких стає можливим зрозуміти місце й роль конкретних закономірностей у загальній системі наукового знання. Тож картина світу або, іншими словами, – модель світу, створена окремою наукою, є системою знань різного ступеня узагальнення і глибини, які виникають в результаті їх синтезу. На думку В.С. Стьопіна, наукова картина світу є формою систематизації і синтезу знань, здобутих у різних наукових дисциплінах. Вона акумулює їх найважливіші досягнення і на цій основі створює узагальнений образ світу, що містить уявлення як про природу, так і про життя суспільства [39, с. 80–103].

У науковій літературі виявлено три напрями у визначенні суті картини світу: 1) як специфічної форми систематизації наукових знань, що не зводиться ні до наук, ні до наукових теорій; 2) як розділу філософії; 3) як світоглядного знання. Ми поділяємо погляди дослідників, які вважають, що наукова картина світу – це система загальних уявлень про світ, яка охоплює вихідні теоретичні поняття, принципи і гіпотези різних галузей науки, що характерні для певного етапу її розвитку, і побудована на основі відповідних філософських знань та ідей [11; 14].

Питання про сутність наукової картини світу та її місце в системі наукових знань дуже складне, воно веде до різних варіантів його вирішення, у кожному з яких істина відносна.

Учені визначають три напрями сутності картини світу: специфічну форму систематизації наукових знань; розділ філософії; світоглядні знання.

Якщо, з огляду на викладене, говорити про фізику, то ця наука не розкриває сутності багатьох складних хімічних процесів, біологічних явищ, закономірностей виникнення й розвитку Всесвіту. Вивчення, наприклад, хімії в учнів формує хімічну картину світу (ХКС), що містить узагальнені знання про речовини, їх структурну організацію, походження, залежності властивостей речовин і часток від їх будови, про сутність і закономірності хімічних форм руху матерії, про синтез матеріалів і роль хімії нових матеріалів. Вона охоплює також фундаментальні хімічні принципи: корпускулярної будови речовини, прагнення до зменшення вільної енергії реагуючої суміші, рухливі рівноваги тощо.

Методологічною основою формування в учнів сучасної біологічної картини світу (БКС) є еволюційне вчення про життя у природі, теорії клітинної будови, генна й хромосомна теорії спадковості, рівні біологічної організації, фундаментальні біологічні поняття (клітина, вид, спадковість, популяція, ген, генотип, біоценоз, біосфера тощо). Особливо важливе місце у змісті БКС посідають відомості, здобуті під час дослідження вищої нервової діяльності, нейрофізіології, зокрема, про зв'язок психіки з мозком, первинності фізіологічних процесів і вторинності можливостей психіки, мислення. Вони надають можливість педагогові дати конкретно-наукове обґрунтування матеріалістичного рішення основного питання філософії.

Під час вивчення астрономії в учнів систематизуються знання про просторово-часову структуру еволюції Всесвіту як цілого, його кінця й нескінченності, великомасштабного розподілу речовини Всесвітом, що є змістом астрономічної картини світу (АКС). Вона містить також такі фундаментальні факти, як розширення нашого Всесвіту (Метагалактики), взаємозв'язок космологічних, астрофізичних і мікрофізичних констант, зв'язку мікро- і мегасвітів.

Вітчизняні вчені обґрунтували необхідність формування суспільно-наукової картини світу (СНКС), предметом вивчення якої є «суспільство як цілісна, динамічна, відкрита, складно організована і якісно визначена система» [2, с. 106].

Водночас наукова картина світу окремої науки, наприклад та сама фізична картина світу (ФКС), є лише фрагментом загальної природничо-наукової картини світу (ПНКС), що становить лише частину наукової картини світу взагалі. У цьому контексті для нашого дослідження цікава думка В. І. Вернадського про те, що зростаюча інтенсивність процесів інтеграції наукового знання в поєднанні з постановкою дедалі більшої кількості комплексних, загальнонаукових проблем веде до формування деякого загального, цілісного образу світу, який охоплює не тільки неживу й живу природу, а й людське суспільство, яке опановує, перетворює, використовує виокремлені в процесі практики за допомогою техніки, науки, мистецтва фрагменти світу. Це і є загальнонаукова картина світу, щодо якої природничо-наукова картина світу становить

лише один аспект, який набув найбільшого розвитку [9, с. 67]. Якщо наукові теорії формують основні поняття й закони, щоб пояснити і спрогнозувати конкретні факти досліджуваної галузі, то картини окремих наукових дисциплін прагнуть вирізнити їх основні онтологічні поняття і фундаментальні принципи. Наукова картина світу допомагає зрозуміти роль і місце окремих теоретичних понять і закономірностей у загальній системі наукового знання, що є важливим систематизувальним аспектом у пізнанні. Обмежуючись лише рамками наукової теорії або наукової дисципліни, важко досягнути загальні тенденції розвитку досить широкої галузі явищ, а тим більше – природи, суспільства загалом і цілісності людини зокрема. Узагальнення й синтез знання у науковій картині світу дають можливість зрозуміти, у якому напрямі відбувається такий розвиток, які найважливіші проблеми постають перед конкретною наукою. Подальший етап систематизації й узагальнення наукового знання відбувається в процесі створення природничо-наукової і соціально-гуманітарної картин світу. Нарешті, завершення цей процес набуває під час побудови загальнонаукової картини світу, у результаті якої формується цілісний погляд на світ природи, місце і роль у ньому суспільства взагалі й людини зокрема. Антропологія – галузь наукових знань про біологічний, культурний і соціальний розвиток людини як виду людського суспільства. Сучасна антропологія розглядає людину залежно від природних і соціальних чинників, аналізуючи: внутрішній світ людини, духовні особливості, індивідуальність, мотиви діяльності; діяльність і результати діяльності людини; особливості людини і прояв її інстинктів; визначається, у чому непередбаченість людини; загальнолюдські цінності в тісному зв'язку із цінностями окремої людини.

Для дослідження антропології характерне те, що людина як об'єкт пізнання не є гвинтиком суспільства і не розглядається в контексті лише суспільства. Тож не допускається думка про перевагу суспільного над особистим і особистого над суспільним. Натомість, мають бути тісний зв'язок, взаємопроникнення, взаємодія одного з іншим. Усі сучасні дослідження представляють людину як біологічну і соціальну сутність у її розвитку і в процесі розвитку людства в цілому.

Різноманітні сучасні науки показують багатообразність сутності людини. Інколи ці сутності діаметрально протилежні. Так, людина для: економіки – раціонально мисляча істота; психології – раціональна та ірраціональна; історії – суб'єкт і об'єкт подій; соціології – істота з різноманітною поведінкою, особливостями спілкування; педагогіки – об'єкт піклування, підтримки, виховання, навчання; генетики – як запрограмована істота; кібернетики – як універсальний робот; хімії – набір різноманітних хімічних сполук.

Антропологія вивчає зовнішній бік людини, обряди, традиції, побут, виховання, особливості розвитку людини за різних кліматичних умов, у різних культурах, людини як представника певного народу чи раси.

Так само, як конкретні науки розділили наукову картину світу (істинну реальність) на частини, так і науки про людину роздробили цілісність людини. Тож тільки знання й уявлення самої людини сприяють пізнанню себе як єдиного цілого. Лише *аналіз* окремих знань про людину з різних наук допоможе здобути синтезоване уявлення про людину як Ціле.

*Людина біологічна.* Біологічна характеристика сучасної людини – це будова її тіла, індивідуальні особливості організму. Будова тіла людини не визначає саму особистість, але інколи стає значним чинником у її формуванні. Так, певні фізичні вади дитини спонукають ровесників насміхатися, принижувати її, що часто призводить до формування в характері дитини образи на всіх людей, що може у більш зрілому віці стати причиною кримінальної поведінки. Вчителям треба докласти чимало зусиль, щоб донести до дітей істинні цінності особистості. Для цього вчителям літератури, історії і біології необхідно об'єднатися, щоб за допомогою природничих і гуманітарних знань (на прикладах історичних осіб, застосовуючи знання анатомії) пояснити, яких вершин може досягти людина, маючи фізичні вади.

Антропология розглядає також потреби людського організму: голод, спрагу, статевий потяг. Часто ці потреби стають мотивами різних вчинків людини. Також біологічною потребою людини є діяльність. Всебічно антропология розглядає здоров'я людини, яке залежить від діяльності, психіки, функціональних особливостей організму, способу життя.

Спосіб життя – рівень економічного життя людини, задоволення її матеріальних благ, духовних і культурних потреб. Це якість життя – задоволення людських потреб, ступінь комфорту. Це стиль життя – особливості поведінки людини. Звісно, людина повинна вести здоровий спосіб життя – активність, спрямовану на поліпшення та збереження морального й фізичного стану: відмова від шкідливих звичок, активний режим, раціональне харчування, загартування, особиста гігієна, позитивні емоції.

*Психологія людини* – її індивідуальні особливості, темперамент, інтелект, характер, особливості розвитку за статевими відмінностями. Це усвідомлення свого буття у часі й просторі, прагнення до самоаналізу, самокритика, планування свого життя. В історії цивілізації людина постійно пізнавала простір і час, усвідомлювала, що може бути господарем і того, й іншого. В епоху науково-технічного прогресу час для людини став цінністю, простір розширився (людина побувала в Космосі). Це змінило людину, вона стала динамічнішою, інформованішою, здатною випереджати час, але водночас відірвалася від природи, від реальності. Це спричинило погіршення фізіологічного стану людини, призвело навіть до вад у розвитку психіки.

Духовність людини як здатність орієнтуватися на вищі цінності людського буття, пізнавати істину, здобути знання, з одного боку, забезпечує життя у віртуальному світі (мистецтво; уявне минуле і майбутнє; Інтернет тощо), а з другого, – виховує почуття відповідальності, власної гідності, віру в добро, у Бога, в ідеали, в себе. Отже, духовний розвиток людини – це виховання почуттів [24, с. 24].

*Людина як особистість.* Особистість – характер, вчинки, воля, переживання, особлива індивідуальна поведінка. Індивідуальні якості людина набуває у суспільстві у процесі соціалізації, у системі відносин. Поняття «особистість» – це сукупність психічних якостей людини, її стосунків і поведінки в будь-якій діяльності (робота, відпочинок, родина тощо). Вчені виокремили три властивості особистості: характер, темперамент, здібності; пізнавальна сфера; вольова, мотиваційно-пізнавальна сфера.

Темпераменти людини, за Гіппократом, поділяють на чотири групи: сангвініки – рухливі, активні, запальні, захоплюються новими ідеями, легко переживають невдачі й

неприємності; флегматики – піддатливі, вайлуваті, байдужі, зі стійкими прагненнями і більш-менш постійним настроєм, зі слабким зовнішнім виразом душевних станів. Невдале виховання може сприяти формуванню у флегматика таких негативних рис, як млявість, слабкість емоцій, схильність до виконання лише звичних дій; холерики – швидкі, поривчасті, здатні пристрасно віддаватися справі, але неврівноважені, схильні до бурхливих емоційних спалахів і різких змін настрою. Люди цього темпераменту володіють сильною нервовою системою. Вони здатні долати значні труднощі, але погано стримують себе, легко «вибухають»; меланхоліки – дуже емоційні, чутливі, глибоко переживають невдачі, мають схильність до самогубства. Часто замкнуті, нетовариські, тривожні, недовірливі.

Цілісність людини виявляється в анатомічних властивостях кожного органа, емоційному вияві її психічних властивостей, розвитку волі й інтелекту, генетичних здібностей, схильності дотримуватися певних життєвих цінностей і сенсів. У людини завжди взаємопов'язані розум і почуття, емоції та інтелект, раціональне й ірраціональне [8; 20]. У певні періоди життя вона буває різною, але завжди є представником людського роду.

Кожній людині притаманна єдність властивостей: індивідуальних (загальних для людства), типових (для певної групи людей), унікальних (характерних лише для певної людини). Утім, навіть у найжорсткіших соціальних умовах людина зберігає мінімум самостійності своїх реакцій, оцінок, учинків свого внутрішнього світу.

Антропологія, у зв'язку з тим, що поняття «людина» досить широке, має кілька напрямів: філософська антропологія, релігійна, культурна, соціальна, психологічна і педагогічна.

*Філософська антропологія* як окрема дисципліна орієнтована на людину. Родоначальником філософії людини вважається Сократ (470–399 рр. до н. е), який створив учення про людську душу, розум; він вважав, що пізнання людиною самої себе є головним у філософії. Філософська антропологія виокремилась як галузь знань лише у XIX ст. Термін «антропологія» започаткував І. Кант. Сучасна філософія досліджує внутрішній світ людини, її духовність, рефлексивність свідомості, особистість, індивідуальність.

*Релігійна антропологія* розглядає людину як творіння Бога. У релігійній антропології представлено кілька напрямів: християнська (М. О. Бердяєв, О. В. Мень, В. С. Соловйов), православна (С. Н. Булгаков, П. О. Флоренський), антропософія (К. П. Блаватська, Р. Штайнер), хасидська (М. М. Бубер), ісламська.

Загальним для всіх цих напрямів є те, що людина як творіння Бога – посередник між Богом і світом. За вченням релігійної антропології, людина належить не лише до видимого фізичного світу, а й до надчутливого, надзвичайного світу, так званого паралельного світу, Космосу. Людина істота динамічна, і її удосконалення відбувається у намаганні бути схожою на Бога. Добро й істина мають бути основою вчинків людини.

*Культурна антропологія* сприймає людину у зв'язку з навколишнім середовищем, культурою, соціальними відносинами, традиціями, вихованням. Це галузь взаємодії людини і культури, людини і суспільства. Культурна антропологія розглядає людину

як результат впливу культурного середовища, суспільних умов: етносу, родини, великих груп. Важливими для пізнання є різноманітні зв'язки людини у праці, відпочинку, родині.

*Соціальна антропологія* розглядає людину в суспільстві, особливості соціальної організації народів світу. Вивчає людину, яка здатна реалізувати себе, її складну внутрішню структуру, зв'язки із зовнішнім світом, її соціальні відносини. Людина розглядається як суб'єкт суспільства, розкриваються її індивідуальність, свобода, творчість, відповідальність, сенс життя, ціннісні орієнтації.

*Психологічна антропологія* (психологія людини) вивчає психіку людини як біосоціальної істоти, динамічні та енергетичні особливості її психічних процесів (сила, слабкість, консерватизм, мобільність). Вона розглядає генетичні основи поведінки людини, її психіки, закономірності змін і спадковості, індивідуальних якостей, вплив цих закономірностей на статево-вікові вияви. Психологічна антропологія, досліджуючи психіку людини, вивчає її національний характер, формування національної самосвідомості. Вивчає мови, міфи, мораль, культуру [20].

*Педагогічна антропологія* ґрунтується на необхідності знання вчителем дитини такою, якою вона є – з усіма її слабкостями, недоліками, потребами. Знати дитину, якою вона є у родині, у суспільстві, наодинці зі своєю совістю, знати у будь-якому віці, в радості і горі. Педагог повинен знати фізіологію, анатомію, психологію людини, Землю як прихисток людини і людину, яка живе на Землі. Якщо педагогіка відповідає на запитання, ким має стати людина і як цього досягти, то педагогічна антропологія відповідає на запитання: чому і для чого людина має бути вихованою, яке значення мають для неї і її майбутнього фізичний, психологічний, розумовий і моральний стан. Отже, предметом дослідження педагогічної антропології є людина в ракурсі її вдосконалення під впливом освіти і виховання. Завдання педагогіки не лише в тому, щоб людина знала, якомога більше, а й у тому, щоб вона була Людиною, тобто відповідала вимогам людяності, гуманності; розуміла, що відбувається з нею і зі світом, була відповідальною за майбутнє і навчилася жити у складному непередбачуваному світі. «Педагогічна антропологія є людинознавством, яке допомагає вихованню і навчанню людей. Вона намагається зрозуміти, як олюднюється людина і як люди різного віку впливають одне на одного. Наскільки можливо виховати дитину на різних етапах життя. Які причини і процеси становлення особистості» [32, с. 6]. Педагогічна антропологія – новий етап в осягненні людини з позицій цілісного, комплексного її вивчення.

Отже, людина – це різнопланове явище. Її дослідження повинно мати цілісний характер. Саме тому однією з основних методологічних концепцій, що застосовуються для вивчення людини, є концепція системного підходу. Вона відображає системність світоустрою. Відповідно до цієї концепції будь-яка система існує тому, що існує системоутворювальний чинник. У системі наук, що вивчає людину, таким чинником є сама людина, і досліджувати її необхідно у всьому розмаїтті явищ і зв'язків із зовнішнім світом. Лише за таких умов можна отримати повне уявлення про людину і закономірності її соціального і біологічного розвитку. Тож у процесі формування системи знань про людину відбувається відхід від роздробленого, відокремленого бачення відтворення

життя, натомість спостерігається наближення до принципу комплексного аналізу, зосередження на взаємодіях їх взаємопов'язаності й взаємозалежності.

Система знань про людину виробляє у свідомості учнів новий шлях гармонізації життя – соціального і біологічного – через удосконалення зв'язків між явищами, що визначають як вплив світу на людину, так і людини на світ.

#### ***4.2. Особливості диференційованого підходу до формування в учнів системи знань про людину***

У Концепції середньої загальноосвітньої школи України передбачено конкретні шляхи задоволення індивідуальних запитів учнів, виявлення й розвиток їхніх інтересів і здібностей, забезпечення в цілому творчого розвитку і самовизначення особистості. Одним із таких шляхів є реалізація принципу диференціації та індивідуалізації навчання. Через різні форми диференційованого навчання і профілі, поглиблене вивчення окремих предметів, різні типи класів у школі забезпечується рівневе засвоєння змісту навчання – його базового ядра, обов'язкового загальнокультурного мінімуму, та поглибленої частини, необхідної для подальшого розвитку й реалізації в обраній професії, спрямованості пізнавального інтересу і здібностей учнів. Щоб домогтися цього, навчання має орієнтуватися на інтереси і потреби учнів і ґрунтуватися на особистому досвіді дітей [40]. Основним завданням освіти стає актуальне дослідження навколишнього життя.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти визначає вимоги до кожної освітньої галузі. Якщо ми проаналізуємо структурні компоненти освітніх галузей, то майже в усіх простежується такий компонент, як знання про людину. Зокрема, в освітній галузі «Суспільствознавство» (історія рідного краю, історія України, всесвітня історія, право, мораль, економіка, філософія, громадянська освіта і курс «Людина і світ») основними змістовими лініями є: людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина у правовій сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері.

Зміст історичного компонента структуровано з урахуванням специфіки історичного знання та хронологічних етапів розвитку людства за такими наскрізними змістовими лініями: людина – людина, людина – суспільство, людина – влада, людина – світ уявлень та ідей, людина – простір, людина – природа, людина – світ речей. Зміст вивчення стародавньої історії, історії середніх віків, нової історії сформований за темами: людина в історії (6-й клас), людина в Середні віки, вірування людей, християнська церква, середньовічне село, середньовічне місто (7-й клас), людина в новітній історії, людина в ринковому процесі (8–9-й класи) тощо. Стратегічна лінія «людина і культура» передбачає необхідність вивчення розмаїтості культур, досягнень в економіці й культурі (8–9-й класи), стратегічна лінія «людина і суспільство» охоплює знання про типи суспільств, форми правління, взаємодію людей і суспільства в різні історичні часи (5–9-й класи).

Аналіз освітньої галузі «Суспільствознавство» свідчить, що знання про людину і суспільство, їх взаємовідносини, знання про людину й культуру домінують під час вивчення історії України та всесвітньої історії у 5–9-х класах.



Одним з основних завдань освітньої галузі «Природознавство» є формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи. Загальноприродничий компонент забезпечує формування в учнів основи цілісного уявлення про природу і місце людини в ній. Біологічний компонент забезпечує засвоєння учнями знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, цінності таких категорій, як знання, життя, природа, здоров'я, формування свідомого ставлення до екологічних проблем, усвідомлення біосферної етики, значення біології в існуванні біосфери.

Фізичний компонент забезпечує оцінювання учнями ролі знань з фізики в житті людини і суспільному розвитку. Хімічний компонент формує ставлення до екологічних проблем і розуміння хімічної картини світу, вміння оцінювати роль хімії у виробництві та житті людини. Екологічний компонент спрямований на формування в учнів екологічної свідомості та дотримання правил екологічно безпечної поведінки в навколишньому природному середовищі.

Проаналізуємо деякі з чинних навчальних програм в основній школі. Предмет «Історія України»: творча діяльність людей у виробництві того, що потрібно для життя людини, досвід відносин між людьми і соціальними групами людей у справі організації нормального й справедливого суспільного устрою держави; духовна творчість і зростання самосвідомості та національної свідомості (давня історія України – ХІХ ст.). Історія України цього часу вчить, що є тільки один історичний шлях досягнення вищої доцільності, єдності людства – шлях національного зростання й розвитку, національної творчості. Історія сприяє осмисленню ролі людини (включаючи себе) в історії людства, відповідальності за власні дії, усвідомленню учнями права на вибір способу власної поведінки з урахуванням і дотриманням правових і гуманістичних ідей. Основні поняття: спосіб життя, українська шляхта, козацтво, братство, ринкові відносини, національно-визвольний рух, національна гідність, свобода, особистість, творчість. Основні вміння: давати характеристику історичним діячам, пам'яткам культури, розкривати їх значення і місце в історичному процесі. З 5-го класу учні починають вивчати історію України, а з 6-го по 9-й вивчають дві історії – національну і всесвітню. Нові програми з цих предметів ураховують особистісно зорієнтований підхід у навчанні. Учні 6–7-х класів набувають таких знань про людину на уроках з тем: «Первісні збирачі та мисливці», «Первісні хлібороби та скотарі», «Культура Стародавнього Єгипту», «Культура Стародавньої Греції», «Виникнення землеробства і скотарства», «Культура Київської Русі», «Віхи формування українського етносу: теорія, мова, психологія, духовне життя, побут» тощо.

Учні 8–9-х класів вивчають історію України і всесвітню історію, а з 9-го класу – правознавство. Вони набувають знань про людину і суспільство, вивчаючи теми: «Церковне життя в ХVІ ст. та першій половині ХVІІ ст.», «Культура України в ХVІІ ст.», «Умови національного відродження», «Братські школи», «Культура і наука Західної та Східної Європи в ХVІІ–ХVІІІ ст.», «Мистецтво відродження» та ін.

У 9-му класі учні вивчають «Основи правознавства». Наприклад, теми «Права та обов'язки громадян України», «Юридична відповідальність і правопорушення»

формують правову культуру підлітків. Детальний аналіз програм свідчить, що учням дуже потрібні знання про людину як особистість у системі правових і суспільних відносин, про людину як діяльну особу, здатну змінити власне життя й життя суспільства. Отже, аналіз Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти в освітній галузі «Суспільствознавство», «Природознавство» і чинних навчальних програм з історії України, всесвітньої історії, правознавства в основній школі свідчить, що учні набувають знань про людину, природу, суспільство, культуру за різних історичних часів, але їм потрібні додаткові знання про особистісні психічні й духовні процеси, життєдіяльність у різні часи, формування духовного світу особистості. Для розв'язання цих проблем та ранньої пропедевтичної роботи щодо соціалізації школярів необхідно розробити й впровадити курси за вибором людинознавчого наповнення.

З положень Концепції середньої загальноосвітньої школи України випливає, що в основній її ланці години варіативної складової спрямовуються переважно на загальноосвітню підготовку учнів, вивчення ними додаткових навчальних предметів за вибором учнів або відповідно до обраного напрямку роботи школи, факультативне навчання. На цьому ступені шкільної освіти створюються передумови для поглибленого вивчення окремих предметів чи курсів, що в подальшому дасть можливість учням свідомо обрати профіль навчання.

Необхідність профільного навчання зумовлена потребами сучасного суспільства у всебічно розвинутій особистості, а також конкурентоспроможних спеціалістах. У зв'язку з цим посилюється ключова місія школи, визначена Національною доктриною розвитку освіти у XXI ст., яка наголошує на важливості створення освітнього простору для розвитку творчої особистості, самореалізації кожного громадянина України, виховання молодих людей, здатних ефективно працювати й навчатись упродовж життя.

Розглядаючи виконання вимог до формування системи знань про людину, відзначаємо їх особливу складність і важливість, бо, як зазначав П. П. Блонський, «нині розділили єдиний всесвіт на низку окремих навчальних предметів. Коли вчений-спеціаліст спрямовує свою увагу лише на один маленький шматочок світу, це цілком зрозуміло, але яка потреба змушує нас показувати дитині замість єдиного всесвіту низку відхилень від цільного світу? Народна школа, яка створює просто людину, а не спеціаліста, повинна давати цільне знання» [7, с. 43]. Отже, система знань про людину складається з якісно різномірних частин або підсистем, кожна з яких може відображати лише окремі її аспекти. Ми поділяємо думку І. Д. Зверева, який вважає, що зв'язок між компонентами – це «ніби сполучені поля різних навчальних дисциплін» [15, с. 4]. Оскільки запити і потреби особистості формуються за допомогою образів внутрішнього і зовнішнього світів, то баланс образів, що утворюються, ґрунтується на контекстному співвідношенні й взаємодії знань і вмінь і закладаються у зміст освіти.

Наприклад, літературний твір, важливий для розуміння законів права, може входити як дидактична одиниця до розділу правознавства; дидактична одиниця з розділу географії може входити до розділу іноземної мови тощо. Така інтеграція знань, звісно, призводить до деяких повторів, проте допомагає ефективному засвоєнню системи

знань. Водночас кількість дидактичних одиниць може бути значно зменшена, не перешкоджаючи загальноосвітнім цілям. Суспільство і держава загалом зацікавлені в освіті, максимально орієнтованій на суспільні потреби. Це і має бути основою створення образної мережі змістової структури освіти взагалі. Одним із перших завдань буде видалення непотрібних образних вузлів або, навпаки, їх прирощення.

Головною умовою створення освітнього простору, що сприяє самовизначенню учнів основної школи, є впровадження допрофільної підготовки через організацію курсів за вибором.

Згідно з Концепцією профільного навчання у старшій школі, організація допрофільної підготовки передбачає: збільшення годин інваріантного компонента навчального плану у випускному класі основної школи; поділ класу на оптимальну кількість груп під час організації обов'язкових занять за вибором; використання годин варіативного компонента насамперед для організації допрофільної підготовки.

Як зазначено у Концепції профільного навчання у старшій школі, основна мета курсів за вибором – профорієнтаційна. Тому кількість таких курсів має бути достатньою. Вони мають бути короткотерміновими, чергуватися, тобто становити певні навчальні модулі. Зокрема, ці курси мають упроваджуватися поступово, адже одночасне використання значної їх кількості може спричинити в учня певні труднощі.

Допрофільна підготовка в загальноосвітніх навчальних закладах може здійснюватися за рахунок: організації наукових товариств серед учнів 9-х класів; проведення психологічних тренінгів; організації класів з поглибленим вивченням певного предмета, наприклад, іноземної мови; відкриття прогімназійних класів, основна мета діяльності яких – загальнорозвивальна підготовка школярів; збільшення кількості годин варіативної складової навчального плану для проведення додаткових занять з учнями 5–7-х класів; упровадження курсів за вибором.

Водночас у багатьох школах допрофільна підготовка трактується як підготовка учнів (подекуди їхніх батьків) до вибору профілю навчання: іспити, тестування, бесіди тощо. Тобто здійснюється рання профілізація за майже повної відсутності допрофільної підготовки, що призводить до серйозних помилок, породжує конфлікти. Щоб вибір кожного учня був самостійним, не підвладний модній течії або поверховим знанням, він має отримати якомога більше інформації про свою майбутню професію.

Так, у школах з поглибленим вивченням гуманітарних предметів вчителі української мови, літератури, історії, музики, образотворчого мистецтва можуть створити інтегрований курс «Світ людини». Інтеграція цих предметів базується на гуманітарному мисленні, а також сприяє гуманітарному розвитку учнів, що значно підвищує ефективність навчання. Інтегрований курс «Світ людини» може викладатися у п'ятому класі. Він має бути поділений на п'ять змістових модулів (фольклор, календар, родина, вірування, цивілізація), деякі забезпечуються програмами: народна словесність, світ історії, історія музики, історія мови.

Інтеграція предметів здійснюється на рівні мети і завдань, реалізується на рівні змісту і технологій. Це важливо, бо недоліком шкільної практики профільного навчання є нескоординованість цілей, змісту, методів і прийомів викладання окремих предметів,

їх змістова неузгодженість і брак наступності, єдності підходів до вивчення культури свого народу.

Завдання вчителя, наприклад, під час вивчення прав людини – не домагатися заучування основних прав, а надавати можливість дітям відчувати ідею цих прав, зрозуміти, що вони безпосередньо стосуються їхнього життя. Саме тому вивчення прав людини слід розпочинати з наймолодшого шкільного віку, адже саме в початковій школі дитина набуває необхідних знань і навичок поведінки в колективі. Звісно, слід ураховувати вікові особливості учнів, зокрема їхнє сприйняття гри, що значно підвищить ефективність засвоєння прав людини.

Так, починаючи з 2-го класу, можна виділяти час для проведення уроків з курсу «Права людини». Орієнтовна тематика таких уроків. Наприклад, «Я» та різні імена» (три-чотири години). Мета: за допомогою вивчення імені показати індивідуальність, неповторність кожного учня. Завдання: ознайомити школярів зі ст. 7 Конвенції про права дитини; звернути їхню увагу на розмаїття схожостей і відмінностей між людьми.

«Скажемо «ні» – нахабству» (три години). Мета: навчити дітей ставитися одне до одного з повагою, правильно вирішувати конфлікти. Завдання: навчити школярів аналізувати свої слова і почуття; засвоїти деякі правила виходу з конфліктних ситуацій.

В основній школі узагальнюються знання, здобуті учнями в молодших класах. Тож доцільно ввести курс за вибором «Права людини». Цей курс розподіляється за тематикою на всі класи основної школи, утім, не слід допускати дублювання змісту базового курсу. Можна використати такі теми: «Толерантність (5–6-ті класи)» («Повага до національних, расових і культурних відмінностей»), «Заборона дискримінації», «Цінність різних культур», «Повага до індивідуальних відмінностей між людьми», «Інваліди та їх права», «Молодь і літні люди»); «Основні права і свободи (7–8-й класи)» («Походження прав людини і закони», «Право на життя», «Проблема смертної кари. Евтаназія», «Недоторканність приватного життя», «Свобода думок і слова», «Моя родина і Загальна декларація прав людини»); «Права дитини. Права людини, суспільство і держава (9-й клас)» («Типи державного устрою і політичні режими», «Громадянське суспільство як необхідна умова реалізації прав людини», «Державні інститути, що покликані захищати права людини», «Підліток і правоохоронні органи»).

Ще одним варіантом курсу за вибором, що спрямований на утворення системи знань про людину, може стати курс «Історія людства» (вісім годин, 9-й кл.). Основна функція цього курсу – формування історичного мислення, вироблення розумових стратегій, що дає змогу учням самостійно усвідомлювати факти і події, обґрунтовувати власні версії певних подій, які відповідають даним історичної науки, вміння аналізувати та описувати події за різними, інколи навіть протилежними, думками. Мета допрофільного курсу: розширення й поглиблення знань учнів про виникнення і становлення різних цивілізацій; оволодіння методами історичного аналізу (вивчення історичних джерел, гіпотези та ймовірності в історії); використання додаткових джерел інформації; формування стійкого інтересу в школярів до вивчення історії людства, його культури. Тематика занять: «Вступ. Археологія», «Вивчення письмових джерел. Палеографія», «Геральдика», «НумізMATика», «Генеалогія», «Хронологія», «Історична метеорологія», «Топоніміка. Підсумкове заняття».

Допрофільна підготовка буде ефективною, якщо здійснюватиметься не лише в навчальній, а й у позаурочній діяльності учнів. Такою позаурочною допрофільною підготовкою учнів може бути: допрофільна практика, що охоплює різні форми організації позаурочної і позашкільної діяльності дітей (лабораторні роботи, робота в мережі Інтернет, складання і захист бізнес-планів, етнографічні, польові, археологічні експедиції, робота в музеях, архівах, бібліотеках, історичні екскурсії); концертна і виставкова діяльність; профільні табори; предметні тижні; науково-дослідна і проектна діяльність учнів тощо.

Спектр подібних форм організації позаурочної допрофільної підготовки може бути найрізноманітнішим: фольклорна, діалектологічна практика, розмовна практика, пошукова експедиція, археологічна експедиція, робота шкільного історичного музею тощо. Їх головне призначення – забезпечення глибокого засвоєння змісту профільних програм, а також внутрішньо профільна спеціалізація учнів.

До основних напрямів диференціації навчання належать: створення на уроках динамічних груп учнів з огляду на їхні індивідуальні особливості та здібності до навчання; запровадження профільного навчання в старших класах; розвиток мережі загальноосвітніх навчальних закладів і класів з поглибленим вивченням окремих предметів або їхніх циклів; курси за вибором учнів, зокрема факультативи з метою задоволення різнобічних навчально-пізнавальних інтересів учнів [29]. Утім, це стосується старшої ланки школи. Щодо основної школи, то тут має йтися про предмети, курси та ін., які спрямовані передусім на розширення світогляду дитини, поглиблене вивчення конкретного навчального предмета. Задовольнити інтереси учнів на цьому етапі мають курси за вибором як одна з ефективних форм диференційованого навчання і важливий засіб подальшого розвитку інтересів учнів до науки [17, с. 109–114].

Факультативи в системі форм диференційованого навчання, особливо в основній школі, також можуть виконувати своєрідну функцію коригування поглибленої підготовки певної частини учнів, які забажали змінити спеціалізацію навчання [41, с. 73–81]. Педагогічні умови ефективного формування професійних інтересів учнів на факультативних заняттях досить ґрунтовно висвітлені А. В. Мордовською [30] та І. М. Скударною [37]. На нашу думку, на особливу увагу заслуговують такі педагогічні умови: здійснення індивідуального диференційованого підходу до формування професійних інтересів учнів; активізація всіх структурних компонентів професійного інтересу – пізнавального, емоційного, вольового, споживацького; забезпечення стійкості професійного інтересу; досягнення взаємозв'язку пізнавальних і навчальних інтересів школярів з професійними.

Система варіативного навчання сприяє формуванню актуальних сьогодні ключових компетентностей, особливо «уміння учнів самостійно вчитися». У працях О. Я. Савченко вказано, що вміє вчитися той учень, який: а) сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем; б) виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; в) організує свою працю для досягнення результату; г) відбирає або знаходить відповідні знання і способи для розв'язання задачі; д) виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; е) усвідомлює

свою діяльність і прагне її вдосконалення; ж) має вміння й навички самоконтролю та самооцінки [35, с. 124].

Для конструювання цілісної освітньої системи, що має інтеграційний зміст, потрібні особливі навчальні предмети або окремі інтегровані курси, які об'єднують розмаїтість освітніх об'єктів. Інтеграція дає змогу учням і вчителю реалізувати свої можливості; забезпечує можливість суб'єктивного різноспрямованого підходу до вивчення єдиних фундаментальних об'єктів; відкриває учням вихід у суміжні теми інших навчальних предметів.

Інтеграція знань – необхідна умова за створення курсів за вибором з людинознавства. Їх актуальність пов'язана передусім з об'єктивними подіями останніх десятиліть у нашій країні, які показали неспроможність системи освіти своєчасно відгукуватися на актуальні проблеми – політичні, економічні, екологічні, моральні тощо. Тож освітній системі як вирішальному чиннику інноваційного розвитку всіх галузей суспільства слід передусім приділити виняткову увагу людинознавства. «Людина-громадянин і, можна сказати, соціальний клієнт – це основа стратегії сучасної держави. Нові цінності тепер мають накопичуватися в людському чиннику – так званому людському капіталі, який, як відомо, володіє необмеженими фізичними, психологічними, інтелектуальними можливостями» [18]. Тому вектор розвитку національної освітньої системи має переорієнтуватися з декларованої гуманітарної спрямованості на глибшу фундаменталізацію процесу навчання, стратегія якого – виховання й освіта як загальнолюдська цінність.

Система знань про людину в учнів основної школи може сформуватися за умови, що у навчанні здійснюватиметься інтеграція знань людинознавчого, суспільствознавчого і природознавчого характеру, яка забезпечуватиме освоєння головних аспектів світоставлення людини: людина – людина, людина – суспільство, людина – природа; методика викладання курсу за вибором передбачатиме не лише теоретичне, а й духовно-практичне освоєння змісту навчального матеріалу, що сприятиме перетворенню набутих особистістю знань у систему її внутрішніх переконань; здійснюватиметься оптимальне педагогічне управління цим процесом, що допомагатиме формуванню системи знань про людину в учнів основної школи і їхньої світоглядної культури.

З огляду на те, що знання про людину є багатовимірними і складними, виокремлюємо такі аспекти системи знань про людину: пізнавальний, оцінно-ціннісний, діяльнісний. Отже, система знань про людину не може мати універсального критерію. Тож ми пропонуємо визначати рівень сформованості системи знань про людину в учнів основної школи на основі саме цих аспектів.

*І. Пізнавальний критерій* виявляє наявність і свідоме засвоєння учнем знань про людину, природу, суспільство, світ; розуміння різних світоглядних понять, систем відносин «людина – природа», «людина – людина», «людина – суспільство», «людина – світ», «людина – Всесвіт»; наявність умінь і навичок філософсько витлумачити сутність різних природних і суспільних явищ і процесів, зробити узагальнення і власні висновки; застосування різних наукових методів пізнання навколишньої реальності; розвиток логічного, абстрактного мислення тощо.

*II. Оцінно-ціннісний критерій* визначає усвідомлення особистістю школяра ставлення до світоглядного змісту навчального матеріалу; до подій і явищ, які відбуваються у суспільстві й у світі загалом; ціннісні орієнтації, цінності, ідеали; особисті переконання. Оцінно-ціннісний критерій містить такі показники: а) узагальнені світоглядні оцінки фактів, явищ, подій, процесів (власні чи запозичені); б) погляди особистості на об'єктивний світ, природу, суспільство (сформовані чи аморфні); в) розуміння спрямованості власних світоглядних знань (свідоме, недостатньо свідоме, відсутнє); г) готовність до засвоєння світоглядних ідей (достатня, низька, відсутня); д) переконаність у необхідності вдосконалення і поповнення знань про людину (стійка, нестійка, відсутня); е) переконаність у необхідності саморозвитку і самовдосконалення (стійка, нестійка, відсутня); ж) вибір конкретних аксіологічних орієнтирів як оптимальних у пізнанні навколишнього світу (свідомий чи випадковий); з) мотивація використання знань (зовнішня чи внутрішня).

*III. Діяльнісний критерій* оцінює готовність особистості до реалізації власних світоглядних переконань у практичній діяльності; визначає життєву активність і соціальну позицію учня, його світогляд у дії; вмотивованість діяльності, його соціальну компетентність. Показниками критерію є: а) сформованість умінь пояснювати закономірності й взаємозв'язки в розвитку суспільства, свідомості людини; умінь обстоювати й обґрунтовувати власну світоглядну позицію; «уміння мислити суперечностями»; б) оволодіння учнем засобами самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самореалізації; в) повторюваність поглядів особистості в адекватних обставинах (постійна, ситуативна, відсутня); г) соціальна компетентність (сформована, несформована, у процесі розвитку, відсутня); д) готовність до перенесення світоглядних знань у ситуації діяльності та втілення їх в особистісне ставлення до світу (стійка, низька, відсутня); е) сформованість умінь вибудовувати життєві плани, робити власний життєвий вибір, опанувати мистецтво життєтворчості.

Експериментальні перевірка й аналіз результатів проведеного дослідження дають змогу зробити висновок, що створення інтегрованого курсу «Людинознавство» є дійовим засобом формування системи знань про людину в учнів основної школи. Він реалізує інтегративні зв'язки різних предметів і сприяє не лише оволодінню та систематизації знань учнів про людину, а й актуалізує особистісні цінності, формує активну життєву і соціальну позицію учнів, виконує функцію допрофільної підготовки.

#### **4.3. Технології формування в учнів системи знань про людину в умовах диференційованого навчання**

Проблемі розроблення та впровадження інноваційних й організаційних форм навчання надається значної уваги. Утім, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики доцільніше було б говорити про педагогічні технології, трактування яких багатоаспектне. Педагогічна (освітня) технологія – це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована у часі та просторі і така, що веде до запланованих результатів [36, с. 24]. За визначенням ЮНЕСКО, «педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів і їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти» [36, с. 24].

Відповідно до наявної класифікації педагогічних технологій, виокремлено технології традиційного навчання, ігрові, комп'ютерні та модульні. Якщо ігрові, комп'ютерні й технології традиційного навчання розглядаються досить часто, то технології модульного навчання потребують детальнішого вивчення. Надамо коротку характеристику кожному із зазначених видів. Це зумовлено тим, що за розроблення технології формування системи знань про людину і суспільство використовуються елементи різних видів технологій як її складові.

**Технології традиційного навчання.** Характерні риси пов'язані зі збиранням, одержанням, переробленням і збереженням інформації. Найчастіше у науковій літературі цей вид технологій асоціюється з вербальними методами навчання.

Аналізуючи різні педагогічні джерела [3; 5; 6; 16; 22; 26; 34; 36], ми дійшли висновку про необхідність застосування для учнів основної школи різних видів навчальних занять, що мають своє технологічне забезпечення (урок-лекція, урок-бесіда, урок-дискусія, «мозковий штурм», урок-консультація, «прес-конференція», тематичне завдання, тематична дискусія тощо).

Для впровадження курсів за вибором оптимальними та найефективнішими є інтерактивні технології навчання. Мета інтерактивної технології – розвиток творчості учнів і самостійності їхнього мислення. Інтерактивна технологія проведення курсів за вибором базується на гуманітарному підході. Послідовники цього підходу обстоюють право учнів самостійно обирати мету, формулювати власні проблеми, заглиблюватися в суб'єктивний досвід і відчувати його результати. У процесі навчання постійно є альтернатива. Учень і вчитель – рівноправні суб'єкти навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне вирішення питань на підставі аналізу обставин і ситуацій. Сутність використання інтерактивної технології навчання зводиться до накопичення суб'єктивного досвіду.

Оснoву інтерактивної технології навчання становить активізація пізнавальної діяльності учнів, учнів із педагогами, між собою – для розв'язання спільної проблеми. Інтерактивні технології базуються на постійній активності взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання, тісна взаємодія в міні-колективі (група, ланка, команда), коли й учні, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання. Оснoвою інтерактивної технології є взаємодія учасників процесу навчання (учіння) за допомогою методів, які активізують сам процес спілкування, – діалог.

Педагогічна взаємодія має змістовий і формотворчий аспекти. Змістовий аспект – це сфера самоутвердження і реалізації сутнісних сил особистості, а формотворча, відповідно, – це способи, прийоми здійснення взаємодії – діалогу.

Інтерактивні технології навчання відіграють соціально важливу роль, оскільки виступають як засіб упровадження ідей співпраці у педагогічний процес. Під час їх використання удосконалюються соціальні навички, необхідні для конструювання взаємодії у структурі спільній діяльності, розвиваються емпатійна культура, навички рефлексії і самодіагностики. Сама взаємодія є елементом взаємної діяльності, основа якої – взаємовідповідність кожного з суб'єктів, що виявляється шляхом виокремлення



в партнерів певних властивостей і перенесення їх на себе. Необхідною детермінантою взаємодіяльності є перехід від «моносуб'єктивності індивідуального «Я» до полісуб'єктивності колективного «Ми» [21, с. 143]. Водночас основне джерело навчального пізнання – досвід самого учня, а вчитель є головним помічником у засвоєнні й розширенні цього досвіду, розвитку творчих здібностей. Особистісний досвід поповнюється не тільки в учня, а й у вчителя, оскільки в процесі взаємодії відбувається і його перетворення.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне вирішення питань на підставі аналізу обставин і ситуацій. Сутність використання інтерактивної навчальної технології зводиться до накопичення суб'єктивного досвіду [16].

Методів інтерактивного навчання багато. Це і дискусія, і рольова гра, й евристична бесіда, і моделювання. Неодмінною умовою інтерактивної технології навчання є наявність проблеми та робота щодо її виконання в групах, прийняття узгодженого рішення й діалог. Усе це реалізується через цікаві форми колективної і групової роботи: «діалог», «синтез думок», «спільний проект», «пошук інформації», «коло ідей». За інтерактивної технології кожен учитель може самостійно вигадувати власні форми роботи в групах, з класом: робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, «карусель», «акваріум», «незакінчена пропозиція», «мозковий штурм», «броунівський рух», «дерево рішень», «суд від свого імені», «громадські слухання», «прес-метод», «займи позицію» тощо. Неодмінну умову інтерактивної технології становить те, що вся діяльність учасників навчального процесу спрямована на пошук спільного рішення та спілкування під час діалогу.

Типовими недоліками інтерактивної технології навчання можна вважати: неможливість використовувати цю технологію з першого до останнього заняття (перше заняття – обов'язкова розповідь вчителя про мету, завдання, форми й методи проведення факультативів; останнє – захист творчих робіт учнів індивідуально, а не в групах, бо кожен повинен отримати «залік»); недостатню підготовку всіх учнів до кожного заняття; неготовність і невміння деяких учителів створювати вже на самому початку заняття позитивну психологічну атмосферу, яка сприятиме розвитку особистості (дітей потрібно вразити, здивувати, зацікавити й заінтригувати); нерозробленість сучасною дидактикою цієї технології.

Попри ці негативні чинники, останнім часом дедалі більша увага приділяється таким методам навчання, які в основу навчально-виховного процесу ставлять діяльність учня, спрямовують активність і самостійність пізнання, дають широкі можливості для розвитку особистості школяра. Головне завдання інтерактивної технології у процесі викладання курсів за вибором – усебічний розвиток особистості, формування вміння критично мислити й ставитися до інформації.

Застосування інтерактивної моделі навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. За такої діяльності відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності й взаємної підтримки, що дає змогу не лише набувати нових знань, а й формувати їх у систему [33, с. 156].

Проаналізуємо найпоширеніші методи інтерактивної технології, які використовуються під час викладання курсів за вибором з людинознавства.

*Урок-бесіда* проводиться у формі діалогу, ґрунтується на активному залученні учнів до процесу пізнання. Переваги: безпосередній контакт учителя з учнями, що дає змогу привернути увагу до важливих питань теми, що вивчається. Розглянемо бесіду як одну з форм проведення курсів за вибором з людинознавства. Щоб організувати й провести на такому занятті бесіду з учнями, необхідно: знати рівень і обсяг накопичених знань про людину та вмінь учнів; правильно й чітко ставити запитання; використовувати якомога більше цікавого ілюстративного матеріалу; бути впевненим щодо власної позиції; давати можливість учням обстоювати різні думки й погляди; пам'ятати, що правильно організована бесіда дає змогу учням відтворити засвоєні й щойно набуті знання.

*Урок-дискусія* під час формування системи знань про людину дає кожному учню можливість обстоювати свої погляди, демонструвати свою громадську позицію. Прийом «запитання – відповідь» сприяє вільному обміну думками. Це значно активізує пізнавальну діяльність учнів, дає змогу вчителю формувати колективну думку і спиратися на неї з метою подолання негативних установок і помилкових думок частини учнів. Ефективність організованої дискусії можна забезпечити лише за умови правильного вибору питань з урахуванням принципу доступності.

*Уроки, на яких аналізуються та обговорюються певні конкретні ситуації.* Організація пізнавальної діяльності учнів, побудована на аналізі конкретних ситуацій, є одним з ефективних способів проведення занять. Опис ситуації може мати різний характер залежно від мети.

На заняттях з людинознавства найчастіше застосовується аналіз мікроситуацій, опис яких має бути лаконічним і відображати суть конфлікту або проблеми. Обговорення мікроситуації сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів. Дібраний газетний і журнальний, документальний і художній, інший матеріал може рекомендуватися для самостійного аналізу й обговорення з метою закріплення і поглиблення знань.

*Урок із застосуванням елементів «мозкового штурму»* передбачає використання евристичних методів, що стимулюють творчу діяльність. Творчий підхід полягає у висуванні ідей, які містять елементи нового, несподіваного, обґрунтуванні припущення й логічні міркування, що перериваються актом інтуїтивного усвідомлення. Класичний метод мозкового штурму припускає поділ за часом щодо виконавців етапів генерації ідей і їхніх критиків. Серед учасників вибирають «генераторів» і «критиків». Завданням перших є висловлення щонайбільшої кількості ідей без їх критики. Друга група критикує висловлені ідеї й аргументує свої зауваження. Загалом знаходить спільне вирішення. Ефективність організації навчального процесу з використанням мозкового штурму залежить від умінь вчителя викликати творчу активність учнів.

*Урок-консультацію* проводять, коли тема дуже складна і потрібно визначити труднощі під час її засвоєння. Після короткого викладу матеріалу учні ставлять учителям запитання. Пошукам відповідей відводиться значна частина навчального часу. Наприкінці занять відбувається невелика дискусія. Після відповідей на запитання вчитель

робить загальний висновок. Уроки-консультації також можна проводити за самостійного вивчення матеріалу з метою перевірки якості його засвоєння.

Урок-«прес-конференція» організовується за наявності комплексу проблем, для розв'язання яких можуть залучатися висококваліфіковані фахівці. Доцільним є запрошення фахівців із різних галузей знань, щоб розкрити багатогранність розв'язання проблеми. Така форма занять дає змогу розглядати знання про людину на різних рівнях, що сприяє формуванню системи знань. Наприклад, для обговорення проблеми глобалізації запрошуються вчителі, що викладають різні навчальні предмети. Під час організації заняття за участю кількох фахівців оптимальною є підготовка питань у письмовому вигляді. Іноді це робиться завчасно, щоб запрошені фахівці могли розподілити між собою питання і підготувати необхідний матеріал. Заняття у формі «прес-конференції» можна провести із застосуванням відеотехніки та аудіозаписів.

*Тематична дискусія* проводиться після вивчення теми. Обговорюються складні навчальні проблеми через обмін інформацією і досвідом. Тема має містити предмет обговорення і передбачати різні підходи до вирішення тих самих питань.

Після того як учні виступлять із підготовленими повідомленнями за визначеною темою, розпочинається обмін думками, що виливається у вільну дискусію. Функції вчителя – керувати дискусією, звертати увагу на ключові моменти проблеми і багатоспектність її розгляду.

Підсумовуючи виступи учнів-доповідачів, учитель узагальнює запропоновані у науковій літературі шляхи розв'язання проблеми та думки учнів, на основі чого виокремлюють пріоритетні напрями розв'язання заявленої проблеми.

Успішність формування системи знань про людину в учнів основної школи залежить від особливостей задіяних технологій, які спрямовуються на вирішення цілого комплексу дидактичних завдань: засвоєння і закріплення здобутих знань, формування умінь застосовувати їх на практиці, аналіз і узагальнення фактів, прийняття й обґрунтування рішень, аргументований захист своїх позицій у дискусіях тощо.

Якісне засвоєння знань про людину та формування компетентностей вимагає, щоб завдання навчальної діяльності відповідали пізнавальним потребам та інтересам учнів. Водночас навчання є досить жорсткою детермінованою діяльністю, тому що у навчальній інформації містяться дані, які необхідно засвоїти в тому вигляді, у якому вони подаються, що часто унеможливорює будь-яку довільність. Ця суперечність розв'язується завдяки спеціальній організації навчального процесу, ефективність якого можна підвищити за рахунок використання ігрових технологій.

Гра, на думку деяких дослідників, належить до видів людської діяльності, серед яких у прихованій формі здійснюється навчання, хоча цілі ігрової діяльності можуть і не декларуватися [4]. Педагогічні аспекти гри розглядаються у працях К. Д. Ушинського, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренка, Ш. А. Амонашвілі й ін. Ігрові технології дають змогу залучити учнів до активної діяльності та цілеспрямовано впливати на неї. До них належать технології, що сприяють формуванню вмінь виконувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів та оптимального варіанта, запропонованого учасниками гри.

Кожний вид ігрової діяльності містить мотиваційні, змістово-операційні та емоційно-вольові компоненти. В іграх моделюються ситуації, які вимагають активності і підпорядкування чітко встановленим правилам усіх учасників. У процесі ігрової діяльності учасники виявляють здібності й уміння: організаційні, комунікативні, інтелектуальні, евристичні. Апробація ігрових технологій у практиці навчання підтвердила їх навчальну ефективність. Розробляються й апробуються різні види та типи ігор: навчально-ділові, імітаційні, рольові, навчальні, педагогічні, операційні, дидактичні, пізнавальні, профорієнтаційні.

Для учнів основної школи, як показують дослідження, досить привабливою є групова форма навчальної роботи, що характеризується насамперед безпосередньою взаємодією між її учасниками, які спільно вирішують загальне навчальне завдання. Однією з форм групової роботи, що має характер гри, є ділова гра. У процесі ділової гри учні розв'язують певне практичне завдання. Однак від процесу вирішення практичних завдань ділова гра відрізняється тим, що її не може проводити один учень (точніше, ефективність, на яку вона розрахована, не може бути досягнута). Для досягнення поставленої мети необхідний розподіл ролей між учасниками (наприклад, гра, що стосується учнівського самоврядування, відбувається за такого розподілу ролей: директор, його заступники, класні керівники та ін.).

*Ділова гра* – це імітація реальної практичної діяльності, у процесі якої учасники повинні виконувати певні службові обов'язки та функції в загальній системі взаємодії, приймати рішення, робити внесок у комплексне вирішення поставленого перед ними загального завдання. Характер ділової гри залежить від ступеня складності (кількість учасників, тривалість за часом, складність самого завдання), проблемності (конфліктність ситуації, протистояння сторін), а також ступеня імпровізації учасників (заздалегідь заданих дій для вільної імпровізації). Процес вироблення рішень є продуктивним, що виявляється у відкритті принципово нового або вдосконаленні вирішення поставленого завдання. Робота в групі стимулює вироблення нових ідей і рішень.

Для досягнення потрібного ефекту варто підготувати учасників до проведення гри: заздалегідь визначити тему і проблему, розподілити ролі. Ситуація підготовки до гри ставить її учасників перед необхідністю збирання інформації, що стосується розв'язання проблеми, набуття нових знань або активного відтворення наявних. Суть ділової гри полягає в імітації реальних або умовних ситуацій і процесів, що дають змогу учневі на основі колективної взаємодії виробляти рішення і набувати професійних умінь і досвіду міжособистісного спілкування. Тож ділова гра – важлива форма педагогічних технологій для допрофільної підготовки учнів основної школи. Підготовка і проведення ділової гри потребують значних витрат часу. В умовах, коли ресурси часу обмежені, для здобуття нових знань, набуття умінь і навичок доцільне проведення так званих блиц-ігор.

*Блиц-гра* – різновид ігрової діяльності, що поєднує основні елементи методів аналізу конкретних ситуацій, «мозкового штурму» тощо, але характеризується такими параметрами: «миттєвість» проведення та одержання результату; привабливість і легкість форми; несподіваність і неординарність змісту; мінімальний комплект ролей; обов'язковість оцінки результату (кількісної та якісної).

Вибір конкретної форми і змісту бліц-гри визначається специфікою предмета навчання, де в основі лежить ситуація, спосіб представлення якої може бути різним: усний опис, письмовий текст, демонстрація кінофрагмента, відеозапису або показу реального об'єкта. Аналіз ситуації здійснюється в ігровій формі. За суттю бліц-гра є ігровим аналізом конкретної ситуації, за якої відбувається підтримка визначеної психологічної, творчої і поведінкової активності.

Окрім названих видів, у практиці навчання використовується і рольова гра, що дає змогу інтенсифікувати процес засвоєння практичних умінь. Певною мірою це стосується допрофільної підготовки, особливо тоді, коли обрана професія пов'язана з необхідністю спілкуватися з людьми. Рольові ігри дають можливість набувати і теоретичних знань, а також застосовувати їх у практичних ситуаціях. Під час використання рольової гри з'являється можливість перевірки рівня засвоєння знань і вмінь.

Рольова гра припускає моделювання тих або інших умов професійної діяльності, розподіл ролей і «розігрування» сформованої ситуації. Принципово нового вирішення, на відміну від ділової гри, учасники не знаходять, однак умови рольової гри дають змогу застосувати теоретичні знання, нові аспекти в професійній діяльності, і, як зазначалося, рольова гра дає змогу підсумувати результати вивчення певної теми. Як приклад наведемо рольову гру «прес-конференція». Учасники гри розподіляють ролі: кореспонденти й експерти, які відповідають на запитання. Розписуються правила гри, що відображають сюжет проведення будь-якої прес-конференції. Оскільки запитання під час прес-конференції тотожні цілком визначеній тематиці, учасники гри повинні готуватися заздалегідь: як ті, хто відповідає на запитання, так і ті, хто їх ставить. Ця підготовка означає повторення вивченого або ознайомлення з новим матеріалом, тобто гра може мати і повторювально-узагальнювальний, і навчальний характер, підбиваючи підсумки самостійної роботи.

В іншому варіанті прес-конференція може присвячуватися перевірці засвоєного. За цієї обставини її учасники користуються вивченим матеріалом, хоча попередня підготовка також можлива, а іноді – необхідна. У практиці навчання частіше використовуються ігри, розраховані переважно на перевірку засвоєння вивченого матеріалу.

Гра – це дія, ухвалення рішення та його виконання за певний проміжок часу. Варто врахувати, що умови, в яких приймаються рішення і виконуються дії, створюються керівником гри штучно.

Навчальні ігри можуть мати різний характер. Ігри без взаємодії учасників, коли ігрові групи приймають рішення незалежно одна від одної, а члени журі підбивають підсумки, оцінюючи якість рішень. Така гра відрізняється від ділової тим, що в неї привнесені елементи змагання, яких у діловій грі практично немає. Перед її учасниками стоїть завдання пошуку рішення, а не перемоги в змаганні.

Ігри зі взаємодією груп, що проводяться на завершальному етапі вивчення розділу або цілого курсу, мають контрольно-узагальнювальний характер. Учасники такої гри поділяються на групи.

Використання ігрових технологій у навчально-виховному процесі розширює можливості для організації вчителем активної пізнавальної діяльності учнів старшої школи, дає змогу почуватися їм суб'єктами, а не об'єктами діяльності у навчальному процесі.

Використання *комп'ютерних технологій* у навчальному процесі базується на концепції програмованого навчання, яке В. Оконь вважає підґрунтям нової технології. Переваги комп'ютерних технологій пов'язують насамперед з індивідуалізацією та інтенсифікацією навчання, використанням комп'ютерів, яке значно розширює кількість застосовуваних навчальних задач і дає змогу забезпечити якість контролю за діяльністю учнів [28, с. 11–14].

Сьогодні досить активно проводять дослідження з виявлення функціональних можливостей комп'ютерів у навчанні. Ми поділяємо думку В. Г. Кременя щодо того, що «комп'ютер, підключений до глобальних комп'ютерних мереж, відкриває шлях до знань і досвіду всього людства, що в умовах глобалізації слугує важливим чинником успішності людини і нації» [19, с. 166]. Водночас є певні труднощі в розробленні таких технологій, тому що часом, як зазначає Є. І. Машбіц, «досить важко використовувати комп'ютер як засіб навчальної діяльності» [27, с. 24].

Необхідною умовою ефективності застосування комп'ютерних технологій є наявність комп'ютерної техніки та якість навчальних і контролюючих програм. Залежно від конкретних дидактичних завдань навчальні програми можуть бути: а) тренувальними, б) наставницькими, в) імітаційними, г) моделюючими, д) ігровими.

«Комп'ютер, – стверджує Є. І. Машбіц, – лише тоді здійснює дидактичні функції, коли в його керуючих впливах враховуються як задача, розв'язувана учнями, так і визначені навчальні цілі» [27, с. 24]. Слід зауважити, що комп'ютерні технології, які використовуються у процесі навчання, не набули поширення за: низького рівня забезпеченості комп'ютерною технікою; відсутності якісних навчальних програм; невміння багатьох учителів та учнів користуватися комп'ютером.

До принципів питань, що впливають на розв'язання проблеми використання комп'ютерних технологій, належить оптимальність розподілу функцій між машиною і людиною, що зумовлює необхідність їх детального аналізу і визначення: у чому полягають специфічні відмінності процесу розв'язання задач людиною від розв'язання задач електронно-обчислювальною машиною. Крім того, використання комп'ютерів не є досить ефективним щодо розвитку творчих здібностей учнів, особливо тоді, коли потрібно знайти нестандартне виконання завдань, дати оригінальну відповідь. Тож застосування комп'ютерних технологій у процесі підготовки учнів основної школи на сучасному етапі розвитку системи освіти має певні обмеження і потребує подальшого дослідження. Отже, можна дійти висновку, що за інтерактивною технологією навчання майбутнє, адже нова школа матиме справу з індивідуальністю, самобутністю особистості, оскільки індивідуальність є головним принципом етики і мусить стати керівним методологічним положенням у вихованні й навчанні.

Диференціація навчання допомагає оволодіти знаннями учням і є важливим у роботі вчителя. Диференційоване навчання досягається через забезпечення кожного учня навантаженням відповідно до його індивідуальних можливостей, що практикується різними способами: диференційовані домашні завдання, необов'язкові завдання, додаткові індивідуальні завдання, у процесі формування системи знань про людину –

курси за вибором, зокрема факультативні. Навчальний процес має не просто пристосовуватися, підлаштовуватися під власний рівень знань і умінь учнів, змінюючи зміст і методи, а орієнтуватися на досягнення максимально важливих результатів кожним учнем, розвиток мислення, пізнавальних можливостей, інтересів. Отже, організація індивідуального підходу до навчання є одним зі складних питань, де пов'язані теоретичні, частіше не до кінця розв'язані питання, і практичні вимоги до їх реалізації на конкретному предметі, у конкретних класах. Використання диференціації навчання значно змінює навчальний процес, які виявляються не стільки в методичних прийомах, які застосовує вчитель, скільки в зміні стилю взаємодії з учнями [31]. В умовах технології диференціації учень – це передусім партнер, який має право на прийняття рішень (вибір змісту своєї освіти, рівня його засвоєння тощо). Головне завдання й обов'язок учителя – допомогти дитині прийняти і виконати прийняте нею рішення; допомогти зробити правильний вибір, дібрати потрібну літературу. Не варто забувати, що кожен учень – індивідуальність, зі своїм темпераментом, звичками, нахилами, здібностями. Якщо вчитель враховуватиме всі особливості індивідуального підходу та забезпечуватиме його на уроках, то ефективність засвоєння знань і продуктивність праці будуть значно вищими.

Перевірено ефективність формування системи знань про людину не лише на курсах за вибором, а й на уроках з історії України, всесвітньої історії та правознавства, української і зарубіжної літератури. Показниками якісного засвоєння знань є: системність знань, яку перевірено контрольними роботами в контрольних та експериментальних класах; свідомий вибір подальшої професії або профілю навчання, який перевірено анкетною, а також ставлення до себе та інших людей, яке перевірено відповідністю критеріям вихованості учнів.

Дослідницький матеріал розділу дає змогу робити певні висновки. Одним із продуктивних підходів з формування системи знань про людину є диференційований підхід. Його застосування на різних етапах навчального процесу виявило як позитивні, так і негативні аспекти. Серед *позитивних*: залучення в навчальний процес усіх дітей (без поділу); виконання ролі засобу розвитку самостійності учнів; підвищення рівня мотивації навчання в сильних групах; підвищення рівня «Я»-концепції (сильні стверджуються у своїх здібностях, слабкі одержують можливість випробувувати навчальний успіх, позбутися комплексу неповноцінності); поява у вчителя можливості допомагати слабкому, приділяти увагу сильному; у групах, де зібрані однакові діти, усім легше вчитися. *Негативні*: позбавлення слабких можливості тягнутися за сильними, одержувати від них допомогу, змагатися з ними; недосконалість діагностики призводить часом до того, що до розряду слабких переводяться «неординарні діти»; підготовка вчителя до уроку з використанням диференційованого підходу до навчання потребує більших часових витрат.

Необхідно добре розуміти, що різнорівнева форма навчання не може дати позитивного результату сама по собі, а потребує системного підходу, копіткої роботи над змістом і методикою викладання.

Сучасне освітнє становище в основній школі за диференційованого підходу в сукупності його компонентів висуває на перший план організацію й управління цілеспрямованою навчальною діяльністю учня у загальному контексті його життєдіяльності. З огляду на інтереси й індивідуальні особливості кожного учня, підвищити результат навчання й розвитку логічного мислення можна, якщо використовувати прийоми диференційованого підходу, спрямовані на оптимальне використання зони найближчого розвитку [13].

Напрями навчання в освітньому процесі відображають пошук психолого-педагогічною наукою того, як оптимізувати цей процес, що й має забезпечити диференційований підхід. Такі ідеї, як диференціація й інтеграція його змісту, особистісно орієнтоване навчання й педагогіка співпраці визначають кардинальну спрямованість сучасної освіти.

За умови диференційованого підходу в процесі формування системи знань про людину:

- ліквідуються суперечності у визначеннях змісту навчального завдання – невідповідність змісту, характеру, ступеня складності завдання, орієнтованого на середнього учня й пізнавальні можливості сильних і слабких учнів;
- послаблюється суперечність організаційних форм навчальної діяльності – темп фронтальної роботи класу й темп індивідуальної роботи кожного учня;
- диференційований підхід утілюється не як пристосування індивідуальних особливостей до процесу навчання, а як пристосування навчання до індивідуальних особливостей учнів (навчання не пристосовується до розвитку, а веде його за собою, що набагато успішніше досягається за індивідуального підходу);
- диференційований підхід щодо формування знань про людину дає змогу підвищити рівень домагань особистості, сприяє адекватній самооцінці, формує потребу в самовдосконаленні з огляду на загальнолюдські цінності.

Отже, головною перевагою диференційованого підходу у процесі формування в учнів системи знань про людину є усвідомлене структурування дітьми їхніх ціннісно-сміслових орієнтацій, за яких зростає рівень розуміння ролі та значення людини у системі міжособистісних стосунків, що є однією з умов успішної соціалізації.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев / [под ред. А. А. Бодалева]. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психол.» ; Воронеж ; МОДЭК, 1996. – 384 с.
2. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : монографія / М. Р. Арцишевська, Р. А. Арцишевський. – Луцьк : Вид-во «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 316 с.
3. Бабанский Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.
4. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
5. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
6. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Высш. шк., 1995. – 336 с.



7. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы : в 2 т. / П. П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39–85.
8. Василькова Ю. В. Курс педагогической антропологии / Ю. В. Василькова, Н. В. Филиппова. – М., 2006. – 254 с.
9. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Пространство и время в неживой и живой природе / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1975. – 174 с.
10. Волков Ю. Г. Человек. Энциклопедический словарь / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. – М. : Гардарики, 2000. – 520 с.
11. Гончаренко С. У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 130001 и 130002 / С. У. Гончаренко. – К., 1989. – 56 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
13. Гончаров Н. К. Дифференциация и индивидуализация образования и воспитания в современных условиях / Н. К. Гончаров. – М., 1971. – 24 с.
14. Дышлевый П. С. Что такое общая картина мира? / П. С. Дышлевый, Л. В. Яценко – М. : Знание, 1984. – 64 с.
15. Зверев И. Д. Общая методика преподавания биологии : пособие для учителя / И. Д. Зверев, А. Н. Мягкова. – М. : Просвещение, 1989. – 191 с.
16. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 200 с.
17. Кизенко В. І. Принципи організації шкільного факультативного навчання у 5–6 класах / В. І. Кизенко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 109–114.
18. Краевский В. В. Инновации и традиции – два полюса мира образования [Электронный ресурс] / В. В. Краевский // Эйдос. – 2003. – 2 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-01.htm>
19. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
20. Кром М. М. Историческая антропология : пособие к лекц. курсу / М. М. Кром. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. – 80 с.
21. Крутій К. Місце інтерактивних методів навчання педагогів у здійсненні мовленевого розвитку дошкільників / К. Крутій // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ «Альма-матер», 2004. – № 10 (78). – С. 140–144.
22. Кулюткіна Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткіна, Г. С. Сухотская. – М. : Педагогика, 1981. – 118 с.
23. Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. – Т. 18. – 384 с.
24. Максакова В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие / В. И. Максакова / Междунар. акад. наук пед. образования. – М., 2001. – 205 с.
25. Маркс К. До критики політичної економії / Карл Маркс. – Х. : Держ. вид-во України, 1926. – 247 с.
26. Матюша І. К. Творча спрямованість навчального процесу в школі / І. К. Матюша // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 70–74.
27. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
28. Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе / [под ред. И. Д. Зверева]. – М. : Педагогика, 1975. – 114 с.
29. Монахов В. М. Профильная дифференциация обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов // Советская педагогика, 1990. – № 8. – С. 42–47.
30. Мордовская А. В. Формирование профессиональных интересов школьников в процессе факультативных занятий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Мордовская. – М., 1990. – 17 с.
31. Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе : учеб. пособие / И. М. Осмоловская. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 176 с.
32. Педагогическая антропология : учеб. пособие / [авт.-сост. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
33. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 272 с.

**Розділ 4. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАТЬ ПРО ЛЮДИНУ В УЧНІВ  
ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ**

---

34. Савин Н. В. Педагогика / Н. В. Савин. – М. : Просвещение, 1978. – 351 с.
35. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К. : Наук. думка, 1982. – 225 с.
36. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
37. Скударнова И. Н. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций в подготовке младших подростков к выбору профессии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Скударнова. – М., 1992. – 16 с.
38. Смирнов Г. С. Ноосферное сознание и ноосферная реальность. Философские проблемы ноосферного универсума / Г. С. Смирнов. – Иваново : ИвГУ, 1998. – 244 с.
39. Степин В. С. Картина мира и ее функции в научном исследовании / В. С. Степин // Научная картина мира: Логико-гносеологический аспект. – К. : Наук. думка, 1983. – С. 80–103.
40. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.
41. Топузов О. М. Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах ; [профіль. навчання географії у старш. шк.] / О. М. Топузов // Проблеми сучас. підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2008. – Вип. 8. – С. 20–27.
42. Торосян В. Чему могут научить концепции современного естествознания / В. Торосян // Философия образования. – 1999. – № 9. – С. 101–112.
43. Человек постсоветского пространства : сб. материалов конференции / [под ред. В. В. Парцвания]. – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2005. – Вып. 3. – 478 с.

---

## РОЗДІЛ 5

### ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

#### *5.1. Дидактична сутність загальнонавчальних компетентностей учнів*

Проблема необхідності формування в учнів універсальних навчальних умінь виникла досить давно, оскільки вчені та практики зрозуміли, що школа не може надати учню знань на все життя, проте може навчити мислити і сформуванати найзагальніші способи навчальної діяльності. Проте тільки у 70-х роках минулого століття розпочалося розроблення підходів до системного осмислення та узагальнення загальних навчальних умінь і навичок. Ці дослідження представлені насамперед у працях Ю. К. Бабанського, В. М. Коротова, І. Я. Лернера, Н. О. Лошкарьової, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, Н. Ф. Тализіної, Г. В. Усової та ін. За наказом Міністерства освіти СРСР Н. О. Лошкарьова в 1980 р. розробила «Програму розвитку загальних навчальних умінь і навичок школярів», що стала протягом 25 років більш повним і детальним системним поданням складу і структури цих умінь [3]. У початковій освіті України від середини 80-х років також запроваджено міжпредметну програму «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», яка охоплює чотири великі групи умінь: організаційні, логіко-мовленнєві, пізнавальні, контрольні-оцінні. Дидакти того часу визначали зміст поняття «загальнонавчальні уміння і навички»; шукали загальну основу для здійснення їх класифікації; з'ясували специфічні особливості для окремих груп умінь; виявляли динаміку розвитку кожної групи умінь; встановлювали роль окремих предметів у вдосконаленні загальнонавчальних умінь.

Ідея універсальності загальних навчальних умінь для успішності навчання відзначається й тепер, вони розглядаються як компонент змісту освіти, а тому й важливий результат навчання, від якого значною мірою залежить успішність подальшої освіти людини [2; 3].

Як зауважує Л. М. Ніколаєва, увага до загальних навчальних умінь на сучасному етапі різко зросла у зв'язку з розробленням загальноосвітніх стандартів, проблемами впровадження єдиного державного екзамену (ЄДЕ), а в цілому – з проблемою збереження і забезпечення якісної, конкурентоспроможної освіти (Ж. І. Алферов, В. Г. Розумовський, В. А. Садовничий та ін.) [12].

Сучасний етап розвитку освіти характеризується визначенням шляхів формування компетентної творчої особистості, здатної використовувати здобуті знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, для інноваційного розвитку суспільства. Одним зі стратегічних напрямів вдосконалення освіти в Україні В. Г. Кремень вважає «запровадження у структуру і зміст навчання змін, орієнтованих на створення нового менталітету та компетентності, необхідних для успішних дій у демократичній і правовій країні з регульованою економікою» [8, с. 26]. Розв'язанню цієї проблеми має сприяти впровадження компетентнісного підходу.

Провідні освітянські документи визначають компетентісно орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція профільного навчання в старшій школі та інші нормативні освітянські документи ґрунтуються на компетентнісній стратегії. Загальнопедагогічні, дидактичні та методичні проблеми формування ключових компетентностей школярів розглядають Н. М. Бібік, С. П. Бондар, І. П. Гузик, І. Г. Єрмаков, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, Дж. Равен, О. Я. Савченко, А. В. Хуторської та багато інших науковців.

Рівень освіченості, особливо в сучасних умовах, не визначається обсягом знань, їхньою енциклопедичністю. З позицій компетентісного підходу рівень освіченості визначається здатністю учнів вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, компетентність розглядається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

Ієрархія компетентностей має такий вигляд: ключові компетентності – належать до загального (метапредметного) змісту освіти; міжпредметні – стосуються визначеного кола навчальних предметів і освітніх галузей; предметні компетентності – ґрунтуються на суто предметних видах навчальної діяльності та входять до певного предмета, мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів.

Ключова компетентність – спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності й належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів.

Підхід до суті компетентності як сукупності особистісних якостей дає змогу оцінити ці якості, визначити їх природу і цінність для школяра. Із такого трактування компетентності випливає важливий висновок: компетентність передбачає, що учень не засвоює окремо знання і вміння, а оволодіває комплексною процедурою, в якій для кожного виокремленого напряму є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [16].

Проблема відбору ключових компетентностей – центральна для оновлення змісту освіти. Оволодіння такими компетентностями дає можливість учням розв'язувати проблеми у повсякденному, професійному і соціальному житті. Ці компетентності мають бути багатомірними, багатофункціональними, надпредметними та міждисциплінарними [17].

До ключових компетентностей, за А. В. Хуторським, належать:

- ціннісно-мотиваційна (світогляд, ціннісні орієнтири учня, механізми самовизначення в різних ситуаціях);
- загальнокультурна (пізнання і досвід діяльності в галузі національної і загальнолюдської культури; духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів; культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій; роль науки і релігії в житті людини; компетенції в побутовій і культурно-дозвіллевій сфері);

- навчально-пізнавальна (елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності; цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка; прийоми розв'язання навчально-пізнавальних проблем; функціональна грамотність);
- інформаційна (пошук, аналіз і добір необхідної інформації, її перетворення, збереження та передання; володіння сучасними інформаційними технологіями);
- комунікативна (знання мов, способів взаємодії з навколишніми людьми; навички роботи в групі, колективі, володіння різними соціальними ролями);
- соціально-трудова (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника, споживача, покупця, клієнта, виробника, члена родини);
- компетентність особистісного самовдосконалення (способи фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку; саморегуляція поведінки; турбота про власне здоров'я; внутрішня екологічна культура).

Поряд із ключовими компетентностями, що належать до тематичного загальнопредметного змісту освіти, А. В. Хуторської також розглядає загальнонавчальні вміння й навички, що стосуються саме навчального процесу, оволодіння учнями самоорганізацією, плануванням, рефлексією, самооцінкою й іншими аналогічними способами діяльності, які він групує в блоки особистісних якостей, що підлягають розвитку:

1) когнітивні – вміння відчувати навколишній світ, ставити запитання, відшукувати причини явищ, відзначати своє розуміння або нерозуміння питання тощо;

2) організаційно-діяльнісні – здатність усвідомлювати цілі навчальної діяльності й вміння їх пояснити, вміння поставити мету й організувати її досягнення, здатність до нормотворчості, рефлексивне мислення, самоаналіз і самооцінка;

3) креативні – фантазія, гнучкість розуму, сприйняття суперечностей, розкутість думок, почуттів, рухів, критичність, наявність власної думки;

4) комунікативні, пов'язані з необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, об'єктами навколишнього світу та його інформаційними потоками, вміння відшукувати, перетворювати й передавати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі, використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо;

5) світоглядні, що визначають емоційно-ціннісні настановлення учня, його здатність до самопізнання й саморуку, вміння визначати своє місце й роль у навколишньому світі, у родині, у колективі, у природі, державі, національні й загальнолюдські прагнення, патріотичні якості особистості, здатність до толерантності тощо [17, с. 58].

Цей перелік якостей спирається на цілісне уявлення про учня як істоту, що має фізичну, емоційну й інтелектуальну складові, а також ціннісну, духовно-моральну основу життєдіяльності. З віком компетентності інтегруються, взаємодіють, у результаті утворюючи особистісні комплексні новотвори.

С. Г. Ворощиков розглядає загальнонавчальні вміння як важливий діяльнісний компонент навчально-пізнавальної компетентності, який передбачає вміння: самоуправління навчальною діяльністю, спрямовані на формування навчального завдання, проектування, контроль й аналіз її виконання; роботи з інформацією для досягнення поставлених раніше навчальних завдань; структурування інформації, її аналізу, порівняння та узагальнення тощо [3]. Автор зазначає, що ефективне форму-

вання та розвиток загальнонавчальних умінь передбачають відповідне дидактичне, методичне й управлінське забезпечення цього процесу. Головна конструкція цього забезпечення, що зумовлює подальше розгортання педагогічної діяльності з формування навчально-пізнавальної компетентності учнів, – класифікація загальнонавчальних умінь. У цілому вирізняють шість провідних класифікацій загальнонавчальних умінь. Авторами цих програм є Н. О. Лошкарьова, В. Ф. Паламарчук, Г. В. Усова, Л. М. Фрідман, І. Ю. Кулагіна, О. Я. Савченко, С. Г. Ворощиков і Д. В. Тат'янченко.

Однією з останніх класифікацій, розробленій на основі компетентнісного підходу, є класифікація загальнонавчальних умінь, запропонована С. Г. Ворощиковим. Автор розглядає навчально-пізнавальну діяльність як учнівське самоуправління з розв'язання особистісно значущих і соціально-актуальних реальних пізнавальних проблем, що супроводжується оволодінням потрібними для її розв'язання знаннями й уміннями зі здобування, перероблення і застосування інформації. У розробленій С. Г. Ворощиковим програмі всі уміння об'єднані в три групи: навчально-управлінські, навчально-інформаційні, навчально-логічні.

О. Я. Савченко наводить такий орієнтовний перелік загальнонавчальних умінь: навчально-організаційні вміння та навички; навчально-інформаційні вміння та навички; навчально-інтелектуальні та творчі вміння; контрольно-оцінні вміння та навички. Те чи інше вміння може бути об'єктом формування й відповідного відображення у вимогах до навчальних результатів з різних предметів з урахуванням принципів наступності та перспективності, а також необхідної частотності. О. Я. Савченко зазначила, що зіставляючи різні підходи до класифікації ключових умінь із новими цілями шкільної освіти, педагогічно доцільно виокремити як об'єкт спеціального формування ключову компетентність «уміння учнів самостійно вчитися» [7]. На нашу думку, загальнонавчальні компетентності входять саме до цієї ключової компетентності і мають бути складовими такого комплексу якостей учнів.

Ключові компетентності потребують значного інтелектуального розвитку учня (абстрактного мислення, саморефлексії, визначення особистої позиції, самооцінки, критичного мислення та інші характеристики) і стають універсальною базою підготовки учнів в основній школі для розв'язання суперечності між необхідністю постійно поповнювати знання і неможливістю постійно утримувати у пам'яті велику кількість інформації. До ключових компетентностей згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти належить уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична й базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності, а до предметних (галузевих) – комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна естетична, природничо-наукова і математична, проектно-технологічна та інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична і здоров'язбережувальна компетентності.

Таким чином, у сучасних умовах проблема формування загальнонавчальних умінь починає розв'язуватися на основі компетентнісного підходу до навчання, що знаменує перехід школи до реального засвоєння учнями цілісної системи методів пізнання.

Розробляючи підхід до систематизації загальнонавчальних компетентностей учнів у основній школі, ми виходили з таких положень.

Сьогодні освіта розглядається як особливий вид діяльності, тому, що саме діяльність є основою, через яку людина пізнає навколишній світ, опановує його і розвиває себе в цьому світі. Визнано, що основними компонентами діяльності є: суб'єкт діяльності, його цілеспрямованість на певний предмет діяльності, реальна можливість здійснення цієї діяльності та її забезпеченість, результативність діяльності. З огляду на це, в узагальненому вигляді навчальну діяльність можна представити такими етапами:

- орієнтація – дослідження суб'єктом навчальної ситуації для визначення бажаного і можливого розвитку цієї ситуації;
- цілепокладання – визначення ідеальної цілі навчальної діяльності як образу бажаного майбутнього;
- цілереалізація – складання плану навчальної діяльності, його реалізація, контроль та корекція, оцінка на основі порівняльного аналізу основних критеріїв якості виконання [14].

Особистісно орієнтоване навчання передбачає, що виконання всіх перелічених етапів має усвідомлений характер. Роль учителя насамперед полягає в «озброєнні» учня «необхідним діяльним інструментарієм». Створювані вчителем навчальні ситуації мають розвивати в учня вміння ставити перед собою певні освітні цілі, знаходити й обирати необхідні способи їх досягнення, приймати відповідальні рішення, послідовно їх реалізовувати, критично оцінювати результати і фіксувати їх в особистому досвіді, все це утворює основу загальнонавчальних компетентностей учнів. Сформованість навчальної мотивації також є важливим якісним показником ефективності навчальної діяльності, показником попереднього розвитку особистості. У школі як місці формування певних інтересів учнів мають діагностувати навчальні здібності, задатки та здатності, принесені учнями в клас – підґрунтям для виникнення й розвитку інтересів, це допоможе краще зрозуміти, звідки і як беруться інтереси, як вони розвиваються й міцніють.

Зважаючи на викладене, під загальнонавчальними компетентностями розуміємо загальну здатність учнів до навчання, яка забезпечується системою знань, умінь та досвіду самостійної навчальної діяльності, сформованих на основі позитивної мотивації та емоційно-цільового ставлення до навчання [5]. Далі, оскільки це складне утворення, виокремлюються блоки компетентностей, які його утворюють. До таких ми віднесли чотири основних блоки: регулятивний, когнітивний, творчий і світоглядний. Кожний з цих блоків спрямований на формування певних видів та способів навчальної діяльності учнів.

Регулятивний блок (організаційні та рефлексивно-оцінні компетентності) – уміння самоорганізації навчальної діяльності: визначати навчальні цілі, планувати, здійснювати заплановане, порівнювати одержаний результат із запланованим, самостійно визначати та виправляти допущені помилки; виявлення особистих навчальних утруднень, їх аналіз і подолання; усвідомлення способів використання теоретичних знань на практиці, здійснення рефлексії на самі способи пізнавальної діяльності; оцінка і контроль одержаних результатів.

Когнітивний блок (інформаційно-пізнавальні та комунікативні компетентності) виявляється у здатності до володіння інформацією з метою подальшої ефективної комунікації для розв'язання навчально-пізнавальних завдань; уміння користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі, володіння сучасними інформаційними технологіями.

Творчий блок (компетентності творчості) – застосування креативних технологій для пошуку раціональних шляхів вирішення проблемних навчальних ситуацій, здатність генерувати ідеї, визначати альтернативні шляхи вирішення проблеми, уміння втілювати свої знання і досвід у самостійному творчому продукті.

Світоглядний блок (емоційно-психологічні та ціннісно-сміслові компетентності) – досвід здійснення емоційно-ціннісних оцінок у формі особистісних орієнтацій: навчання з інтересом; довіра до педагогів; уміння виявляти емоційну стійкість та врівноваженість у складних ситуаціях. Ціннісні ставлення відображають особистий досвід учнів, їхні дії, переживання, почуття, які виявляються у ставленні до навколишньої дійсності (людей, явищ, природи, пізнання тощо). У контексті компетентнісної освіти це бачимо у відповідальності школярів, прагненні закріплювати позитивні надбання в навчальній діяльності, зростанні вимог до власних навчальних досягнень.

Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів формується на основі оволодіння ними змістовими, процесуальними і мотиваційними компонентами, його рівень виявляється в процесі оцінювання. Під час оцінювання навчальних досягнень учнів мають братися до уваги характеристики відповіді учня: правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність. Аналізується якість знань: повнота – кількість знань, визначених навчальною програмою; глибина – усвідомленість наявних зв'язків між групами знань; гнучкість – уміння учнів застосовувати здобуті знання в стандартних і нестандартних ситуаціях; знаходити варіативні способи використання знань; уміння комбінувати новий спосіб діяльності з уже відомим; системність – усвідомлення структури знань, їх ієрархії і послідовності, тобто усвідомлення одних знань як базових для інших; міцність – тривалість збереження їх у пам'яті, відтворення у відповідних ситуаціях. Зазначені орієнтири покладено в основу чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів – початкового, середнього, достатнього, високого, які співвідносяться з рівнями формування загальнонавчальних компетентностей учнів [5].

## ***5.2. Психолого-педагогічні основи диференційованого формування загальнонавчальних компетентностей учнів***

Навчально-пізнавальна діяльність відіграє суттєву роль у розвитку особистості, особливо у шкільний період. Проводячи діяльність, яка постійно ускладнюється, учень залучається в нові для себе відносини, формує особистий досвід, розвиває мотиви, оцінки, відносини, що є основою у формуванні загальнонавчальних компетентностей як інтегрованого результату оволодіння способами навчання-пізнання. Нове розуміння результатів освіти визначає необхідність розвитку в навчально-пізнавальній діяльності здатності учнів до самовизначення в діяльності й спілкуванні, здатності мислити, говорити, діяти, які забезпечують успішну самореалізацію [1; 2; 5; 7; 17; 18].



Тривалий час у шкільній освіті диференціація навчання зводилася здебільшого поділу учнів на сильних, середніх, слабких та до педагогічної корекції через спеціальну організацію навчального матеріалу за ступенем його об'єктивної складності, рівню вимог до оволодіння цим матеріалом. Нині розробляється інший підхід до розуміння й організації диференційованого навчання на основі особистісно орієнтованого підходу. Психологічні основи особистісно орієнтованого навчання в загальному контексті особистісно-діяльнісного підходу були закладені в працях Л. С. Виготського, О. М. Леонт'єва, С. Л. Рубінштейна та набули подальшого розвитку в дослідженнях П. Я. Гальперина, В. В. Давидова, І. С. Зимньої І. С. Якиманської та ін.

Як зазначають психологи, навчання – це діяльність, і її ефективність залежить від кількох основних складових: ресурсів, мотивації і задоволення [15]. Ресурси в навчанні розглядають з позицій стану соматичного здоров'я або нездоров'я дитини, його інтелектуального і психічного розвитку. Звичайно, це усе взаємопов'язані речі. Інтелект – загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, а також система всіх пізнавальних здібностей: відчуттів, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви. Відомо, що в цілому люди мають середній інтелектуальний рівень, частина має високий і дуже високий інтелект, а частина – низький і дуже низький. Кожна дитина розвивається у своєму темпі, немає жорстких вікових норм, усі вони умовні. Інтелект досить часто визначають як узагальнену здатність до навчання. Механізм (шлях) формування людиною індивідуального досвіду через набуття сукупності знань, узагальнених способів діяльності, моральних норм і досвіду творчої діяльності у педагогічній психології називається засвоєнням. За визначенням С. Л. Рубінштейна, процес міцного засвоєння знань – центральна частина процесу навчання. Воно ніяк не зводиться до пам'яті або міцності запам'ятовування. До нього входять сприйняття матеріалу, його осмислювання й запам'ятовування, оволодіння ним, що в результаті дає можливість вільно ним користуватися в різних ситуаціях, по-різному оперуючи.

Як основні психологічні механізми засвоєння прийнято розглядати послідовне здійснення низки пізнавальних процесів. Водночас аналіз процесу засвоєння передбачає не стільки найменування його компонентів, скільки розуміння того, що всі процеси, які входять до нього, формуються під час навчання, мають двосторонній характер навчання, де взаємопов'язані й зумовлені особливостями взаємодії учитель – учень і навчальний матеріал.

Процес засвоєння тісно співвідноситься з логікою процесу викладання. Під час аналізу так званого традиційного навчання виокремлюють такі стадії процесу засвоєння: первинне ознайомлення з матеріалом, або сприйняття в широкому розумінні, його осмислення, спеціальна робота з його закріплення і, нарешті, опанування матеріалу – можливість оперувати ним у різних умовах, застосовуючи його на практиці. Під час вивчення так званих інноваційних форм навчання може розгортатися варіативна динаміка засвоєння. Кожна зі стадій засвоєння пов'язана з іншою й зумовлена характером взаємодії вчителя й учня, і кожна з них певною мірою визначає кінцевий ефект навчання [13].

Сприйняття – процес відображення у свідомості учнів предметів, явищ, цілісних ситуацій педагогічного впливу за їхнього безпосереднього впливу на органи чуття. Традиційно вирізняють п'ять видів сприйняття відповідно до провідного аналізатора, що бере участь у побудові образу: зорове, слухове, дотикальне (тактильне), смакове, нюхове. Психологічна сутність сприйняття може бути розкрита через опис таких його властивостей, як предметність, цілісність, свідомість, структурність, константність, вибірковість.

Предметність сприйняття свідчить про те, що людина пізнає світ вибірково, виокремлюючи з усього, що його оточує, певні предмети. Цілісність втілюється в тому, що ці предметні образи мають достатній ступінь завершеності й повноти. Свідомість показує, що в образи сприйняття входять певні продукти мислення: знання, минулий досвід, розумові операції. Структурність забезпечує можливість розуміти навколишній світ як систему стійких зв'язків і відносин. Константність дає змогу таким самим чином сприймати той самий предмет у різних ситуаціях. Вибірковість сприяє певній диференціації образів (більше значущі й менш значущі залежно від інтересів суб'єкта).

Сприйняття – складна пізнавальна діяльність, що не зводиться тільки до зовнішніх впливів на людину. Для отримання образів сприйняття необхідна особлива внутрішня активність самого суб'єкта – перцептивна діяльність. Вона містить у собі розрізнення, упізнання, вимір, контроль, оцінку тощо, під час яких суб'єкт добирає необхідні й важливі ознаки у самому об'єкті, а потім зв'язує з ними образ, що формується. Тому під час занять доцільно не просто подати учням нову інформацію для сприйняття, а організувати їх перцептивні дії щодо здійснення сприйняття навчального знання. Потрібно пам'ятати, що можливості сприйняття мають межі. Звідси під час одного заняття доцільно вводити не більше п'яти – семи різних предметів об'єктивної реальності.

Осмислення – процес, спрямований на виявлення істотних зв'язків і відносин між предметами навколишнього світу на основі представленого навчального матеріалу. Тим самим мислення, на відміну від сприйняття, виступає як узагальнене відображення світу. Для здійснення такого виду психічного відображення людина використовує спеціальні пізнавальні засоби – знаки й символи, закріплені насамперед у природній мові людини. Тому мислення завжди реалізується і розглядається в тісному зв'язку з мовленням. У процесі навчання спільність мислення і мовлення найповніше представлені в термінах і поняттях, використовуваних для розкриття змісту навчання.

Як і сприйняття, мислення – це певний вид психічної активності самого суб'єкта, спрямованої на переструктурування первинних образів сприйняття. Основною розумовою дією є порівняння багатьох предметів й явищ, що дає учневі можливість виявити в предметах деякі подібні ознаки і якості, таким чином виявивши певний зв'язок між ними. Виокремлення (абстрагування) таких загальних властивостей дає можливість людині надалі встановлювати родовидові відносини в різноманітті предметів й явищ, систематизувати їх і класифікувати. Якщо внутрішня структура об'єкта представлена людині недостатньо повно, вона силою своєї свідомості може здійснити аналіз цього об'єкта – уявний поділ цілого на частини. Переструктурування отриманих частин й їх об'єднання на іншій підставі є ще однією розумовою операцією – синтезом, який здатний привести учня до здобуття нового знання про об'єкт.

У навчальному процесі мислення учнів можна максимально реалізувати як процес вирішення завдань, під час якого діти систематизують отриману інформацію, засвоюють основні поняття й закони (зв'язку між поняттями). Головна мета цього етапу навчання – глибше осмислити знання, які набуваються, тому що розуміння є важливим моментом перетворення знань у способи дії.

Закріплення – процес організації й збереження минулого досвіду навчальної діяльності, що робить можливим його повторне використання під час навчання або на практиці. Особливість пам'яті полягає в тому, що вона безпосередньо не спрямована на відбиття навколишнього світу, а має справу з «другим відображенням», з отриманими образами й поняттями. Основним механізмом роботи пам'яті є її орієнтація на майбутнє. У служінні цьому майбутньому й полягає основна функція пам'яті. З цією метою пам'ять реалізує ряд психічних механізмів: запам'ятовування, збереження та забування, відтворення.

Запам'ятовування становить процес збереження навчального матеріалу в пам'яті учнів у вигляді: образів (образна пам'ять); понять (вербальна пам'ять); переживань (емоційна пам'ять); дій (рухова пам'ять). Робота із запам'ятовування – процес здійснення учнем певної послідовності мнемічних дій. В. Я. Ляудіс виокремила чотири мнемічних дії: орієнтування в матеріалі, пов'язане з відношенням елементів матеріалу, що запам'ятовуються, до досвіду суб'єкта; групування матеріалу на основі визначених властивостей окремих елементів; установлення внутрішньогрупових відносин між елементами матеріалу, що підлягає запам'ятовуванню; здійснення міжгрупових відносин (зв'язків). Особливістю мнемічних дій із запам'ятовування навчального матеріалу є те, що їх треба виконувати не для того, аби запам'ятати, закріпити, а для того, щоб відтворити. Таким чином на перший план виходить процес створення спеціального «образу пам'яті», що регулює сам процес відтворення. У підсумку дієвість такого широківідомого навчального функціонування, як повторення значною мірою залежить від того, наскільки при цьому учень виходить за межі простого відтворення й створює нове, глибше уявлення про зміст, що запам'ятовує.

Показники запам'ятовування в навчальному процесі залежать від низки психологічних умов. З'ясовано, наприклад, що краще запам'ятовується те, що становить мету дії. Ефективніші процеси запам'ятовування, включені в розумову діяльність: класифікацію, структурування, схематизацію, пошук аналогій. Багато в чому впливає на запам'ятовування й особистісне ставлення до матеріалу: краще запам'ятовується емоційно забарвлений матеріал, оскільки він пов'язаний з мотивами, інтересами суб'єкта, стає життєво значимим.

Важливим процесом є збереження, утримання в пам'яті набутих знань протягом тривалого часу за активної протидії процесу забування. Збереження – не пасивне збереження матеріалу, не просте його консервування, а динамічний процес, який відбувається на основі й в умовах певним чином організованого засвоєння, що охоплює перероблення матеріалу, його осмислення й реконструкцію. У цьому сенсі пам'ять може бути розглянута як процес приведення до єдності, зв'язування в ціле внутрішнього досвіду суб'єкта.

Засвоєний матеріал періодично піддається відтворенню. Цей процес пам'яті полягає у відновленні й реконструкції актуалізованого змісту пам'яті. Відтворення якнайтісніше пов'язане з мисленням. Думка залучається в процес відтворення, уточнюючи, узагальнюючи, систематизуючи й переробляючи основну суть. У підсумку людина ніколи не відтворює зміст пам'яті в тій формі, у якій він запам'ятовувався. У цьому й полягає робота пам'яті як психічного процесу: вона реконструює свій зміст в інтересах збереження й забування образів сприйняття й мислення.

Відтворення може відбуватися на трьох рівнях: впізнавання, або відтворення під час опори на сприйняття; самого відтворення як довільної або мимовільної актуалізації збереженого в пам'яті матеріалу; пригадування в умовах часткового забування, що вимагає вольового зусилля. У пізнавальній діяльності зосередженість на певному об'єкті виявляється у тих або тих формах уваги. Зокрема, довільна увага зумовлюється й визначається особливостями потреб, інтересів, бажань і почуттів суб'єктів.

Застосування на практиці набутих знань є зміною загальної структури знань, навичок й умінь у бік дедалі більшої їх узагальненості, згорнутості, меншого контролювання свідомості. Застосування знань по суті є процесом залучення учнів до навчальних ситуацій здійснення діяльності, які потребують від них опори на теоретичні положення. У такому разі знання є основним засобом розумової діяльності учня. Будь-який розумовий процес – акт, спрямований на розв'язання певного завдання, постановка якого включає мету і умови. Мислення починається з проблемної ситуації, потреби зрозуміти. При цьому вирішення завдання є природним завершенням розумового процесу, а припинення його, якщо мету не досягнуто, сприймається суб'єктом як зрив або невдача. З динамікою розумового процесу пов'язане емоційне самопочуття суб'єкта, напружене на початку і задоволене наприкінці.

Етап застосування знань на практиці виступає не тільки як результат навчання, а і як спосіб його закріплення; оволодіння знаннями спрямовано вже не на навчання, а на інші практичні цілі. У цілому на цьому етапі структура діяльності змінюється внаслідок зміни способів виконання дії, його контролю й характеру регулювання виконання вхідних у нього рухів. Основу застосовності знань становлять уміння й навички, що відповідають певному досвіду діяльності учня й рівню його компетентності.

Оскільки кожний із названих психологічних компонентів не тільки використовується, а й активно формується в навчальному процесі, важливо поряд із переданням певного змісту формувати в учня й певні психологічні структури. Тому до складу навчального знання мають входити не тільки предметні знання, а й спеціальні дії й операції, спрямовані на формування самого вміння вчитись як ключової компетентності в освітньому процесі.

У зв'язку з цим акценти під час вивчення навчальних предметів мають переноситися на сам процес пізнання, ефективність якого повністю залежить від пізнавальної активності самого учня. Успішність досягнення цієї мети залежить не лише від того, що засвоюється (зміст навчання), а й від того, як засвоюється: індивідуально або колективно, за авторитарного або гуманістичного підходу до учнів, з опорою на увагу, сприйняття, пам'ять або на весь особистісний потенціал людини, за допомогою репродуктивних або продуктивних методів навчання.

У процесі рефлексії, учень отримує можливість синтезувати шляхом порівняння, зіставлення один з одним різних моментів, наприклад, засобів із цілями, спонукань із засобами тощо. Інакше кажучи, мислення переходить від одного елемента об'єкта до іншого, від одного моменту мислення до іншого й виявляє в них підстави до їх розрізнення та уподібнення. Починаючи з розпізнавання основи, що імітує знання, рефлексія дає можливість потім побачити те, що конструює, творить основу знання. У процесі мислення знання переходить зі своєї безпосередньої форми в опосередковану. Як підстава опосередкування виступає поняття. У понятті вкладена вихідна подвійність конструктивної основи й основи, що конструює, мислення. Тому поняття розглядається як дія, діяльність, а не застигла форма. Перехід до поняття і ототожнення поняття передбачають рефлексію. Діяльнісна природа поняття стала основою розроблення В. В. Давидовим проблеми формування в школярів теоретичного мислення.

Ресурси дитини (біологічні, інтелектуальні й психологічні) загалом можна визначити, як його потенційні та актуальні можливості навчання і адаптації. І ці можливості батьки мають співвідносити зі своїми амбіціями стосовно дитини, що на практиці трапляється дуже рідко. Відповідність ресурсів дитини і запитів батьків – чарівний ключик, яким відкриваються багато таємниць шкільної неуспішності.

Якщо ресурси дитини можна визначити словом «можу», то його бажання вчитися – словом «хочу». Будь-яка дитина спочатку вчиться для мами і тата, для вихователя і вчителя. Мине багато часу і станеться чимало різних подій, перш ніж вона почне вчитися для себе. На сучасному рівні психологічної науки вчителі не можуть просто констатувати, що учень не хоче вчитися. Треба постаратися з'ясувати, чому саме він не хоче вчитися.

В основі мотиваційної сфери лежать смисл навчання, його значущість для школяра. Смисл навчання – це внутрішньо упереджене ставлення школяра до навчання, «прикладання» школярем навчання до себе, до свого особистого досвіду й свого життя. Для кожного школяра він має прямий зв'язок із системою ідеалів, цінностей, які він засвоює зі свого оточення (суспільства в цілому, сім'ї, школи). Це складне особистісне утворення, що охоплює усвідомлення дитиною об'єктивної значущості навчання й розуміння суб'єктивної значущості навчання для себе. Психологічні спостереження показують, що за наявності смислу навчання в школярів зростає успішність навчальної діяльності, легше засвоюється навчальний матеріал.

Формування мотивації навчання неможливе в «учня взагалі», поза віком і його специфічних психологічних характеристик. Вікові особливості школярів потрібно не тільки враховувати (а іноді це означає, що вікові особливості просто прилаштовуються після того, як уся система методів роботи вчителя вже відібрана, побудована), на них треба орієнтуватися із самого початку. Це означає, що щоразу, починаючи обмірковувати роботу з формування мотивації навчання в певному класі, у певного учня, перші запитання, які повинен поставити перед собою вчитель, – які завдання виховання мотивації саме в цьому віці? Які особливості мотивації треба сформувати до кінця цього шкільного віку (молодшого, середнього, старшого), щоб підготувати учня до вирішення завдань наступного етапу розвитку його особистості? Тільки після цього й на основі цього правомірний вибір форм навчання. У зв'язку з розкриттям резервів вікового розвитку мотивації здійснюється й індивідуальний підхід до учнів.

Підлітковий вік – складний відповідальний період становлення особистості (за Л. І. Божович, це період другого народження особистості), в якому формуються соціальна спрямованість і моральна свідомість: моральні погляди, судження, оцінки, уявлення про норми поведінки. Моральні переконання ще нестійкі, проте вони стають специфічними мотивами поведінки. З’являються власні погляди, оцінки, які можуть швидко змінитися, але й протилежну позицію підліток обстоюватиме так само пристрасно. Важливі зміни відбуваються у мотиваційній сфері: потреба в самоповазі, в самоствердженні, у визнанні товаришів, у позитивному ставленні з боку друзів. З’являється орієнтація на майбутнє: мрії, ідеали, перспективні плани, віддалена мета. Проте для підлітка характерна й відмова від поставленої мети всупереч її об’єктивній значущості, бо воля ще слабка. Відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості: виникає інтерес до свого внутрішнього світу, що сприяє поглибленню та ускладненню процесу самопізнання. Підліткова рефлексія спрямована на розуміння самого себе. З образом «Я» пов’язана самооцінка. Для підлітка важливо знати не тільки, який він є, а й наскільки значущим є його індивідуальні особливості для оточення, а тому й для самого себе. Постійно відбувається порівняння: «Я такий, як усі» або «Я не такий, як усі». В ідеалі самооцінка має складатися з порівняння самого себе сьогоднішнього із самим собою, але вчорашнім. Саморегулювання передбачає вільну постановку мети та вибір засобів її досягнення. Здатність ставити мету, усвідомлювати засоби її досягнення, використовувати свої можливості, передбачати результати є показником високої зрілості особистості, що з’явиться пізніше.

Завданням педагогів є розвиток у підлітків вольової поведінки, використовуючи емоційно привабливі цілі, підтримуючи їх наміри й уявлення про можливість досягти власного рівня домагань. Практика свідчить, що важливе значення має забезпечення пізнавальної мотивації, розвиток інтересів, усвідомлення того, що навчання загартовує волю, що відкрите визнання своїх помилок свідчить про сміливість, а усвідомлення своєї провини – крок до відповідальності [13]. Тому організація мотивації навчальної діяльності повинна спрямовуватися більшою мірою на успіх, самостійне подолання труднощів і, що найважливіше, схвалення. За допомогою мотивації схвалення формується почуття впевненості, інтересу один щодо одного, до предмета, до прагнення самоствердитися, страх одержати погану оцінку.

Мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її зумовленість, спрямованість й активність. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість діяльності, спрямованої на досягнення певної мети.

Навчання має полімотивований характер. Усе різноманіття мотивів навчальної діяльності школярів можна представити трьома взаємозалежними групами. Мотиви безпосередньо спонукальні – це мотиви, основані на емоційних виявах особистості, на позитивних або негативних емоціях: яскравість, новизна, цікавість, зовнішні привабливі атрибути, цікаве викладання, чарівність особистості вчителя, бажання одержати похвалу, нагороду, острах одержати негативну оцінку, покарання, страх перед учителем, небажання бути об’єктом обговорення в класі тощо.

Перспективно спонукальні мотиви зумовлені розумінням значущості знання взагалі й навчального предмета, зокрема: усвідомлення світоглядного, соціального, практичного, прикладного значення предмета, тих або інших конкретних знань й умінь, пов'язування навчального предмета з майбутнім самостійним життям, очікування в перспективі нагороди, розвинене почуття обов'язку, відповідальності.

Мотиви, що стимулюють інтелектуальну активність, базовані на одержанні задоволення від самого процесу пізнання: інтерес до знань, допитливість, прагнення підвищити свій культурний рівень, оволодіння певними вміннями й навичками, захопленість самим процесом розв'язання навчально-пізнавальних завдань тощо.

Серед мотивів, що мають інтелектуально-спонукальний характер, особливе місце посідають пізнавальні інтереси й потреби. Навчальний інтерес – емоційне переживання пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей навчальної діяльності. Він може бути широким, планувальним, результативним, процесуально-змістовим, навчально-пізнавальним. Прийнято розрізняти рівні пізнавального інтересу й відповідно до них визначати шляхи створення умов їхнього формування.

Нижчий – елементарний – рівень втілюється в увазі до конкретних фактів, знань-описів, дій за зразком. Наступний рівень – інтерес до залежностей, причинно-наслідкових зв'язків, до їхнього самостійного встановлення. Вищий – інтерес до глибоких теоретичних проблем, творчої діяльності із засвоєння знань. Вищий рівень – перетворювальний інтерес. Сформованість вищого рівня пізнавального інтересу дає підставу говорити про наявність пізнавальної потреби.

Пізнавальний інтерес формується в процесі навчання через предметний зміст діяльності й складні відносини між учасниками навчального процесу. Необхідна умова для створення інтересу до змісту навчання й до самої навчальної діяльності – можливість виявляти в навчанні розумову самостійність й ініціативність. Подолання труднощів у навчальній діяльності – найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Труднощі навчального матеріалу й навчального завдання сприяють підвищенню інтересу тільки тоді, коли ці труднощі посилені, переборні, інакше інтерес швидко зникає.

Стійкість навчальної мотивації визначається як здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності за широкого варіювання факторів, що діють на людину. Дослідники розглядають її в комплексі з такими характеристиками навчальної мотивації, як сила, усвідомленість, дієвість, сформованість смислоутворювального мотиву діяльності, орієнтація на процес. Мотивація навчання проявляється також через цілі, які учень ставить у навчальній діяльності. Цілі – це очікувані кінцеві й проміжні результати тих дій учня, які ведуть до реалізації мотивів. Виокремлюють такі рівні цілей: пізнавальні, навчально-пізнавальні, соціальні й цілі самоосвіти. Цілі навчальної діяльності найчіткіше виявляються в доведенні роботи до кінця (або відкладанні її), у поверненні до виконання перерваних навчальних дій, у подоланні труднощів, наявності або відсутності відволікання від навчальної діяльності, у завершеності або незавершеності навчальних дій. Цілі можуть бути стійкими й нестійкими, гнучкими й ригідними, стереотипними й нестандартними, новими або старими.

Виокремлюють два основні різновиди мотивів навчальної діяльності: пізнавальні, спрямовані на зміст навчального предмета, й соціальні мотиви, скеровані на іншу людину під час навчального процесу. Очевидно, що ці два мотиви навчання нерівноцінні. Вони можуть перебувати на різних рівнях.

Для пізнавальних мотивів вирізняють такі рівні: широкі пізнавальні мотиви – орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями; навчально-пізнавальні мотиви – орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного набуття знань; мотиви самоосвіти – орієнтація на здобування додаткових знань, на самовдосконалення особистості.

Виокремлюють такі рівні соціальних мотивів навчання: широкі соціальні мотиви – мотиви обов'язку й відповідальності, розуміння соціальної значущості навчання; вузькі соціальні мотиви (позиційні) – прагнення зайняти певну позицію у ставленні оточення (наприклад, заслужити їхнє схвалення); мотиви соціального співробітництва – орієнтація на стосунки й способи взаємодії з іншими людьми.

У розвитку навчальної мотивації учня велику роль відіграє формування мотивації навчання, чому сприяють: залучення учнів до спільної навчальної діяльності у класі; побудова відносин «вчитель – учень» не за типом вторгнення, а на основі поради; цікавість, незвичайний виклад навчального матеріалу; використання пізнавальних ігор, дискусій і диспутів; аналіз життєвих ситуацій; розвиток самостійності й самоконтролю учня [10; 11].

Таким чином, пізнавальні й соціальні мотиви навчання мають враховувати готовність школяра долучитися до навчальної діяльності. На уроці навчальна діяльність повинна мати повну психологічну структуру, тобто передбачати усвідомлення й постановку цілей, виконання дій, прийомів й операцій, самоконтроль і самооцінку.

Виховання мотивації будується не як «пристосування» до наявних, сформованих у дитини рівнів мотивації, а як переведення школярів до нових її форм, до зріліших способів регуляції своєї навчальної поведінки. Становлення мотивації є не простим зростанням позитивного або негативного ставлення до навчання, а скоріше ускладненням структури мотиваційної сфери, зокрема стимулів, установлення нових, більше зрілих, іноді суперечливих відносин між ними. Ці окремі аспекти мотиваційної сфери (і складні, діалектичні відносини між ними) мають стати об'єктом керування вчителя.

У цих складових і криється таємниця хорошої успішності: хочу, можу і подобається вчитися. Проблеми виникають там, де випадає яка-небудь ланка. Хочу, але не можу, – це проблеми ресурсів дитини (якщо не допомогти дитині, то далі буде: не можу і не хочу, тобто, почне страждати мотиваційний компонент). Можу, але не хочу, – це проблеми мотивації, якщо упустити, через якийсь час це буде вже і проблема ресурсів (передусім інтелектуальних у широкому розумінні). Можу, хочу, але не буду, – це сигнал батькам, що в стосунках щось не так. Насправді успішність залежить не від кількості відмінних оцінок в атестаті, а від уміння спілкуватися, знаходити спільну мову з різними людьми, від уміння самостійно планувати свій час і розподіляти зусилля, від загальної здатності орієнтуватися в життєвих ситуаціях, від розуміння, чого я хочу або не хочу, від здатності справлятися з тривогою, від уміння ставити власні цілі і самостійно їх домагатися, від здатності вступати в конкурентні стосунки з іншими, тобто від того, чому частково можна навчитися в школі, але це не називається шкільною успішністю, а є результатом сформованості в учнів навчальних компетентностей.



### *5.3. Дидактичні умови реалізації диференційованого підходу до формування загальнонавчальних компетентностей школярів*

Диференціація навчання в умовах компетентнісного підходу набуває нового значення. Діагностика загальних та спеціальних здібностей учнів, їх навчальних особливостей, задатків та психолого-педагогічний супровід їх розвитку будуються на основі особистісного підходу, ставлення до учня як до суб'єкта власного розвитку та саморозвитку. У зв'язку з цим ефективність формування загальнонавчальних компетентностей учнів, в основній школі зокрема, залежить від урахування таких індивідуально-типологічних особливостей учнів, як рівень сформованості навчальної мотивації учня, рівень сформованості знань про способи пізнавальної діяльності, минулий досвід здійснення самостійного навчання, здатність до комунікативних та рефлексивних видів діяльності.

Компетентності розглядаються як наскрізні, надпредметні й метапредметні утворення, що інтегрують як традиційні знання, так і різного роду узагальнені інтелектуальні, комунікативні, креативні, методологічні, світоглядні та інші уміння. Як зазначається у загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів, компетентнісна освіта, зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципи зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань та умінь учнів [5]. Саме цей аспект компетентнісного підходу і створює складнощі у його практичній реалізації у шкільній освіті. Визначаються вони, зокрема, як невідповідність вихідного узагальнено-діяльнісного орієнтування компетентнісного підходу та наявної предметної орієнтації педагогічної практики. Учасники навчального процесу мають чітко уявити структуру освітньої компетентності або основні її інформаційні елементи. Якщо керуватися розумінням освітньої компетентності як системи знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, структурованих навколо певної низки об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення ним подальшої продуктивної освітньої діяльності, то її структуру можна представити так: 1) мінімальний досвід діяльності, або попередній етап сформованості компетентності; 2) соціальна та особистісна мотивація необхідності подальшого формування освітньої компетентності; 3) знання, уміння, навички, необхідні для подальшого формування освітньої компетентності; 4) способи діяльності на певному етапі формування освітньої компетентності; 5) рефлексія ефективності одержаного результату [3].

Категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілеспрямованості освітнього процесу на вищій, узагальнений рівень умінь і навичок учнів, які мають переважно соціальну спрямованість, тоді як зміст освіти орієнтований на чотирикомпонентну модель (знання, уміння, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення) стосовно об'єктів та явищ, що вивчаються.

Для розв'язання цієї проблеми доцільно звернутися до досвіду реалізації компетентнісного підходу в країнах Європи і США. Зокрема, О. Г. Бермус зазначає, що провідним поняттям компетентнісного підходу в цих країнах є «освітній домен», при цьому підсумкова компетентність представляється сукупністю таких доменів, а кожний з них формується як специфічна функція або аспект майбутньої професійної діяльності, наприклад під час підготовки вчителя: домен розроблення навчальних програм і методів навчання; домен оцінок і вимірювань; домен використання інформаційних технологій, домен менеджменту та інноваційної діяльності тощо.

У подальшому кожний домен конкретизується на кількох рівнях. Виокремлюють види діяльності та проблеми, до розв'язання яких мають бути здатні випускники (створення систем, оцінка досягнень, планування результатів, проектування та моделювання процесу). Наступний рівень має чітко фіксовані певні дії та властивості, потрібні для успішної діяльності: визначати, інтегрувати, порівнювати, розробляти, інтерпретувати, здійснювати, контролювати тощо [1].

У підсумку опису компетенції наводяться шкали, на яких відмічаються стандартні рівні професійної компетентності (новачок, користувач, досвідчений користувач, професіонал, експерт). Опис компетенцій обов'язково включає нормативну модель діагностичних процедур, які дають змогу на практиці організувати атестаційні процедури, у тому числі: тестування, написання есе і представлення навчальних портфелів; експертизи практичної діяльності; написання і захист атестаційних робіт.

З огляду на ці рекомендації, ми визначили дидактичну сутність загальнонавчальних компетентностей та виокремили основні блоки компетентностей які їх утворюють: світоглядний, когнітивний, творчий та регулятивний. Кожний з блоків спрямований на формування певних видів та способів навчальної діяльності учнів як особистісного продукту індивідуальної навчальної діяльності.

Для раціональної організації процесу формування загальнонавчальних компетентностей нами був обраний блок компетентностей, який може виконувати провідну управлінську роль. До такого ми віднесли регулятивний блок. Як зазначав Д. Б. Ельконін, якщо діти повноцінно засвоять дії контролю й оцінювання своїх досягнень, то подальше формування навчальної діяльності відбуватиметься без особливих утруднень.

Учень стає дійсним суб'єктом навчання, якщо самостійно регулює свою діяльність, керує нею. Успіх у навчанні великою мірою залежить від здатності здійснювати зворотний зв'язок через самоаналіз і самоконтроль засвоєння навчального матеріалу. Ці вміння нерозривно пов'язані з рефлексією, яка є одним із важливих компонентів загальнонавчальних компетентностей учнів. Необхідність звертання до проблеми формування саморегуляції діяльності школярів зумовлена суперечністю між потребою розвитку саморегулятивної поведінки як провідною складовою загальнонавчальних компетентностей учнів та наявною організацією процесу навчання, в якому здебільшого рефлексія, контроль, оцінка і корекція навчання здійснюються вчителем. Саморегуляція лежить в основі загальної здатності до навчання (Л. С. Виготський, З. І. Калмикова, Н. О. Менчинська, С. Л. Рубінштейн) і є необхідною умовою формування загальнонавчальних компетентностей учнів [7].

Регулятивний компонент загальної здатності до навчання певним чином є об'єктом спеціальних досліджень щодо дошкільнят, школярів і студентів (О. А. Кононкін, Н. Ф. Круглова, В. І. Морсанова, А. К. Осницький, М. В. Полянцева й ін.). Роботи, пов'язані з оцінкою процесів саморегуляції у дітей різного віку, свідчать про те, що нецілеспрямоване формування усвідомленої саморегуляції не гарантує успішного розвитку навчальної самостійності учнів.

Формування та розвиток в учнів саморегуляції, необхідної для будь-якої продуктивної діяльності, є одним із найбільш актуальних і складних завдань сучасного навчання. Цілеспрямоване формування саморегуляції учнів потребує знання її сутності, умов і закономірностей навчально-виховного процесу. Саморегуляція розуміється як вищий рівень розумової активності людини і як її вміння вільно керувати особистим фізичним станом, своєю діяльністю, поведінкою і взаємодією з іншими людьми; ефективно використовувати психофізичні особливості. Саморегуляція навчальної діяльності – специфічна регуляція, що здійснюється учнем як суб'єктом діяльності. Її призначення полягає в тому, щоб привести можливості учня у відповідність до вимог навчальної діяльності, тобто учень має усвідомити свої завдання як суб'єкт цієї діяльності, цілеспрямовано побудувати процес самонавчання.

Саморегуляція в навчанні має структуру, подібну до саморегуляції інших видів діяльності. Вона складається з таких компонентів, як усвідомлені цілі діяльності, модель значущих умов, програми дій, виконання запланованого та його рефлексія, оцінка результатів і корекція. Згідно з цими компонентами учень усвідомлює і приймає мету навчальної діяльності та вимоги учителя; учень обмірковує послідовність дій, оцінює умови досягнення мети, складає суб'єктивну модель навчальної діяльності; на основі моделі учень складає програму дій, вибирає засоби і способи її реалізації, здійснює самоконтроль на основі поетапної рефлексії виконаних дій; учень зіставляє самооцінку й оцінку вчителя, робить висновки про необхідність корекції; учень виконує роботу над помилками і визначає нові цілі. У процесі навчання кожний з рефлексивних ланцюгів виконує функцію цілепокладання та цілереалізації. Саме усвідомлення своїх цілей дає змогу учневі залишатися суб'єктом навчання, тобто самому приймати рішення про необхідність внесення змін у вчинювані дії, про черговість розв'язання завдань.

Педагогічні дії з формування в учнів загальнонавчальних компетентностей насамперед спрямовуються на визначення рівня самостійності навчальної діяльності на різних етапах засвоєння, а також на формування та розвиток загальної навчальної здатності (до рефлексії, до планування й аналізу). Для цього застосовують тестові діагностичні роботи, які переважно проводяться після засвоєння учнями певних способів дій. Такі роботи спрямовані на виявлення рівня засвоєння предметних операцій з метою їх подальшої корекції як учителем, так і самими учнями. Особливість цих робіт полягає в тому, що учень має свідомо виокремити певні операції у своїх діях для поелементної діагностики своїх утруднень. Система таких тестових робіт дає можливість зробити висновки про випадковість допущених помилок або про їх стабільність і здійснити термінову корекцію. Під час проведення контролю за діяльністю учнів вони можуть самостійно визначити рівень своїх потенційних можливостей, коли вибирають ті завдання, які здатні розв'язати.

З результатами навчання безпосередньо пов'язана мотивація дитини, що має такий самий характер, як і у дорослих: хочеться робити те, що подобається і виходить, а те, що не подобається і не виходить, робити не хочеться. Мотивація залежить значною мірою від того, чи отримує дитина задоволення від навчання. Важливо сформувати в неї інтерес до школи і до навчання. Люди, мотивовані на успіх, зазвичай ставлять перед собою певну позитивну мету, досягнення якої може бути однозначно розцінене

як успіх. Узявшись до якої-небудь роботи, вони очікують на успіх, схвалення, і сама робота викликає у них повну мобілізацію і позитивні емоції. Інакше поведуться люди, мотивовані на уникнення невдачі. Вони не впевнені в собі, бояться критики. Робота, особливо така, що ускладнюється можливістю невдачі, стає джерелом негативних емоцій. У результаті такі люди часто виявляються невдахами. Для людини, яка прагне успіху, привабливість складного завдання або діяльності й інтерес до них зростають, а для людини, орієнтованої на невдачу, спадають. Значуща, віддалена в часі мета більшою мірою здатна стимулювати діяльність людини з розвиненим мотивом досягнення успіху, ніж з вираженим мотивом уникнення невдачі.

Сформованість мотивації є важливим якісним показником ефективності навчально-виховного процесу, його особистісної орієнтації. У зв'язку з цим до істотних дидактичних умов можна віднести організацію психолого-педагогічного супроводу процесу формування та розвитку пізнавальних мотивів та інтересів учнів та забезпечення діагностики рівня самостійності їх навчальної діяльності на різних етапах навчання.

Оскільки процес розвитку загальної здатності учнів до навчання значною мірою залежить від такого мотиву, як інтерес, то наступною необхідною умовою для створення в учнів інтересу до навчальної діяльності є можливість виявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Вагому роль у цьому процесі відіграють рефлексивні методики навчання [16]. Чим активнішими є методи навчання, тим легше зацікавити ними учнів. Основним засобом виховання стійкого інтересу до навчання є використання таких питань і завдань, розв'язання яких потребує від учнів активної пошукової діяльності. Важливим у формуванні інтересу до навчання є створення проблемної ситуації, зіткнення учнів з труднощами, які вони не можуть розв'язати за допомогою наявного запасу знань; зазнавши труднощів, вони впевнюються в необхідності набуття нових знань або застосування старих у новій ситуації. За допомогою рефлексії досягається така мета навчання, як самостійне знаходження нових норм діяльності. Взаємодія суб'єктів навчання за рефлексивного методу має дискусійний характер. Отже, основним способом взаємодії суб'єктів навчання під час реалізації рефлексивного методу є дискусія, організована за схемою складної комунікації, яка містить і аналіз, і критичну реконструкцію, і нормування, спрямовані на забезпечення розуміння. До діалогових методик можна зарахувати ті, що побудовані на авторському висловлюванні та його розумінні. Обов'язковою умовою виникнення дискусії є слухання авторського висловлювання, постановка питань, спрямованих на уточнення або розуміння сказаного. Така методика рефлексивна по суті, оскільки в ній наявна й особистісна рефлексія, залежна від індивідуальності людини, її вольової спрямованості, й інтелектуальна, що дає змогу мислити з приводу чужої думки. Зміст матеріалу та завдань має спиратися на набутий досвід учасників обговорення. Вступне слово повинно мати проблемний характер. Важливо заохотити спроби аудиторії представити ситуацію не однозначно, а багатоаспектно, запропонувати не одне, а декілька варіативних рішень. Композиція інтерактиву охоплює проблематизацію, організацію групової рефлексії щодо вирішення поставлених проблем, проведення дискусії. Педагог виконує організаційну роль, створюючи умови для розвитку учнів шляхом обговорення змісту, стимулює «внутрішню» активність суб'єкта навчання.

Навчальна самостійність є основним критерієм сформованості в учнів загальнона-навчальних компетентностей. «Самостійність» розглядається як здатність учня діяти відносно незалежно від інших, без зовнішньої допомоги, за особливим зразком, не так як усі, зберігаючи свою позицію, попри умови, що змінюються; ініціативно [4; 6; 7; 9].

До властивостей, у яких самостійність себе виявляє, відносять здатність до самореалізації, самоконтролю, вміння регулювати свою поведінку та емоційні реакції, вміння обстоювати свою позицію, схильність брати на себе відповідальність за події у своєму житті.

Тому для формування та розвитку умінь саморегулювання також доцільно застосовувати самостійну роботу учнів. Особливість такого виду роботи полягає в тому, що самостійність дій учнів не зводиться тільки до виконання запропонованих завдань, а містить рефлексію, самостійний контроль й оцінку своїх дій. Результати цих робіт учитель спеціально не перевіряє й не оцінює. Такі роботи проводяться регулярно після певного етапу засвоєння учнями знань, після колективної (групової) роботи учнів.

Мета робіт – визначення самими учнями рівня засвоєння запропонованого матеріалу, вироблення інструменту самоконтролю та самооцінки. Після самостійної роботи обов'язково відбувається колективний аналіз виконання визначених учителем завдань, за яких учень може перевірити правильність не тільки розв'язання завдань, а й способів контролю та об'єктивність своєї оцінки виконаної роботи. За П. П. Блонським, самоконтроль учнів має чотири стадії вияву [18]. Перша стадія характеризується відсутністю будь-якого самоконтролю. Учень, який перебуває на цій стадії, не засвоїв матеріал і не може відповідно нічого контролювати. Друга стадія – повний самоконтроль. На цій стадії учень перевіряє повноту і правильність репродукції засвоєного матеріалу. Третя стадія характеризується як стадія вибіркового самоконтролю, за якої учень контролює, перевіряє тільки головне щодо питань. На четвертій стадії ззовні самоконтроль не спостерігається і не має значного вияву, він здійснюється на основі минулого досвіду, через аналіз незначних деталей та уявлення про правильний результат.

Завдяки саморегуляції навчальної діяльності відбуваються зміни у рівні планування та програмування навчальної діяльності учня, у засобах, які він використовує. Рівень саморегуляції – динамічне утворення, яке залежить від досвіду здійснення навчальної діяльності, від етапу навчання. Окремі структурні елементи системи саморегуляції змінюються у процесі розвитку пізнавальних процесів (мислення, сприйняття, пам'яті, уяви), залучених до процесу саморегуляції. Навчальні дії учня як суб'єкта постійно уточнюються, удосконалюються, набуваючи рівня загальнонавчальних компетентностей. Тобто, по-перше, загальнонавчальні компетентності не тільки виявляються, а й формуються під час навчання як загальна здатність до нього і є результатом засвоєння певної системи знань; по-друге, їх формування відбувається в процесі оволодіння учнями структурою навчальної діяльності; по-третє, саморегуляція навчальної діяльності є першочерговим виявом здатності до навчання через самоконтроль та самооцінку.

Основна функція контролю вчителя змінюється – від постійного стеження за перебігом виконання навчальних дій до стимулювання учнівської рефлексії в процесі групових форм навчання, а згодом і самостійних дослідницьких робіт.

Основне завдання вчителя – більше звертати увагу учнів на удосконалення їх навчальної діяльності, на поглиблення та посилення мотивів пізнання, сприяти закріпленню віри у власні сили і розвивати у них самостійність під час залучення до співробітницьких форм спілкування у навчанні та розвитку відчуття вільного вибору. Реалізації цього завдання значною мірою має сприяти організація навчального процесу на основі диференційованих технологій навчання. Ці технології характеризуються орієнтуванням на діагностику, врахування та розвиток певних індивідуальних особливостей учнів у навчанні; відповідним добром і структуруванням змісту навчального матеріалу та вибором оптимальних форм, методів і засобів навчання, які забезпечують ефективність цього процесу. В основу технологій диференційованого навчання покладена теорія Л. С. Виготського про зону найближчого розвитку дитини. До таких технологій належать технології різнорівневого, адаптивного, розвивального навчання та технологія повного засвоєння.

Таким чином, узагальнюючи викладене, можна зробити висновок про те, що до дидактичних умов диференціації процесу формування загальнонавчальних компетентностей учнів можна віднести: забезпечення діагностики рівня самостійності навчальної діяльності в учнів на різних етапах навчання; орієнтацію навчально-пізнавальної діяльності на створення індивідуального освітнього продукту, який є особистісно значущим для учнів; спрямування навчального процесу на розвиток умінь саморегуляції навчальної діяльності учнів; забезпечення можливостей для виявлення учнями в навчанні розумової самостійності та ініціативності; впровадження рефлексивних методик навчання на основі технологій диференційованого навчання.

#### ***5.4. Модель формування загальнонавчальних компетентностей учнів***

Диференціація навчання в основній школі спрямовується на врахування індивідуальних досягнень учнів, які засвідчують рух в особистісному розвитку та формування загальнонавчальних компетентностей як інтегрованого результату індивідуальної навчальної діяльності учнів.

Сутність освітнього процесу відповідно до особистісно орієнтованого підходу полягає у створенні умов для освіти особистості, розкриття і максимального розвитку всіх сутнісних сил людини, її здібностей та інтересів, для самореалізації особистості в умовах певного соціуму і певної культури, а навчання і виховання здійснюються згідно з природними здібностями і психологічними особливостями кожної дитини.

Головне етико-філософське положення парадигми особистісно орієнтованої освіти говорить про те, що особистість завжди має розглядатись як мета і ніколи як засіб [14]. Центром освітнього процесу стає особистість учня у трьох основних якостях: особистість у минулому – попередній досвід діяльності й поведінки учня; особистість у майбутньому – проєктована якісна характеристика особистості з розвиненою системою цінностей, цілей, планів їх реалізації, бажаних як для самої особистості, так і для соціуму; особистість у теперішньому часі – суб'єкт діяльності у спеціально створеному освітньому середовищі, яке сприятиме максимальному досягненню поставлених цілей в освіті та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня.

Роль учителя в процесі організації навчання з особистісною спрямованістю полягає не в передаванні знань, умінь і навичок, а в організації відповідного освітнього середовища, навчання в якому уможливує опору учня на особистісний потенціал і забезпечує відповідну технологію навчання. Навчання розуміється як спільна діяльність учня і вчителя, спрямована на індивідуальну самореалізацію учня і розвиток його особистісних якостей під час опанування предметів, що вивчаються.

Розгляньмо основні характеристики особистісно орієнтованого навчання, які, на нашу думку, є істотними під час створення моделі формування загальнонавчальних компетентностей учнів.

Перша характеристика полягає в пріоритетності індивідуально значущої сфери навчання. Це означає, що домінантним у виборі та реалізації змісту навчання має стати такий його компонент, як ціннісне ставлення учнів, мотиви їхньої діяльності. До закінчення школи в учнів бажано сформувати зрілі рівні пізнавальних мотивів – мотиви самоосвіти й складні форми соціальних мотивів віддачі суспільству й соціальному співробітництву. Ці мотиви повинні набути особистісного сенсу, стати дієвими й домінуючими, увійшовши в систему цілей школяра, емоційно привабливими. На такій основі формується потреба в безперервній освіті й активній життєвій позиції. Спрямування на індивідуально значущу сферу можливе в шкільній практиці, якщо в процесі навчання забезпечується підтримка індивідуальності дитини; створюються умови з метою задоволення освітніх, культурних потреб учнів для вибору змісту й напрямів здобуття освіти; надається сприяння в розвитку способів самореалізації особистості; взаємодія вчителя й учнів має стимулюючо-заохочувальний характер.

Особистісний сенс освіти багато в чому залежить від мотиву, яким керується учень. За О. М. Леонтьєвим, особистісний сенс – це значення, опосередковане мотивом. Звідси – смислоутворювальні мотиви освіти учня, що впливають на його світогляд і життєві позиції, виявляються більш дієвими й значущими, ніж мотиви-стимули, що спонукають до конкретних дій [9].

Завдання формування мотивації визначаються її резервами в кожному віці, зоною її найближчого розвитку. Ці резерви не актуалізуються самі по собі, а мобілізуються тільки під час включення школярів в активні види діяльності й соціальних взаємодій. «Вичерпування» резервів будь-якого розвитку (у тому числі й мотивації) має відбуватися не бездумно, а з урахуванням збалансованого співвідношення фізичного, розумового й морального розвитку школярів.

Щоб організувати мотивований вияв і розвиток особистісних освітніх смислів учня, необхідно виокремити ключові параметри в навчанні: фундаментальні об'єкти навколишнього світу; досвід діяльності учня стосовно цих об'єктів; фундаментальні досягнення людства стосовно цих об'єктів; досвід діяльності учня стосовно досягнень людства.

Процес пошуку освітніх значень стосовно об'єктів навколишнього світу й досягнень людства відповідно передбачає:

1) особистісну творчість учня стосовно фундаментальних об'єктів навколишнього світу, розподілених за освітніми галузями (освітня продукція учня як особистісний сенс його освіти);

2) самоусвідомленість особистого досвіду, знань й емоційно-ціннісного ставлення учня, що виявляються в процесі пізнання фундаментальних об'єктів і загальнокультурних знань про них (рефлексивно одержані результати пізнання й творчості);

3) вияв позиції й відповідної діяльності учня щодо фундаментальних досягнень людства, пов'язаних із досліджуваними об'єктами (ставлення учня до загальнокультурних знань і соціального досвіду).

Друга істотна характеристика особистісно орієнтованого навчання, що має сприяти формуванню загальнонавчальних компетентностей учнів, – переорієнтація процесу навчання на самостійну постановку й розв'язання самими школярами конкретних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проектних тощо). Формулюючи мету, вчитель позбавляє учнів можливості самостійно визначити мету своєї діяльності. Але водночас ця мета не може виникнути в учня автоматично – вона має бути сформована й усвідомлена за допомогою вчителя. Поставлені й осмислені в такому разі цілі є орієнтирами для подальших дій учнів. Крім того, необхідно, щоб школяр міг визначити мотиви своєї діяльності. Завдяки цьому дитина здійснить процес цілепокладання як формування предметної основи необхідної для нього діяльності: її мотивів, цілей і завдань.

Третя характеристика – задіяння досвіду дитини в освітньому процесі. Значну кількість інформації учні здобувають поза межами процесу навчання й школи взагалі. У них складаються неупорядковані враження, формується індивідуальний досвід. Навчальний процес, на жаль, у більшості випадків до цього досвіду індиферентний. Розвиток учня в процесі навчання відбувається через постійне збагачення, перетворення та якісну зміну цього досвіду й пов'язаного з ним особистісного смислу від утилітарно-прагматичного (життєвого), імперативного до ціннісного (філософського). Завдання вчителя полягає в тому, щоб досвідом учнів збагатити загальну структуру змісту навчального заняття й певним чином регулювати його розвиток, а також використати як фактор вивчення програмового матеріалу. Вчитель повинен стимулювати учнів до актуалізації їхнього досвіду, створювати умови для узгодження його із суспільним досвідом. Учень у цій ситуації перебудовує колишні поняття, генерує нові знання, виходячи за межі свого досвіду. І. С. Якиманська підкреслює, що основний задум особистісно орієнтованого уроку полягає в тому, щоб погодити його з тим, що задано, переводячи в соціально значущий зміст, і тим самим домогтися його особистісного засвоєння [21].

Актуалізація індивідуального досвіду учнів забезпечується за допомогою реалізації таких аспектів процесу навчання: проблематизації змісту навчального заняття, спільного з дітьми цілепокладання і планування діяльності в процесі навчання, створення емоційного стану на уроці, постійній рефлексії. У свою чергу, кожний з названих аспектів реалізується з використанням різноманітних педагогічних технік.



Четверта характеристика – визнання цінності досвіду спільної діяльності, цінності взаємодії. На думку Т. І. Шамової, будь-яка ідея, що народжується під час заняття є діалогічною за походженням [20]. Цей факт необхідно усвідомлювати вчителю й учням. Спільний досвід доводить цінність колективної роботи в освітньому процесі. Він сприяє залученню учнів до вивчення єдиного для них «предмета», і водночас вони осягають цей предмет, лише залучаючись до колективної роботи [6]. Індивідуальні розбіжності виявляються лише у взаємодії з іншими. Стає актуальним створення умов для розвитку в кожного учня вмінь і навичок роботи в групі. Тому будь-яка форма роботи з учнями (урок, семінар, колективна творча справа тощо) насамперед є комунікативною подією.

П'ята характеристика – побудова процесу навчання з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів. На перший погляд, такий підхід неможливо реалізувати в практичній діяльності. Однак, на думку І. С. Якиманської, для реалізації особистісно орієнтованого підходу важливо добирати дидактичний матеріал з урахуванням індивідуальних способів (словесного, знаково-символічного, рисункового тощо) відпрацювання навчальної інформації.

Шоста характеристика – зміна позиції педагога-інформатора на позицію координатора. Роль учителя в цьому випадку полягає не в передаванні знань, умінь, навичок, а в організації відповідного освітнього середовища, навчаючись у якому, учень спирається на особистісний потенціал і відповідну технологію навчання. Технологія особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального змісту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня під час оволодіння знаннями. Тільки за наявності дидактичного забезпечення, що реалізує принцип суб'єктності освіти, можна говорити про побудову особистісно орієнтованого навчання. Навчання розуміється як спільна діяльність учня й учителя, спрямована на індивідуальну самореалізацію учня та розвиток його особистісних якостей у процесі освоєння навчальних предметів.

Сьома характеристика – супроводження освітнього процесу його рефлексивним усвідомленням суб'єктами навчання. Грунтуючись на визначених характеристиках і з огляду на основні дидактичні умови формування загальнонавчальних компетентностей учнів, ми пропонуємо загальну модель їх формування, яка має технологічний характер і складається з п'яти основних кроків: визначення структури загальнонавчальних компетентностей учнів; діагностика загальнонавчальних знань, умінь та навичок учнів і рівня їх самостійності у навчанні, дослідження їх пізнавальних можливостей, організація психолого-педагогічного супроводу процесу формування та розвитку їх пізнавальних мотивів та інтересів; відображення в змісті шкільної освіти відповідних способів навчальної діяльності; розроблення системи завдань, орієнтованих на загальнонавчальні види діяльності; визначення оптимальних форм, методів та ефективних технологій диференційованого навчання.

**Модель формування загальнонавчальних компетентностей учнів в основній школі засобами диференційованого навчання**

<b>Перший крок</b> Визначення структури загальнонавчальних компетентностей учнів	
Основні структурні блоки загальнонавчальних компетентностей учнів	Знання та володіння основними способами навчальної діяльності учнів для кожного блоку
Регулятивний блок (організаційні та рефлексивно-оцінні компетентності)	Уміння визначати навчальні цілі, планувати, здійснювати заплановане, порівнювати одержаний результат із запланованим, самостійно виявляти та виправляти допущені помилки. Виявлення особистих навчальних утруднень, їх аналіз і подолання; усвідомлення способів використання теоретичних знань на практиці, здійснення рефлексії на самі способи пізнавальної діяльності; оцінювання і контроль одержаних результатів
Когнітивний блок (інформаційно-пізнавальні та комунікативні компетентності)	Виявляється у здатності до засвоєння інформації з метою подальшої ефективної комунікації для розв'язання навчально-пізнавальних завдань через пошук, аналіз, добір, систематизацію та узагальнення необхідної навчальної інформації, її перетворення збереження і передавання, а також для комунікації з метою отримання інформації. Уміння користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування та пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі; володіння сучасними інформаційними технологіями
Творчий блок (компетентності творчості)	Застосування креативних технологій для пошуку раціональних шляхів розв'язання проблемних навчальних ситуацій, здатність генерувати ідеї, визначати альтернативні засоби розв'язання проблеми
Світоглядний блок (емоційно-психологічні та ціннісно-сміслові компетентності)	Досвід здійснення емоційно-ціннісних оцінок у формі особистісних орієнтацій: навчання з інтересом; довіра до педагогів; уміння виявляти емоційну стійкість та рівноваженість у складних ситуаціях

**Другий крок**

Психолого-педагогічний супровід процесу формування та розвитку загальнонавчальних компетентностей учнів

**Третій крок**

Відображення в змісті шкільної освіти відповідних способів навчальної діяльності:

- 1) предметні та загальнопредметні способи діяльності, характерні для відповідних наук і сфер діяльності людини (наприклад, діяльнісний зміст біології як навчального предмета передбачає способи природознавчої діяльності: здійснення досліду, проведення спостережень, складання колекції й інші способи вивчення живої природи);
- 2) загальнонавчальні способи діяльності (планування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; уміння визначати мету і досягати її; уміння пояснювати факти, що спостерігаються, шукати причини явищ, які відбуваються, демонструвати своє розуміння або незрозуміння стосовно проблеми, що вивчається; уміння формулювати гіпотезу та перевіряти її слушність; уміння працювати з книгою й іншими джерелами інформації, складати реферати; звітувати усно й письмово про результати свого дослідження, використовуючи комп'ютерні засоби й технології (текстові та графічні редактори, презентації);
- 3) способи рефлексивної діяльності: графічні, вербальні, емоційно-образні, які здійснюються через логічні, образні, інтуїтивні дії, що в сукупності утворюють технологію навчання учня

**Четвертий крок**

Розроблювана система завдань також має орієнтуватися на:

- 1) пошук, аналіз, добір, систематизацію та узагальнення необхідної навчальної інформації, її перетворення збереження і передавання; володіння сучасними інформаційними технологіями;
- 2) розвиток в учнів уміння визначати навчальні цілі, планувати, здійснювати заплановане, виявляти особисті навчальні утруднення, їх аналізувати;
- 3) усвідомлення способів використання теоретичних знань на практиці, здійснення рефлексії на самі способи пізнавальної діяльності; порівняння одержаних результатів із запланованим, самостійне виявлення та виправлення допущених помилок, оцінювання та контроль одержаних результатів

**П'ятий крок**

Визначення оптимальних форм, методів та ефективних технологій диференційованого навчання

Групові форми навчання. Технології «повного засвоєння» та «адаптивного навчання»

Педагогічну технологію розуміємо як послідовну систему дій педагога, заздалегідь сплановану і спроєктовану, яка забезпечує вирішення конкретних педагогічних завдань через розроблення чітких цілей навчання і виховання, певне структурування і подання навчальної інформації, комплексне застосування засобів і методів навчання та контролю із обов'язковою діагностичною функцією та гарантованим достатньо високим рівнем освіти учнів. Педагогічна технологія передбачає наукове проектування і точне (детальне) відтворення педагогічних дій, які мають гарантований успіх.

**Технологія повного засвоєння.** Її авторами є американські вчені Дж. Керолл і Б. Блум. Детальний опис технології наводить М. В. Кларін. На підставі технології розроблено модель рівневої диференціації навчання на основі обов'язкових результатів (автор – В. В. Фірсов). Характерною рисою є визначення єдиного запланованого уніфікованого навчального результату, якого мають досягнути всі учні без винятку – еталон повного засвоєння, проте шляхи його досягнення можуть бути індивідуальними. Передбачається фіксований результат і змінні для кожного учня час, форми, методи, умови навчання. Еталон задається в уніфікованому вигляді за допомогою таксономії цілей, тобто ієрархічно взаємопов'язаних цілей, розроблених для мисленнєвої, чуттєвої і психомоторної сфер [19].

Вчитель має довести до учнів заплановані показники повного засвоєння змісту навчального матеріалу. Він також визначає цілі майбутньої діяльності, певні дії та операції, які має виконати учень для досягнення еталону. До цілей пізнавальної діяльності належать: знання (учень запам'ятав, відтворив, впізнав); розуміння (учень пояснив, проілюстрував, інтерпретував); застосування (учень застосував вивчений матеріал у конкретних умовах і в новій ситуації); узагальнення та систематизація (учень виокремив частини з цілого, утворив нове ціле); оцінювання (учень визначив цінність і значення об'єкта вивчення).

Підготовка навчального матеріалу за цієї технології полягає в тому, що весь зміст розбивається на окремі навчальні одиниці («навчальні елементи», «малі блоки» тощо). Така одиниця є закінченою та цілою і невелика за обсягом – три-шість уроків. Кожна одиниця тестується за двобальною шкалою (залік – незалік). До неї також розробляється коригувальний дидактичний матеріал, розрахований на додаткове опрацювання, яке відрізняється від попереднього способу його вивчення і дає можливість учню дібрати способи сприйняття, осмислення та запам'ятовування, які йому підходять

і дають змогу засвоїти визначений еталон повного опанування цієї навчальної одиниці. Відмітка за засвоєння теми виставляється після завершальної перевірки відповідно до еталона. Аналогічно здійснюється робота за всіма одиницями засвоєння [19].

**Технологія адаптивного навчання.** Різновидом технології різнорівневого навчання є технологія адаптивного навчання, яка передбачає гнучку систему організації навчальних занять з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, особлива увага приділяється формуванню в них навчальних умінь.

Процес навчання можна представити трьома етапами: 1) пояснення нового навчального матеріалу (фронтальна робота з класом); 2) індивідуальна робота вчителя з учнем на тлі самостійної роботи класу; 3) самостійна робота учнів. Навчання в умовах застосування цієї технології стає переважно активною самостійною діяльністю: це читання обов'язкової і додаткової літератури, реферативна робота, розв'язання завдань різного рівня складності, виконання лабораторних і практичних робіт, індивідуальна робота з учителем, контроль знань.

Технологія адаптивного навчання передбачає здійснення контролю всіх видів (контроль учителя, самоконтроль, взаємний контроль учнів, контроль з використанням технічних засобів та контролюючих безмашинних програм).

У зв'язку з тим, що пріоритет надається самостійній роботі учнів, значна увага приділяється етапу подавання навчального матеріалу. Потрібно виокремити матеріал, якого вчитель навчатиме школярів фронтально; поділити його на укрупнені блоки; спланувати систему занять та дібрати наочність. Другий етап заняття присвячується засвоєнню учнями прийомів самостійної навчальної роботи, пошуку знань, розв'язанню проблемних завдань, творчій діяльності. На фоні самостійної роботи учнів учитель за спеціальним графіком займається з окремим з них індивідуально за адаптивними завданнями трьох рівнів (репродуктивний, частково-пошуковий та творчий) [19].

Самостійна робота учнів здійснюється у парних групах (статичних, динамічних та варіаційних). Технологія адаптивного навчання передбачає різноманітну, гнучку систему організації навчальних занять, яка враховує індивідуальні особливості. Пояснення нового матеріалу може займати весь урок або його частину. Те саме стосується і самостійної роботи учнів. Ця технологія дає можливість цілеспрямовано варіювати терміни та послідовність етапів навчання.

З метою оцінювання індивідуальних досягнень учнів у зазначених навчальних технологіях може використовуватися метод оцінювання портфоліо. Суть портфоліо – показати все, на що ти здібний. Передбачається зміщення акценту з незнання учнів на індивідуальні досягнення, їхню активну участь у накопиченні різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки.

Певна річ, що вибір і творчий пошук у навчально-виховному процесі мають креативний характер і охоплюють створення власного світосприйняття, формування чіткої життєвої позиції, уміння аналізувати інформацію і формувати особисту думку. Очевидно, що особистісний вибір характеру навчальної діяльності ґрунтується на особистісних мотивах та інтересах. Саме така діяльність найефективніша. Диференціація змісту, форм і методів навчання є одним із засобів реалізації особистісного потенціалу кожного учня, стимулювання активності в навчанні. До дидактичних особливостей процесу диференціації навчання можна віднести впровадження групових

форм навчання. Підвищенню навчального інтересу сприяє створення в класі з кожного навчального предмета ініціативної групи учнів, які ним цікавляться і розширюють свої знання поза навчальною програмою. Для них створюється ситуація успіху через упровадження відповідної технології навчання. У зв'язку з цим одним із напрямів організації навчально-виховного процесу в основній школі мають бути діагностика та розвиток загальнонавчальних компетентностей учнів, вивчення їх пізнавальних можливостей, організація психолого-педагогічного супроводу процесу формування та розвитку їх пізнавальних мотивів та інтересів, що потребує впровадження диференційованого підходу в навчанні на основі відповідних диференційованих технологій.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/>.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Воровщиков С. Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент : монография / С. Г. Воровщиков – М. : АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
4. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии [Электронный ресурс] / А. С. Герасимова. – Режим доступа: <http://www.ipras.ru>.
5. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Біологія і хімія в школі. – 2008. – № 4. – С. 10–13.
6. Звягінцева І. Мотивація навчання / І. Звягінцева // Управління школою. – 2007. – № 3-4. – С. 27–29.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота. 2005. – 448 с.
9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
10. Лук'янова М. І. Психологія навчальної мотивації школярів / М. І. Лук'янова // Відкритий урок – 2006. – № 3-4 – С. 26–32.
11. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.
12. Основні орієнтири виховання учнів 1–12-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України (програма) // Практика управління закладом освіти. – 2008. – № 3 (20) – С. 7–18.
13. Педагогика [Электронный ресурс] / В. Слостенин, И. Исаев, Е. Шиянов. – Режим доступа: <http://www.krotov.info/>.
14. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / И. С. Подмазин – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
15. Попова Т. Школьная успеваемость или жизнь взаимы [Электронный ресурс] / Т. Попова. – Режим доступа: <http://www.popova-t-spb.narod.ru>
16. Рефлексия в обучении // Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – С. 162–169.
17. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 4–9.
18. Трубачева С. Е. Формування загальнонавчальних компетентностей учнів / С. Е. Трубачева // Біологія і хімія в школі. – 2011. – № 1. – С. 12–15.
19. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
20. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.
21. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вopr. психологи. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

---

## РОЗДІЛ 6

### ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

#### *6.1. Становлення та розвиток форм організації навчальної діяльності учнів у педагогіці*

Реформи освіти відбуваються нині у більшості розвинутих країнах світу, і особлива увага приділяється проблемі диференціації навчання. Це вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування школи у провідних країнах світу. Диференціація навчання як форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками є одним з ключових напрямів модернізації школи. Особистісно орієнтований характер освіти визнає основною цінністю становлення особистості як індивідуальності надання кожному учневі права вибору власного шляху розвитку, зокрема вибору форм власної навчальної діяльності: індивідуальну програму, групові чи колективні форми роботи. Реалізація особистісно орієнтованої парадигми освіти, урахування здібностей, схильностей та інтересів дитини є основними передумовами диференціації навчання.

Провідну роль у розкритті теоретичних основ диференціації навчання відіграють психолого-педагогічні дослідження багатьох вчених-психологів і дидактів. Досліджувалися такі аспекти цієї проблеми: психологічні основи диференціації навчання (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, Г. І. Щукіна); індивідуально-особистісні характеристики діяльності (К. М. Гуревич, С. Л. Рубінштейн); можливості сприйняття учнями навчального матеріалу (Д. М. Богоявленський, З. О. Калмикова, В. О. Крутецький, Н. О. Менчинська й ін.); класифікація учнів за типологічними групами і організацію їхньої роботи за допомогою різних методів і прийомів (О. І. Бугайов, О. О. Бударний, О. К. Корсакова, І. М. Осмоловська, П. І. Сікорський, І. М. Чередов, О. Г. Ярошенко та ін.); диференційований підхід як спосіб оптимізації навчального процесу (Ю. К. Бабанський), як одна з умов для втілення принципу індивідуалізації навчання (О. І. Бугайов, І. Я. Лернер, І. М. Чередов, І. С. Якиманська й ін.).

Процес модернізації змісту освіти є еволюційним, ґрунтується на врахуванні позитивного досвіду школи й водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку. Нові підходи передбачають якісне оновлення змісту освіти відповідно до пріоритетних цілей освіти, сформульованих світовим освітнім співтовариством (Міжнародним бюро освіти). Вони охоплюють цілісний розвиток особистості через забезпечення зростання її розумового, етичного, естетичного, емоційного, фізичного та соціального потенціалу; підготовку учнів до праці, активної ролі в економічному та громадському житті суспільства, успішної діяльності в умовах швидких змін технологій та полікультурного суспільства; розвиток навичок наукового мислення, критичного осмислення дійсності та вирішення проблемних ситуацій.

У контексті пріоритетних цілей освіти визначено головні засоби підвищення ефективності діяльності системи освіти:

- забезпечення випереджального розвитку всієї системи освіти, її спрямованості на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; формування безперервної системи освіти;
- активізація гуманного та творчого начала в освіті, створення передумов для всебічного розвитку й саморозвитку особистості, індивідуалізації та диференціації навчання, переходу до особистісно орієнтованих педагогічних технологій;
- формування комунікативних навичок, уміння співпрацювати у колективі, відповідальності за індивідуальні та колективні рішення;
- запровадження гуманістично орієнтованих методів інноваційного та розвивального навчання на основі використання перспективних інформаційних технологій тощо.

Усі ці важливі чинники повинні враховуватися у навчально-виховному процесі школи, що постійно оновлюється, і якісно відображати зазначені зміни.

Увага до проблеми диференціації навчання особливо зростала у час значних змін у суспільстві. Це насамперед стосувалося проблеми трансформації форм навчання, навчальної діяльності учнів у межах різних систем навчання.

З історичного погляду індивідуальне навчання найдавніше. Індивідуальною формою навчання людство користувалося упродовж усього свого розвитку й користується донині. З розвитком суспільства, поступовим накопиченням знань про навколишню діяльність і появою писемності як засобу фіксації цих знань навчання ускладнюється, відмежовується в окрему галузь діяльності, виникають спеціальні його установи – школи. Ціла плеяда видатних педагогів минулого – Ф. А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці визнавали необхідність застосування різних форм та прийомів роботи з дітьми, визнаючи їхній різний рівень розвитку здібностей. У XIX ст. ці ідеї набули подальшого розвитку в працях М. Ф. Бунакова, П. Ф. Каптерева, В. Я. Стоюніна, К. Д. Ушинського та ін. [7; 12; 34].

Я. А. Коменський у «Великій дидактиці» писав, що в школах того періоду не було одночасного навчання групи учнів, вчителі працювали індивідуально, велика кількість учнів вимагала від учителя беззмістовної праці [15, с. 285]. Індивідуальне навчання мало низку недоліків, проте було природним і відповідало потребам суспільства. Об'єднання в невеликі групи не мало систематичного характеру й почало переважати в період пізнього середньовіччя.

Уже в XII–XIII ст. в університетах, а потім і в середніх школах (XV–XVII ст.) у практиці навчання почав використовуватися груповий спосіб навчання.

К. Д. Ушинському належить ідея здійснення індивідуального підходу до учнів в умовах колективної навчальної роботи в класі. Загальні заняття педагог пропонував поєднувати, зважаючи на індивідуальні особливості школярів, з індивідуальними формами роботи на основі застосування методів активного навчання [34].

Протягом XX ст. увага до проблеми диференціації навчання, зокрема до форм навчання, значно зростала, особливо у періоди істотних змін у суспільстві, починаючи з 20-х років, як у СРСР, так і в інших країнах.

У педагогічній практиці експериментували з різними системами навчання, які й визначили основні історичні різновиди форм навчальної діяльності учнів.

Система навчання характеризується певним набором компонентів, їх змістом і взаємозв'язками між ними. Вони визначають організацію вивчення змісту освіти в часі й просторі та передбачають:

- розподіл навчального матеріалу за роками та протягом року;
- місце навчання, контингент учнів;
- обсяг навчальних завдань залежно від вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- засоби навчання, пріоритетні форми навчальних занять;
- відповідну роль учителя в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів тощо.

Розгляньмо найвідоміші системи навчання, які справили особливий вплив на сучасний стан освіти.

Першооснови класно-урочної системи були визначені в результаті багаторічної практики спочатку Джоном Силом у 1374 р. у Голландії, а пізніше педагогом Йоганнесом Штурмом (1507–1589), який працював у гімназії м. Страсбурга (Франція). Він уперше розподілив навчання на 10 класів, кожний з яких мав свою програму і його вів окремих вчитель, що стало прообразом для створення в майбутньому середніх шкіл [7; 12].

У XVI–XVII ст. у братських школах України і Білорусі виникла нова форма організації навчальних занять, яка передбачала певні елементи класно-урочної системи навчання. Після запровадження класно-урочної системи у масову педагогічну практику педагогами-експериментаторами неодноразово робилися спроби створення власних педагогічних систем [7; 12].

У XVIII ст. у Західній Європі й Америці намагалися відмовитися від класно-урочної системи. У той час спостерігалася невідповідність між потребами суспільства й можливостями школи, а також між різними ступенями навчання. Перехід від мануфактурної до великої машинної індустрії вимагав збільшення кількості елементарно грамотних і вихованих в інтересах панівного класу робітників. Це зумовило потребу у виникненні освіти на селі. Почалися інтенсивні пошуки форм навчання, які б дали змогу одному вчителю навчати значно більшу кількість учнів, ніж практикувалося дотепер.

Поширювалася *белл-ланкастерська система навчання*, розроблена англійським пастором-педагогом А. Беллом та вчителем Дж. Ланкастером, які запропонували систему взаємного навчання (1798). Бралася до уваги думка Я. А. Коменського про наповнюваність навчальної аудиторії до 300 осіб; учитель при цьому здійснював керівництво, а кращі учні навчали інших. Методика занять була вкрай стандартизована. Суть її полягала в тому, що старші учні початкової школи й ті, що добре вчилися, були помічниками вчителя і під його проводом навчали решту учнів. Заняття проводилися у залах для 300 учнів і більше, поділених на групи по 10–15 осіб, закріплених за моніторами (старшими учнями). Монітори щодня одержували завдання від учителя і працювали з молодшими. Підручників не було, їх заміняли великі таблиці, розвішані на стінах залу. Учні в таких школах швидше, ніж у звичайних, оволодівали вміннями й навичками, однак ця система не забезпечувала належної якості знань [7; 12].



Проблему організації навчання у класі з учнями, різними за здібностями, висунули у першій половині ХХ ст. німецький філософ і психолог Вільям Штерн (1871–1938) і швейцарський психолог і педагог Едвард Клапаред (1873–1940). Але ідею «Школа в міру можливостей дитини» в практичному плані розвинув німецький педагог Йозеф Антон Зіккінгер (1858–1930), який наголошував на тому, що вік дитини не завжди збігається з її розумовим розвитком. Тому різні можливості дітей дають підставу для створення різних класів з однолітків. З огляду на це, Зіккінгер запровадив чотири види класів: 1) основні – для дітей із середніми здібностями; 2) для малоздібних, які «звичайно не закінчують школи»; 3) допоміжні – для розумово відсталих; 4) класи іноземних мов, або «перехідні», для найздібніших, які можуть продовжувати навчання в середніх навчальних закладах. Учні розподілялися за класами за результатами психометричних обстежень і характеристиками вчителів. Тривалість навчання в таких класах була різною: в основних – вісім років, у класах, які підтримують розвиток, і допоміжних – чотири, у перехідних – шість років. Ця система дістала назву *мангеймської (мангеймська форма організації навчання)* [7; 12]. Вона мала багато прихильників не тільки в Європі, а й у США. Нині ця система критикується, тому що Зіккінгер будував її на хибному уявленні про вирішальне значення впливу біопсихічних чинників на кінцеві результати розвитку учнів.

В американських школах наприкінці ХІХ ст. використовувалася *Батівська система навчання*, яка полягала в поєднанні групової та індивідуальної форм. Окрім звичайних уроків, учитель та його помічник проводили індивідуальні заняття як із найсильнішими, так і з відстаючими учнями [7; 12].

Спроба повернутися до індивідуальної форми навчання й універсалізувати її з'явилася на початку ХХ ст. У США, Англії, деяких інших країнах Заходу стали впроваджувати системи індивідуалізованого навчання, покликані готувати активних, ініціативних, енергійних функціонерів держави. Найпоширенішою з освітніх систем був «Дальтон-план» (від м. Дальтон у США, автор – Елен Паркхерст). Працюючи в умовах такої школи, учні не мали спільної класної роботи, їм надавалася свобода вибору змісту занять, чергування предметів, використання власного робочого часу. Весь програмовий матеріал поділявся на частини-завдання, кожна з яких конкретизувалася на спеціальній картці у формі короткого письмового завдання з постановкою запитань і визначення джерел, де учні можуть знайти відповіді на поставлені запитання. Всі учні уклали з учителем контракт про самостійне опрацювання завдань у заданий відрізок часу. Керуючись письмовими завданнями, вони самостійно наодинці або в невеликих групах по три-п'ять осіб виконували свою роботу в доступному для кожного темпі. Облік навчальної роботи вівся на картках: лабораторній картці інструктора (вчителя), індивідуальній обліковій картці учня і обліковій картці класу. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях, тому дальтон-план має іншу назву – лабораторний план. На той час «Дальтон-план» породжував серед учнів нездорове суперництво, утвердження індивідуалізму, нераціональне використання часу. Крім того, більшість учнів була неспроможна самостійно опрацювати навчальний матеріал, тому ця освітня система використовувалася недовго [7; 12].

Активне відродження «Дальтон-плану» почалося у 50–60-х роках у вигляді «плану Трампа» (розроблений Л. Трампом). Сутність його полягала у намаганні якомога більше індивідуалізувати процес навчання за допомогою різних гнучких форм його організації. Тут поєднувалися заняття у великих аудиторіях і малих навчальних групах з індивідуальними заняттями. Лекції читалися досвідченими викладачами для великої аудиторії (100–150 осіб) з використанням сучасних технологій навчання. У малих групах (по 10–15 осіб) обговорювався матеріал лекції під керівництвом рядового вчителя або найдібнішого учня з групи, проводилася індивідуальна робота в навчальних кабінетах, лабораторіях. Ця система потребувала чіткої роботи викладачів і матеріального забезпечення [7; 12].

*Комплексний метод навчання* на початку ХХ ст. започаткували педагоги – швейцарець Адольф Фер'єр, бельгієць Овідій Декролі, німець О. Шульц. Його сутність полягала в об'єднанні навчального матеріалу в теми – комплекси. Але комплексність порушувала предметність викладання, систематичність вивчення основ наук. У СРСР «комплекси» вважали альтернативою догмі старшої школи, вкладаючи в західні комплексні програми свій зміст, наприклад, комплексні програми «Праця», «Природа», «Суспільство». Це не давало міцних, систематизованих знань, тому в 30-х роках школа й педагогічна наука повернулися до класно-урочної системи [7; 12].

Аналіз форм організації навчальної діяльності учнів у вітчизняній системі освіти свідчить, що розвиток *класно-урочної системи в Росії й Україні* інтенсивно відбувався в ХІХ ст., головним чином під впливом праць К. Д. Ушинського. У 1918 р. у Росії класно-урочна система організації навчання почала розглядатись як прикрий анахронізм, що шкодить правильному розвитку «нашої педагогічної роботи». Хибність класно-урочної системи вбачалася в тому, що в ній, на думку її противників, не враховувалися вікові особливості учнів, навчання було пасивним, стан учнів – малорухливим, матеріал засвоювався невеликими частинами, тому діти не бачили цілого й перспективи своєї роботи.

У 20-х роках деякі дослідники намагалися нав'язати радянській школі як універсальну групову форму навчання на основі *бригадно-лабораторного методу*. Припустилося, що нейтралізувати недоліки дальтон-плану можуть ланкові, бригадні форми навчання, розраховані на співробітництво дітей у навчальній діяльності. Так почала спеціально розроблятися нова система занять, яка отримала назву бригадно-лабораторного методу. Суть її полягала в тому, що учні для навчальних занять об'єднувалися в постійні бригади, кожна з яких отримувала завдання для роботи на тривалій період – тиждень і більше, які виконувалися на основі вільного розкладу занять з допомогою вчителя як консультанта. Фактично був ліквідований урок, суворий облік знань. Повсюдне поширення бригадно-лабораторного методу призвело до того, що нівелювалася навчальна робота, деякі учні паразитували за рахунок інших тощо.

До того ж у цей період була нав'язана *проектна система*, розроблена У. Кільпатриком. Вона заперечувала програми, заняття на уроці, відводила вчителю роль консультанта. Школярів орієнтували на виконання групами різноманітних завдань, переважно практичного характеру [7; 12].

У 30–50-ті роки навчання у школах СРСР здійснювалося на основі *класно-урочної системи*, яка пропонувала переважно фронтальну організацію занять. Інтерес до групової роботи в радянській педагогіці з'явився у 60-х роках ХХ ст. у зв'язку з вивченням проблем пізнавальної активності, самостійності учнів (роботи І. М. Чередова й ін.) [38; 39]. Аналізуючи організацію праці учнів на уроці, вчені зробили висновок, що коефіцієнт ефективності роботи учнів на окремих уроках становить від 40 до 60 %. Тому вчителі, намагаючись оволодіти новими педагогічними прийомами, знову звернулися до групової форми навчальної діяльності на уроці, а вчені почали розробляти рекомендації щодо впровадження в практику активних методів навчання.

У 70-ті роки дослідження загальних форм навчання було пов'язане з навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи в класі (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, І. П. Підласий, А. В. Хуторської та ін.) [2; 16; 23; 36]. *Класно-урочна система* зайняла провідні позиції на сучасному етапі у багатьох країнах, зокрема в Україні, і мала багато позитивних особливостей. Вона забезпечувала єдність системи навчання в масштабі всієї країни, що полегшило планування та складання програм з навчальних предметів. Використання цієї системи значно полегшило виховання в учнів колективізму, дало можливість використовувати фронтальні форми роботи.

Значний внесок у розроблення психологічних основ навчальної діяльності дітей різного віку зробили радянські психологи: Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук й ін. [14].

На сучасному етапі класно-урочна система стала домінуючою у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Але дедалі більшої ваги набувають й інші різновиди організації навчально-виховного процесу, наприклад, модульна система навчання, модульно-рейтингова система навчання, проектний метод (метод проектів) тощо. Деякі з них набули поширення в середніх спеціальних та вищих навчальних закладах, зокрема модульно-рейтингова система.

*Метод проектів* на сучасному етапі прижився в рамках класно-урочної системи навчання. Учні провадять власні дослідження у межах виконання проектів (як групових, так і індивідуальних). Виконані проекти публічно захищаються учнями на учнівських конференціях.

Отже, аналіз форм організації навчальної діяльності учнів в історичному аспекті показав, що їх становлення та розвиток зумовлювалися суспільно-історичними умовами. Проте жодна експериментальна педагогічна система не задовольняла повністю потреби суспільства і тому з часом втрачала актуальність. Особливо розвивалися різні системи навчання в бурхливі періоди історії людства. І лише наприкінці ХХ ст. основним напрямом розвитку школи стали гуманізація навчально-виховного процесу, особистісно орієнтований та диференційований підходи, метою яких було визначено створення максимально сприятливих умов для розвитку та саморозвитку особистості учня, виявлення й активне використання його індивідуальних особливостей у навчанні.

**6.2. Сутність категорії «форми організації навчальної діяльності учнів» та їх класифікація**

Проблема форм навчання стала об'єктом вивчення багатьох радянських дидактів (Ю. К. Бабанського, В. К. Дяченка, Т. О. Ільїної, І. Е. Унт, Г. А. Цукерман, І. М. Чередова та ін.) [2; 11; 13; 33; 38; 39], а на сучасному етапі – українських (В. І. Бондаря, Ю. І. Мальованого, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, О. Г. Ярошенко та ін.) [5; 10; 27; 28; 37; 41–43] та російських вчених (В. І. Андрєєва, І. П. Підласого, В. І. Сітарова, І. Ф. Харламова, А. В. Хуторського та ін.) [1; 23; 29; 35; 36].

У *«Педагогічному словнику»* поняття «форма» визначається як зовнішні обриси, вигляд, контури предмета; зовнішнє вираження змісту; встановлений зразок чогось; пристосування для надання певних обрисів чомусь тощо [22].

В *«Енциклопедії освіти»* (Ю. І. Мальований) визначаються різні класифікації поняття «форми навчання», здійснюється спроба диференціації за сутнісними характеристиками [14].

Запропоновано різні підходи до сутнісної диференціації форм навчання: загальні (індивідуальна, групова, фронтальна) та конкретні (урок, семінар, екскурсія, практичне заняття тощо) – В. К. Дяченко І. Я. Лернер, І. П. Підласий, М. М. Скаткін, А. В. Хуторської, І. М. Чередов й ін. [11; 16; 23; 32; 36; 38; 39].

Значна частина дослідників терміном «форма організації навчання» позначає класно-урочну та інші системи навчання, урок, екскурсію, семінар, практичні заняття, екзамени, заліки, фронтальну, групову, індивідуальну організацію навчання. Проте в сучасній дидактиці не сформувалося єдиного підходу до цього педагогічного феномену. Вітчизняні вчені (В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, М. Д. Ярмаченко, О. Г. Ярошенко) вказують, що сутність форм організації навчання полягає у зовнішньому вираженні узгодженої діяльності вчителя та учнів, що провадиться у встановленому порядку та певному режимі. При цьому виокремлюють урок, семінар, практичне заняття, екскурсія, конкурси, гуртки, домашні заняття [5; 9; 24; 27; 28; 37; 41–43].

В. І. Бондар розрізняє поняття «форми навчання», «форми організації процесу навчання» та «форми організації навчальної діяльності». До форм навчання він відносить стаціонарну (денну), вечірню, заочну, очно-заочну, екстернатну, дистанційну та домашню освіту.

Форми організації навчання, на думку вченого, можна поділити на три групи за ознакою місця їхнього проведення:

- 1) заняття, що проводяться в школі (урок, факультатив, семінар, практичні заняття тощо);
- 2) заняття, що проводяться поза школою (екскурсії, олімпіади, конкурси тощо);
- 3) заняття вдома (виконання домашніх завдань).

До форм організації навчальної діяльності він відносить *індивідуальну, парну, групову, загальнокласну, фронтальну форми та їх різноманітні поєднання*. При цьому на будь-якому навчальному занятті, яке стосується форм організації навчання, вчитель організовує навчальну діяльність учнів різного ступеня залученості їх у спілкування між собою і вчителем. Зовнішнім виявом такого спілкування, співпраці суб'єктів навчального процесу є форми організації навчальної діяльності учнів [5].

Ю. І. Мальований зміст категорії «форма навчання» переважно розкриває через зміст понять «система навчання», «форма навчального заняття» і «форма навчальної роботи учнів на занятті». На думку вченого, система навчання визначає організацію вивчення змісту освіти в часі й просторі. Суть кожної форми навчального заняття визначається пріоритетними видами навчально-пізнавальної діяльності учнів чи їх поєднанням, а також характером керівництва цією діяльністю з боку вчителя. Третьою складовою змісту категорії «форма навчання» є форма навчальної роботи учнів на занятті. При цьому вчений вирізняє колективну та індивідуальну форми навчальної діяльності учнів [14; 37].

На думку О. Г. Ярошенко, цілісну систему форм навчальної діяльності школярів становлять фронтальна, індивідуальна та групова діяльність: «Поділ цей зумовлюється насамперед відмінностями між кількістю суб'єктів кожного із зазначених видів діяльності та характером спілкування між тими, хто вчить, і тими, хто вчиться» [8; 14; 41–43].

І. Я. Лернер, К. Ф. Нор, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін поняття «форма навчання» розуміють як певний порядок і встановлений режим спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання [16; 19; 27; 32].

І. М. Чередов вважає, що форми організації навчання виконують інтегративну функцію, оскільки охоплюють у впорядкованому вигляді всі основні елементи процесу навчання. Форма організації в цьому випадку розглядається як спеціальна конструкція, що відображає «зовнішній» бік процесу навчання та характеризується особливими способами управління, організації і співробітництва учнів у навчальній діяльності. Саме форма визначає, як має бути організований навчальний процес. Учений підкреслює, що організація навчання повинна забезпечити оптимальне функціонування процесу управління навчальною діяльністю учнів з боку вчителя, бути побудованою на оптимальному поєднанні компонентів процесу навчання, сприяти підвищенню його результативності, передбачати конструювання конкретних форм, які забезпечили б оптимальні умови для ефективної навчальної роботи учнів під керівництвом учителя [38; 39].

В. І. Андреев, у свою чергу, пропонує визначення форм організації навчання як цілісної системної характеристики процесу навчання з погляду особливостей взаємодії вчителя і учнів, співвідношення управління і самоуправління, особливостей місця і часу, кількості учнів, цілей, засобів, змісту, методів і результатів навчання [1].

В. О. Сітаров розглядає тривимірну модель форм навчання, в основі якої лежить ідея про наявність у системі форм навчання таких компонентів:

- загальних форм як особливостей взаємодії учасників навчального процесу (індивідуальні, парні, групові, колективні, фронтальні);
- зовнішньої складової, яка орієнтована на особливості передання навчального матеріалу учнями (урок, гра, семінар, лекція, екскурсія, лабораторне заняття тощо);
- внутрішньої складової з погляду домінуючої мети навчання: вступне заняття, практичне заняття, комбінована форма організації заняття [29].

Т. О. Ільїна під формою організації навчання розуміє спеціально організовану діяльність учителя і учнів, яка відбувається у встановленому порядку й у визначеному режимі, характеризується різним поєднанням колективного та індивідуального навчання, різним ступенем самостійності учнів, різними способами керівництва учнями з боку вчителя» [13].

А. В. Хуторської визначає поняття «форма» як зовнішній вигляд, обрис, певний встановлений порядок, а також як внутрішню організацію змісту. Автор виділяє поняття зовнішніх форм організації навчання – індивідуальних, групових, фронтальних, колективних, парних та внутрішніх: 1) індивідуальні заняття вчителя з учнем, у тому числі самонавчання; 2) колективно-групові заняття за типом класно-урочних (різні типи уроків, лекцій, семінарів); 3) системи індивідуально-колективних занять. Цікавим є підхід, який має на увазі диференціацію певної форми організації занять. Наприклад, семінар, за А. В. Хуторським, поділяється на такі підвиди: самоорганізувальний; пошуковий; семінар з індивідуальною роботою; семінар з груповою роботою; семінар у групах за вибором; семінар генерації ідей; семінар – «круглий стіл»; семінар-виставка; рефлексивний семінар тощо. Інші форми організації навчання: екскурсія; дискусія; ділова гра; конференція; олімпіади і конкурси; предметні гуртки, лабораторії; консультації; заліки; іспити. Сучасним ефективним методом (а також формою) автор вважає проекти; «евристичні занурення»; творчі тижні; наукові тижні. А. В. Хуторським обґрунтовано поняття «творчий урок», визначено його типи, вимоги до розроблення. На основі зазначеного вчений створив узагальнену схему сукупності форм організації навчання: індивідуальні заняття (репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, самонавчання); колективно-групові заняття (уроки, семінари, практичні заняття, олімпіади, екскурсії); індивідуально-колективні заняття (творчі тижні, наукові тижні, проекти) [36].

І. П. Підласий розглядає основні й допоміжні форми навчання в рамках класно-урочної системи. Основною формою він вважає урок та його різновиди, нестандартний урок. Поняття «форма організації навчання» автор визначає як зовнішнє відображення узгодженої діяльності вчителя й учнів, яка здійснюється в певному порядку й режимі. Класифікуються вони за різними критеріями: кількістю учнів (масові, колективні, групові, мікрогрупові та індивідуальні); місцем навчання (шкільні й позашкільні); тривалістю навчальних занять (класичний урок, спарене заняття, спарене скорочене заняття, уроки «без дзвінків» тощо). До допоміжних форм навчання автор відносить гуртки, практикуми, семінари, конференції, консультації, факультативні заняття, навчальні екскурсії, домашню самостійну роботу й ін. [23].

Ю. К. Бабанський під формою організації навчання розумів зовнішнє вираження змісту, відзначаючи, що вони входять в операційно-діяльнісний компонент процесу навчання і становлять зовнішнє втілення узгодженої діяльності вчителя та учнів, яка відбувається у певному порядку і режимі. Таким чином, цей термін пов'язаний із терміном «структура» [2].

Уважаємо, що українські дидакти Ю. І. Мальований, В. О. Онищук, В. І. Паламарчук, В. Ф. Паламарчук, В. Є. Римаренко здійснили чіткішу диференціацію та ієрархію понять «форми навчання»: «форма навчання» (загальне поняття), «форми організації

навчально-виховного процесу» (урок, семінар тощо), «форми організації навчальної роботи учнів» (індивідуальна, групова, колективна), «форми організації навчання» (денна, вечірня, заочна), що найбільш відповідає сучасним вимогам до організації навчально-виховного процесу [10; 37].

Узагальнюючи викладене, можна зазначити, що зміст категорії «форма навчання» утворюють всі розглянуті поняття.

Сутність *першого рівня* охоплює усі явища, що стосуються навчання як педагогічного процесу в цілому. Названому рівню відповідають *системи навчання*.

Сутність *другого рівня* охоплює групу явищ, що стосуються відносно самостійної ланки навчального процесу – *організації навчального заняття*. Зокрема, застосовуються такі форми: урок, лекція, семінар, навчально-практичне заняття, екскурсія, дидактична гра, залік, колоквиум, домашнє завдання.

Нарешті, сутність *третього рівня* характеризує *навчальну діяльність учнів на занятті* [37].

Отже, на нашу думку, з багатьох визначень поняття «форма організації навчання» можна виокремити кілька головних аспектів:

- це цілісна системна характеристика процесу навчання;
- вона відображає особливості місця і часу навчання, кількості учнів;
- співвідношення управління і самоуправління;
- співвідношення цілей, засобів, змісту, методів та результатів навчання;
- видів навчальної діяльності,
- особливості взаємозв'язку вчителя та учнів під час роботи над навчальним матеріалом.

Протягом досить великого відрізка часу дидакти впорядковували наявні у педагогічній практиці форми організації навчальної діяльності учнів на занятті. Так виникла *класифікація форм організації навчальної діяльності учнів*, яка базується на різноманітних критеріях та ознаках.

Розгляньмо основні з них.

*Колективна форма* навчальної діяльності передбачає наявність спільної мети, об'єднання зусиль учнів для її досягнення і як вищий ступінь такого об'єднання – розподіл функцій та обов'язків між учасниками діяльності, співробітництво, що ґрунтується на взаємодопомозі, у процесі діяльності, а також відповідальність кожного виконавця за результати праці перед колективом.

*Фронтальна форма* організації навчальної діяльності учнів передбачає навчання однією людиною (здебільшого вчителем) групи учнів або цілого класу. За фронтального навчання весь клас працює над одним завданням під безпосереднім керівництвом учителя. При цьому вчитель організовує клас на роботу в єдиному темпі, прагне рівномірно впливати на всіх учасників роботи.

Переваги: є простішою для підготовки; потребує менше затрат часу; забезпечує підтримання належного рівня дисципліни; вчитель цілеспрямовано керує пізнавальною діяльністю класного колективу.

Недоліки: недостатньо враховуються індивідуальні особливості учнів; орієнтація на середнього учня; ігнорування потреб учнів із низькими навчальними можливостями, а також обдарованих дітей; неможливість забезпечити належний рівень навчального спілкування учнів між собою.

*Групова навчальна діяльність* – форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою за опосередкованого керівництва вчителя і співпраці з учнями.

Переваги: формування позитивної мотивації учіння школярів; дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Недоліки: може знижуватися рівень активності – сильні, ініціативні учні можуть гальмувати пасивних.

*Парна навчальна діяльність* – форма організації навчання учнів у парах, що передбачає безпосередню співпрацю двох учнів для виконання спільних завдань, спрямованих на взаємооцінку, взаємоконтроль, взаємодопомогу.

Переваги: взаємонавчання і взаємоконтроль.

Недоліки: потребує великих затрат часу вчителя під час підготовки до уроку.

*Індивідуальна форма* не вимагає наявності спільної мети діяльності; кожен її учасник працює незалежно від інших відповідно до своїх навчальних можливостей у приріданному йому темпі.

Переваги: можливість повністю індивідуалізувати зміст, методи і темпи здобуття освіти.

Недоліки: не властива безпосередня взаємодія учнів між собою; контакти з учителем обмежені та нетривалі.

Розгляньмо кожну з форм детальніше.

Удосконалюється *фронтальна форма навчання* у напрямі підвищення проблемності навчання: використання методів і прийомів проблемного навчання, створення проблемних ситуацій.

Під час фронтальної роботи складно забезпечити високу активність всіх учнів через різний рівень навчальних можливостей. Зменшено також навчальне спілкування учнів. Отже, позитивним аспектом фронтальної роботи є: зменшення затрат зусиль учителя на підготовку до уроку; забезпечення належного рівня дисципліни; цілеспрямоване керування роботою колективу. Негативними рисами є: орієнтація на «середнього» учня; ігнорування потреб учнів з низьким рівнем навчальних можливостей, сильних учнів; неможливість забезпечити необхідний рівень спілкування учнів між собою; недостатнє заохочення вчителя до творчості, застосування педагогічної майстерності.

*Колективна форма навчання* відрізняється від фронтальної тим, що учні класу розглядаються як цілий колектив зі своїми лідерами та особливостями взаємодії.

Ю.І. Мальований вважає, що колективну форму можна реалізувати в умовах групової або фронтальної (загальнокласної) роботи, а також під час роботи в парах. Мається на увазі принципний підхід до поняття форми, яка відображається в колективному чи індивідуальному характері діяльності, й зовнішні умови її реалізації. Колективна форма навчальної діяльності передбачає наявність спільної мети, об'єднання зусиль учнів для її досягнення і як вищий ступінь такого об'єднання – розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, співробітництво, базоване на взаємодопомозі, у процесі діяльності, а також відповідальність кожного виконавця за результати праці перед колективом [37].



Колективна форма навчальної діяльності з'являється тільки тоді, коли у справі навчання цієї групи беруть активну і систематичну участь усі її учасники.

Роль колективної форми підтверджується сучасними дослідниками. Так, О. І. По-метун та Л. В. Пироженко виокремлюють такі ознаки колективної роботи: наявність у всіх учасників спільної мети; поділ праці, функцій та обов'язків; співробітництво, взаємодопомога; суспільно корисна діяльність усіх і кожного зокрема; обсяг роботи, виконаний групою завжди більший за обсяг, виконаний окремим членом групи чи групою [24]. Останнім часом з'явився термін *кооперативне навчання*, який також є різновидом колективної форми.

*Групова форма навчальної діяльності* передбачає застосування спільних зусиль учнів групи для вирішення спільного завдання. Вона є складною формою організації пізнавальної діяльності на уроці, яка передбачає застосування спільних зусиль учнів групи для вирішення поставлених учителем завдань – спільне планування, обговорення і вибір способів вирішення навчально-виховних завдань, взаємодопомоги та співробітництво, взаємоконтроль і взаємооцінку. *Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою за опосередкованого керівництва вчителя і співпраці з учнями.* Стосунки між учителем і учнями набувають характеру співпраці. Педагог безпосередньо долучається до роботи груп, тільки якщо в учнів виникають питання і вони самі звертаються за допомогою до вчителя. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, дає змогу реалізувати природне прагнення дітей до спілкування, взаємодопомоги та співпраці.

Науковці стверджують, що групова навчальна діяльність на занятті забезпечує умови для формування позитивної мотивації учіння школярів (К. Ф. Нор, О. Я. Савченко, І. М. Чередов, О. Г. Ярошенко) [19; 27; 28; 38; 39; 41–43].

Групова робота, як зазначає К. Ф. Нор, має низку переваг:

- високу результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- формування умінь співпрацювати, позитивних мотивів навчання, розвиток гуманних стосунків між дітьми [19].

І. Е. Унт стверджує, що робота в міні-групах дає багато можливостей для індивідуалізації, зокрема тоді, коли вони об'єднують учнів за певною ознакою і для кожної групи визначаються спеціальні завдання [33].

І. М. Чередов виокремлює різновиди групових форм навчання: ланкові, бригадні, кооперативно-групові, диференційовано-групові [38; 39]. Ланкові форми роботи становлять діяльність груп відносно сталого складу під керівництвом лідера. Бригадні форми навчання представляють діяльність груп тимчасового складу для виконання певних завдань, використовуються переважно для організації експериментальної роботи учнів, проведення практичних занять на уроках фізики, хімії, біології, трудового навчання. Оптимальна кількість учасників бригади – п'ять-вісім учнів. Ланкова форма організації навчальної діяльності може бути ефективною і застосовуватися на різних уроках.

Однак, як свідчать дослідження, групові форми роботи можуть знижувати рівень активності: сильні, ініціативні учні гальмують пасивних (можлива і протилежна ситуація).

Значний внесок у вивчення цього питання зробила О.Г. Ярошенко, яка створила *концепцію групової навчальної діяльності*, згідно з якою *групова навчальна діяльність – це систематична пізнавальна діяльність малих груп учнів, які створюються в межах одного класу і тривалий час спільно працюють над виконанням навчальних завдань* [8; 41–43].

Мала навчальна група стає єдиним суб'єктом навчальної діяльності, якщо група формується з дотриманням таких умов:

- враховується психологічна сумісність членів однієї групи та їхнє бажання спільно працювати над розв'язанням навчальних завдань;
- у складі малої групи є не менше 50 % учнів, здатних працювати на належному рівні, інакше учні діятимуть поруч, але не разом, і така діяльність буде неефективною.

Щоб створити належні умови роботи групи, вчитель має:

- провести комплектування навчальних груп;
- переструктурувати певним чином навчальний матеріал;
- розробити спеціальні завдання для роботи у малих групах.

Групи можуть бути гомогенними (з приблизно рівними навчальними можливостями учнів) та гетерогенними (з різними навчальними можливостями учнів).

Потрібен також спеціальний підхід до розроблення системи завдань для групової діяльності учнів. Створюватися ці завдання мають з урахуванням таких вимог:

1. Обсяг завдань достатній для закріплення та перевірки встановленого мінімуму знань за певний час.
2. Рівень складності завдань адекватний.
3. Завдання диференційовані.
4. Крім групових завдань є завдання для індивідуальної перевірки групової навчальної діяльності.

Важливим у груповій діяльності також є те, що вона виконує також функцію контролю [8].

Гарні результати в навчанні, вихованні й розвитку учнів показує *парна навчальна діяльність* (взаємна перевірка самостійних робіт, диктантів, домашніх завдань тощо).

*Парна навчальна діяльність* – форма організації навчання учнів у парах, що передбачає безпосередню співпрацю двох учнів для виконання спільних завдань, спрямованих на взаємооцінку, взаємоконтроль, взаємодопомогу за опосередкованого керівництва вчителя. Склад пар, які можуть змінюватися, визначає вчитель з урахуванням симпатії чи працездатності учнів.

Дослідники виокремлюють такі види парної роботи:

- статична пара, що об'єднує учнів, які сидять за однією партою (не просто виконується роль учня і наставника, а й учителя – виявляється, чому була допущена помилка, чи можна виконати завдання іншими способами тощо);

- динамічна пара (завдання поділяється на чотири частини: кожен учень трічі обмірковує свою частину з партнерами і трічі йому треба врахувати індивідуальні особливості кожного з них);
- варіаційна пара (член групи отримує завдання, виконує його, робить висновки разом із наставником).

Одним із дослідників проблеми парної організації навчальної діяльності є В. К. Дяченко. Автор розрізняє пари постійного і змінного складу (динамічні чи діалогічні поєднання). Робота в парах дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, уміння висловлюватися, критично мислити, переконувати й вести дискусію. Проте взаємодія двох учнів, які сидять за однією партою, не завжди позитивно впливає на процес навчання, слід об'єднувати учнів, що мають різні навчальні можливості [11].

*Індивідуальна форма роботи* – одна з найдавніших форм в історії педагогіки. Така організація роботи на уроці відповідає здібностям і можливостям учнів, дає змогу регулювати їхній темп навчання відповідно до потенційних можливостей, що важливо за диференційованого підходу до навчання.

У сучасній науковій літературі виокремлюють такі різновиди індивідуальної форми роботи: індивідуальна, індивідуалізована та індивідуалізовано-груповою.

*Індивідуальну* форму роботи застосовують на всіх етапах процесу навчання. Вона передбачає самостійне виконання учнями однакових завдань у єдиному темпі.

*Індивідуалізована* форма характеризується організацією роботи, за якої кожен учень виконує специфічне завдання з урахуванням його навчальних можливостей.

*Індивідуалізовано-груповою* формою є додатковою формою навчальної роботи, завдяки можна не допустити відставання у навчанні слабких і створити кращі умови для розвитку обдарованих школярів.

Серед видів індивідуальної роботи науковці вирізняють: діяльність окремого учня; виконання роботи учнем одночасно з іншими учнями класу, групи; різну тривалість виконання навчального завдання; виконання загальнокласної навчальної роботи; виконання окремого завдання.

Індивідуальна форма роботи на уроці дає змогу враховувати темп навчання кожного учня, його підготовленість, створює можливості для диференціації завдань, контролю та оцінювання результатів, забезпечуючи відносну самостійність, але потребує значних затрат часу і зусиль учителя. Останніми роками з'явилися терміни «індивідуалізація навчання», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання».

Питанням особистісно орієнтованого навчання та індивідуального розвитку школярів займалися чимало науковців: С. У. Гончаренко, Л. А. Липова, О. Я. Савченко, П. І. Сікорський, І. Е. Унт, І. С. Якиманська й ін. [9; 17; 27; 28; 31; 33; 40].

У *«Педагогічній енциклопедії»* індивідуалізація визначається як організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів і темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку здібностей у навчанні [21, с. 201].

І. Е. Унт вважає індивідуальний підхід одним з основних принципів навчання, визначає індивідуалізацію як урахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів [33].

О. Я. Савченко розглядає індивідуалізацію навчання як організацію навчального процесу, що враховує індивідуальні особливості учнів і сприяє реалізації їхніх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів [27; 28].

П. І. Сікорський під індивідуалізованим навчанням розуміє організацію засвоювання знань, умінь, навичок, яка уможливує навчання кожного суб'єкта учіння за індивідуальним планом і програмою, адаптованими до нього в індивідуальному темпі [30].

С. У. Гончаренко під індивідуалізованим навчанням розуміє системи навчання, які організують індивідуальний темп засвоювання навчального матеріалу спільної для певного контингенту учнів програми [9].

Л. А. Липова у низці статей розглядає індивідуалізацію навчання як принцип застосування індивідуального підходу до учнів у процесі навчання, а також як освітню технологію, що ґрунтується на принципі індивідуалізації. Поняття «індивідуалізоване навчання» автор розглядає як вид навчання, що здійснюється на засадах індивідуалізації із використанням відповідних технологій, метою якого є розвиток індивіда згідно з його здібностями і в притаманному йому темпі. Поняття «індивідуальне навчання» Л. А. Липова вважає синонімом самостійного навчання або роботи «вчитель – учень» [17].

В. К. Дяченко, виокремлюючи стандартні форми організації навчальної діяльності учнів, говорить про принципово нову (на його погляд) організаційну форму: якщо навчання здійснюється як *спілкування в динамічних парах*, тобто *відбувається діалогічний зв'язок між усіма учасниками навчального процесу*, то можна говорити про принципово новий підхід до даної проблеми [11].

В. І. Бондар висловлює думку про те, що оптимальне поєднання форм навчальної діяльності учнів забезпечує усунення недоліків окремо взятих форм [5].

І. М. Чередов зазначає, що доцільно добирати таке поєднання форм навчальної діяльності, за якого б кожна наступна форма компенсувала недоліки попередньої і таким чином сприяла підвищенню результативності навчального процесу в цілому [38; 39].

Таким чином, аналіз поняття та стану проблеми на сучасному етапі дає змогу зробити висновок, що жодна з перелічених форм організації навчальної діяльності учнів, узятя окремо, не може повністю забезпечити ефективність процесу навчання. Для цього потрібне використання всієї різноманітності форм організації навчальної діяльності учнів та їх поєднання відповідно до дидактичної мети та інших умов навчання. Аналіз проблеми в історичному аспекті та сучасних досліджень і педагогічної практики дає можливість стверджувати, що кожна з них має переваги та недоліки, які необхідно врахувати під час організації роботи на уроці. Перед учителем постає питання вибору найвдалішого їх поєднання для кожного етапу уроку, елемента змісту. Виникає нагальна потреба в нових підходах до застосування цих форм, а саме у варіативності форм організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання.

### **6.3. Дидактичні можливості варіативності форм організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання**

На сучасному етапі розвитку школи пріоритетними стають особистісно орієнтований підхід у навчанні, диференціація навчально-виховного процесу. Поряд із поняттями «диференціація», «індивідуалізація» постає поняття «варіативність».

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «варіативність» застосовується у різних ланках освітнього процесу: варіативність як принцип навчання; варіативний освітній компонент, варіативні підручники та програми у змісті освіти; варіативні заклади освіти тощо.

У «Педагогічному словнику» зазначено, що поняття «варіативність» є одним з основоположних принципів і напрямів розвитку сучасної освіти й дає таке його визначення: 1) наслідок усвідомлення державою, суспільством подолання уніфікації та одноманітності; 2) результат реалізації принципу і політики розвитку варіативності освіти – здатність системи освіти надати учням різноманітність повноцінних, якісно специфічних і привабливих варіантів освітніх траєкторій, спектр можливостей (усвідомленого і адекватного запитам учнів) вибору такої траєкторії [22].

Напрямок варіативності програм і підручників – прогресивне досягнення останніх десятиріч.

В. О. Сітаров визначає принцип варіативності як теоретичне визнання об'єктивної різноманітності технологій навчання та їх практичної реалізації [29].

О. Я. Савченко зауважує, що мета варіативності полягає в тому, щоб, зберігаючи всі лінії державних освітніх стандартів, розкрити дидактико-методичні підходи до реалізації завдань предмета в межах годин Базового навчального плану [27; 28].

М. В. Матішак, досліджуючи це питання на базі початкових класів, розкриває поняття «варіативність» як один з демократичних принципів перебудови освіти в Україні, який означає різноманітність навчальних закладів різного типу власності, освітніх програм, змісту, форм та методів навчання» [18].

Через варіативність методик організації навчання залежно від пізнавальних можливостей учнів реалізовується особистісно орієнтований підхід.

Варіативність навчання застосовується для забезпечення диференціації навчання, що сприяє особистісно орієнтованому підходу до учнів. Вона *забезпечує адаптивність змісту та процесу навчання відповідно до потреб і можливостей різних груп учнів, індивідуальних та особистісних можливостей окремих учнів.*

Варіативність форм навчальної діяльності учнів можна розглядати у двох аспектах [18]:

- 1) забезпечення різноманітної діяльності учнів у процесі навчання;
- 2) варіативність прийомів для груп різного рівня підготовки.

У першому випадку в учнів формуються навички роботи в групі, парах, індивідуальної діяльності.

У другому випадку зміст навчального матеріалу адаптується до індивідуальних можливостей учнів.

Для оптимального вибору поєднання форм діяльності деякі вчені пропонують спиратися на комплекс критеріїв (В. І. Бондар, О. І. Пометун), а саме на мисленнєвий та комунікативний розвиток учнів, якості особистості учнів, створення умов для ефективної навчальної діяльності, раціональне використання часу тощо [5; 24].

Висловлюється думка, що *оптимальне поєднання форм навчальної діяльності учнів дає змогу усунути окремі недоліки кожної з них, узяті окремо*.

Наприклад: фронтальна робота заважає врахувати індивідуальні можливості учнів, а диференційовано-групова нейтралізує цей недолік. Можливі й інші поєднання форм, наприклад, внутрішньогрупова індивідуальна робота; колективна форма, яка здійснюється під час спілкування учнів у динамічних парах.

У кожному випадку слід проаналізувати специфіку змісту, можливості школярів і з'ясувати, наскільки раціонально визначена в цьому разі форма чи поєднуються кілька форм.

Оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи на занятті дає можливість забезпечити значний прогрес у навчальних досягненнях учнів, підвищити інтерес до уроку. Крім того, застосування нестандартних уроків також сприяє досягненню цієї мети.

*Наведемо приклади поєднання форм навчальної діяльності учнів на уроках різних типів (гімназія «Троєщина» Деснянського району м. Києва).*

Використання інтерактивних методик навчання на уроках *історії* (Ю. Б. Малієнко) дало можливість оптимально поєднувати різноманітні форми навчальної діяльності учнів протягом уроку [6, с. 60–66].

Основним принципом інтеракції на таких уроках Ю. Б. Малієнко вважала: постійну взаємодію учнів між собою; співпрацю, спілкування, співробітництво учнів. Організації інтерактивної взаємодії учнів на уроках історії сприяло поєднання таких форм навчальної діяльності учнів, як групова (робота в малих групах), колективна (багатостороння робота як полілог, у якому бере участь кожен учень класу), колективно-групова. Отже, застосовані форми роботи (на перший погляд традиційні) є, по-перше, інноваційними по суті, а по-друге, їх різноманітне поєднання також дає новий ефект. Але акцент робиться на *роботі в парах*, особливо тоді, коли необхідно залучити до пізнавального пошуку кожного учня. Працюючи в парах, учні можуть розв'язувати завдання такого типу: «Спираючись на текст підручника, охарактеризуйте історичний факт, процес, політику держави, діяча тощо. Знайдіть не менше чотирьох аргументів для підтвердження своїх ідей. Обміняйтеся думками в парі. Ознайомте з аргументами однокласників».

Для роботи в парах учитель пропонує порівняльний аналіз історичних документів: «Зіставте уривки. Який з них відображає гуманістичний погляд, а який – церковний? Обміняйтеся думками в парі, обґрунтовуючи свою думку».

Колективні обговорення на уроках дають можливість долучити учнів до важливих історичних питань, розвивають уміння формулювати та захищати власну думку. Вчитель повинен підтримати дітей, які уникають публічних виступів. Пропонуються такі типи завдань:

- Проаналізуйте назви і сюжети картин, фотографії осіб, подій, уміщені в параграфі. Зв'яжіть ілюстративний ряд із зрушеннями у суспільстві, про які ви дізналися.
- Встановіть вплив революції, релігійних, завойовницьких війн на життя різних верств населення.
- Підтвердьте фактами вислів (наводиться).

На уроках гуманітарного циклу продуктивною є групова робота, робота в парах, поєднання їх з фронтальною, колективною формами роботи. Це дає можливість учням висловити власну думку, але відкориговану за допомогою обговорення у парі чи групі та винести її на загальний розсуд. Наприклад, обговорення на уроці *етики* такої категорії, як «добро» і «зло», вчитель гімназії «Троєщина» Л. А. Гайдукевич пропонує у формі роботи у групах [6, с. 92–100].

*Завдання:* кожна група обговорює висловлювання відомих людей про добро і зло і формулює власну думку про ці міркування.

1-ша група. «Кількість добра в природі дорівнює кількості зла» (Ж.-Б. Робіне).

2-га група. «Добро за вказівкою не є добром» (І. С. Тургенєв).

3-тя група. «Що таке зло? – Все, що походить від слабкості» (Ф. Ніцше).

4-та група. «Жодна зла людина не буває щасливою» (Ювенал).

5-та група. «Нам приємніше бачити тих, кому ми робимо добро, ніж тих, хто нам його робить» (Ф. Ларошфуко).

6-та група. «Люди зазвичай мучать своїх близьких під приводом того, що бажають їм добра» (Л. Вовенарг).

Обговорення та міркування у групах виливається у дискусію на тему: «Добро і зло – це дві річки, які так добре змішали свої води, що поділити їх неможливо» (П. Буаст).

Інтерактивні технології дають змогу застосовувати на уроках також мережу Інтернет. Наприклад, учитель гімназії Н. І. Бизова реалізувала технологію ведення академічної структурованої дискусії з використанням мережі Інтернет на уроці англійської мови [6, с. 107–110].

9-й клас гімназії став учасником міжнародного проекту «Deliberating in a Democracy» (обговорення проблем у демократичній країні). Партнером проекту була Nutley High School (штат Нью Джерсі, США). Цікавими були дискусії – обговорення питань учнями та вчителями в режимі он-лайн на дискусійній дошці проекту. Учасники проекту ділилися на групи по чотири-п'ять осіб, які розповідали цікаві та важливі факти, ідеї, демонструючи навички розуміння, читання, аудіювання та мовлення.

Використовувалися різні види завдань для роботи у групах, наприклад:

- Пошук у тексті аргументів «за» чи «проти» змісту ключового питання в групах (по дві-три особи).
- Демонстрація аргументів згідно із заданою роллю.
- Оголошення найбільш переконливих аргументів другої сторони.
- Обговорення власних аргументів та зіставлення їх з аргументацією групи.
- Обговорення проведеної дискусії.
- Голосування.

Робота в малих групах ефективна також під час роботи над проектами з різних предметів (8-й клас – українська література, історія України, біологія, географія, основи здоров'я, хімія, фізична культура). Цікавими були проекти з хімії (учитель В. М. Сорокіна) про біологічні добавки в продуктах харчування. Вивчалися питання; «Чому горять картопляні чипси?»; «Що міститься у жувальних гумках?»; «Які цукерки ми їмо?»; «Що, крім м'яса, є у ковбасі?»; «Чи є корисними для нашого організму біологічні добавки?» [8].

Працюючи у малих групах, учні навчаються розподіляти обов'язки, планувати роботу та розраховувати час на виконання етапів проекту, створювати та проводити презентацію, захищаючи проект.

Учитель інформатики Г. М. Перевозникова впроваджує у процес навчання учнів 7–11-х класів інформатики такі форми роботи:

1. Інформаційні повідомлення та доповіді про окремі об'єкти вивчення поточної теми курсу або до знакових історичних дат, пов'язаних з інформаційно-комунікаційних технологій.

2. Індивідуальна або групова робота над окремими питаннями поточної або наступної за навчальним планом теми, що винесені як домашнє завдання для самостійного опрацювання.

3. Індивідуальне опрацювання завдань із робочих зошитів.

4. Урок – дослідження інформаційної моделі певного навчального об'єкта, явища, процесу.

5. Комп'ютерний (обчислювальний) експеримент над розробленими учнями інформаційними моделями.

6. Заняття – семінари, диспути, дискусії, міні-конференції.

7. Проекти різних типів (дослідні, інформаційні, експериментальні тощо) [26, с. 141–154].

В основі кожної з наведених форм лежить організація індивідуальної самостійної роботи з попередньою видачею розгорнутої інформації.

Аналізуючи уроки передових учителів гімназії, які мають власні методики та навчальні посібники, звернемо увагу на те, що навіть у стандартних частинах уроку можна використовувати варіативний підхід до вибору форм навчальної роботи учнів.

Наприклад, на уроках української літератури у 5-х класах учитель Г. К. Дмитренко на етапі перевірки домашнього завдання застосовує різні форми роботи учнів. Діти прочитали казки В. Короліва-Старого «Потерчата» та «Хуха-Моховинка» [25, с. 85–108].

Завдання на перевірку домашнього завдання пропонувалися таким чином:

1. Учитель фронтально перевіряє письмову роботу – заголовки до частин казки.

2. Учні усно характеризують Хуху-Моховинку з використанням цитат до образу.

3. Обмін дитячими враженнями про прочитані казки В. Короліва-Старого «Потерчата» та «Хуха-Моховинка».

4. Вікторина «Хто уважніший?»

Учитель зачитує цитати з казок В. Короліва-Старого «Потерчата» та «Хуха-Моховинка», учні відгадують, з якого це твору, про що йдеться, які художні засоби використано:



- 1) «...Усі хухи, як котики, не люблять вогкого» (Хуха-Моховинка»);
- 2) «За селом вискочила поперед нього з-під вільхи маленька, мов темний клубочок, левадна хуха» («Потерчата»);
- 3) «Навколо стояло вже чимало інших хух й сумно дивилися, як дід рубав сосну» («Хуха-Моховинка»);
- 4) «Стояв пізній підзимок. Небо було затягнуте таким товстим, чорним сукном, що крізь нього не пробивалося жодного променя зірки» («Потречата»);
- 5) «У тій хаті лежали дві великі білі тварини, подібні до диких кіз або сарн» («Хуха-Моховинка»);
- 6) «Поза шкірою покотив мороз, наче хтось посипав йому за комір холодного шроту» («Потерчата»).

Використовувати цілий комплекс форм навчальної діяльності учнів дає змогу проектна діяльність. Участь у проектах може бути як груповою, так і індивідуальною. Завдяки участі у групових проектах учні працюють у притаманному їм темпі, поділившись на пари чи групи.

Наведемо приклад одного з численних проектів, створених учнями гімназії «Троещина» Деснянського району м. Києва. Проектом «Казкарик» (тема «Казка. Літературна казка») у 5-х класах керував І. В. Юсипович [25, с. 111–117].

Ключові запитання, які окреслюють напрями і форми діяльності, поставлені перед учнями: чи важко написати казку; що для цього потрібно знати; чи можеш ти це зробити тощо?

На початку роботи над проектом учні поділяються на групи за інтересами, але вчитель стежить за тим, щоб групи були дієздатні. Розробляється інструкція «Як написати власну казку?» Кінцевим результатом є укладання власної книжечки (висуваються вимоги до її оформлення). Група може створити збірку казок, ілюструвати її, написати анотацію, звернення до читачів. Таким чином учнями створюється власний продукт, який презентується перед однокласниками. Група оформляє звіт у вигляді мультимедійної презентації, публікації чи веб-сторінки. П'ятикласники водночас учаться працювати у програмах Publisher та Power Point. У проекті «Казкарик – 3» працював не один клас, а три паралельних. Крім створення власної казки учням запропонували спробувати себе в різних ролях: перекладача, драматурга, актора, художника, критика.

П'ятикласники об'єдналися в групи за інтересами. Кожна група отримала завдання і розпочала роботу. У трьох класах було створено:

- дві групи літераторів-редакторів, які мали вичитати казки учнів класу, виправити помилки, відредагувати тексти, написати звернення до читачів, створити збірку казок класу й оформити її як книжку;
- три групи художників-ілюстраторів, що малювали ілюстрації до казок;
- три групи перекладачів, які перекладали казки з англійської мови українською та друкували ілюстровані книжечки з текстами оригіналів і перекладів. Одна з груп написала на основі перекладеної казки п'єсу та поставила виставу англійською, а потім українською мовами;
- три групи драматургів, які переробили казки, написані однокласниками, у п'єси, дібрали акторів, продумали костюми, декорації і поставили вистави. Одна з груп використала казку, перекладену з англійської мови;

- одну групу істориків-дослідників, яка провела пошукову роботу з історії казки і підготувала розповідь у вигляді публікації;
- три групи літописців, що збирали інформацію та готували звіт про роботу класу у вигляді мультимедійної презентації, публікації чи веб-сайта.

Робота проводилася частково на уроках (15–20 хв уроку) протягом двох місяців та в позаурочний час. Результати роботи були представлені під час публічної презентації.

Кожна група представила створений продукт: літератори-редактори та художники-ілюстратори – дві збірки чарівно-фантастичних казок «Казковий калейдоскоп», «Подорож до Казколандії» та їх електронні версії; перекладачі – три ілюстровані книжечки з текстами оригіналу (англійською) та українським перекладом. Одна з груп за своєю казкою поставила виставу двома мовами; три групи драматургів та акторів показали вистави за п'єсами, написаними за казками однокласників; група істориків-дослідників підготувала публікацію та розповідь про збірки казок «Панчатантра» та «Тисяча і одна ніч»; три групи літописців продемонстрували чотири мультимедійних презентації, дві публікації та два веб-сайти, в яких висвітлили роботу класів та груп.

Після презентації відбулися уроки оцінювання, на яких кожен учень оцінив свою роботу, кожна група поставила оцінку кожному учаснику роботи.

Аналізуючи викладене, можна зробити висновок, що на вибір форми навчальної роботи істотно впливають:

- 1) зміст навчального матеріалу, його складність і новизна;
- 2) етап процесу навчання;
- 3) рівень підготовленості учнів.

Учитель для успішного керування навчально-виховним процесом повинен:

- досконало вивчити кожного учня;
- поєднувати різні форми навчальної діяльності так, щоб кожна наступна усувала недоліки попередньої, створювати потрібні їй комплекси;
- визначити етап, на якому потрібна диференціація, підготуватися до цього методично;
- пропонувати кілька варіантів завдань;
- забезпечувати постійний зворотний зв'язок;
- уміло використовувати мотивацію діяльності;
- постійно здійснювати контроль і корекцію.

Практика показала, що взаємозв'язок варіативності з диференціацією та індивідуалізацією навчання забезпечує організацію особистісно орієнтованого підходу до учнів.

#### ***6.4. Реалізація системи форм організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання***

Експериментальна перевірка ефективності застосування основних форм навчальної діяльності учнів, варіативності їх використання в умовах диференційованого навчання передбачала здійснення спостережень за роботою вчителів, що експериментують різні поєднання форм навчальної діяльності учнів, вивчення передового досвіду вчителів, анкетування вчителів з проблеми форм навчальної діяльності учнів, спостережень на відкритих уроках, спільне розроблення та проведення експериментальних занять [3; 4; 8; 25; 26].

Організація експериментальної роботи містила такі заходи:

1. Робота в межах постійно діючої експериментальної лабораторії на базі гімназії «Троєщина» Деснянського району м. Києва з метою консультування вчителів щодо застосування різноманітних форм організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання, аналіз результатів анкетування та опитування вчителів.

2. Обговорення на педагогічних радах перебігу експериментального дослідження, проміжних та завершальних результатів експерименту.

3. Індивідуальна робота з учителями-експериментаторами, аналіз навчальних занять.

4. Вивчення передового досвіду вчителів гімназії, підготовка статей до фахових журналів та щорічного збірника гімназії.

Як показали результати констатувального експерименту (гімназія «Троєщина» Деснянського району м. Києва), вчителі визнають необхідність диференціації навчання, у тому числі застосування різних форм організації навчальної діяльності учнів (98 %).

Результати дослідження свідчать, що *на уроці* вчителі найчастіше використовують індивідуальні завдання (картки, опитування) – 45, групові завдання – 20; з видів колективної роботи з класом вчителі виокремлюють пояснення – 60, письмові роботи – 55, перегляд навчальних фільмів та матеріалів – 15, робота з інтерактивною дошкою – 35 %.

*На семінарах* частіше застосовуються різнорівневі завдання (70 %); групова робота з додатковим матеріалом (40); індивідуальна робота над окремими завданнями (15); фронтальне обговорення окремих питань (70 %).

Під час проведення *екскурсій* вчителі намагаються поділити учнів за віком, інтересами, індивідуальними нахилами.

Застосування такої форми організації навчально-виховного процесу, як *дидактична гра* вимагає від учителів застосування матеріалу різного рівня складності, організації групової роботи учнів, елементів індивідуальної роботи.

*Проектна форма* роботи потребує організації злагодженої роботи учнів у групах за інтересами (вибором), великого обсягу самостійно спланованої учнем індивідуальної діяльності.

З *основних проблем, що виникають під час експериментальної роботи*, можна назвати такі:

- у багатьох учителів немає достатніх знань про шляхи застосування диференційованого підходу (30 %);
- виникають труднощі у виборі оптимальних способів і засобів диференціації (30 %);
- вчителі помиляються під час вибору варіанта навчальної діяльності учнів на різних етапах навчального процесу (15 %);
- не використовують варіативність застосування форм навчальної діяльності учнів (40 %);
- брак часу, нестача електронних засобів навчання (70 %);
- витрачання часу на власну підготовку до застосування складних форм організації навчально-виховного процесу та подальшу організацію навчальної діяльності учнів (нестача матеріалів тощо) – 80 %;
- відсутність у підручниках чіткого поділу на завдання різного рівня (диференціації) – 45 %;
- перенасиченість навчальних програм (замало годин на вивчення складного матеріалу, зменшення часу викладання основних предметів: наприклад, українська мова (5-й клас) – з шести до трьох з половиною годин на тиждень) – 90 %;

- швидкий темп навчання, перенасиченість зайвою інформацією (90 %);
- брак потрібної літератури з диференціації навчання: практико-орієнтованої літератури; сучасних методичних посібників з цієї проблеми для вчителів (23 %).

Проаналізовано такі питання:

1. Яке місце посідають різні форми навчальної діяльності учнів у практиці навчально-виховного процесу?
2. Наскільки вчителі обізнані з проблемою диференціації навчання, варіативності та методикою організації роботи в цих умовах?
3. Як учні сприймають різні форми роботи на уроці, як вони позначаються на їхній успішності?

Дослідження розподілу часу на уроці, який реально займає у середньому кожна з основних форм навчальної діяльності (фронтальна, групова та індивідуальна) показало, що основне місце на уроці посідає фронтальна форма, яка охоплює близько 60 % уроку, груповій формі надається майже 25, індивідуальній – 15 %. Розглядалися уроки різних типів, крім контрольних, де пріоритетною є індивідуальна робота.

Як засвідчили *результати формувального експерименту*, внаслідок цілеспрямованої роботи з упровадження гнучкої системи форм організації навчальної діяльності учнів спостерігалась тенденція поступового збільшення числа вчителів, які оволоділи сучасними інноваційними формами роботи (60 % проти 30 % на початку експерименту).

Простежується тенденція до поступового збільшення варіативного використання форм організації навчальної діяльності учнів – від 35 до 55 % (про це свідчить аналіз передового досвіду вчителів – відвідування нестандартних уроків, бінарних, інтегрованих тощо); зросла інформаційна обізнаність вчителів щодо проблем диференціації та варіативності (45–90 %); на початку експерименту володіли сучасними формами роботи 30 % учителів, наприкінці цей показник зріс до 60 %.

Експериментальна перевірка ефективності системи варіативного використання форм організації навчальної діяльності учнів основної школи підтвердила наявність позитивних змін у динаміці навчальних досягнень учнів з предметів, де вона застосовувалася.

У експериментальних класах зросла кількість учнів з достатнім рівнем навчальних досягнень учнів (на 20 %) та високим рівнем (на 5 %). У контрольних класах розподіл таких учнів не зазнав істотних змін.

Унаслідок узагальнення результатів формувального етапу педагогічного експерименту, його обговорення на конференціях та семінарах, на Міжнародних виставках «Сучасні навчальні заклади», виставках «Інноватика в освіті України» зроблено висновок про необхідність варіативного використання комплексу форм організації навчальної діяльності учнів, диференціації навчання.

Це передбачає:

- визначення у загальноосвітньому навчальному закладі комплексу форм організації навчальної діяльності учнів для кожного навчального предмета;
- ведення постійного рейтингу цих форм;
- застосування їхніх інноваційних різновидів, популярних у сучасному інформаційному просторі;
- створення в загальноосвітньому навчальному закладі (можливо, на базі бібліотеки) шкільного центру, де висвітлювалася б практика із застосування інноваційних форм роботи на уроках та інших заняттях.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2000. – 358 с.
2. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
3. Барановська О. В. Варіативність форм диференційованого навчання / О. В. Барановська // Біологія і хімія в школі. – 2011. – № 4 (86). – С. 26–29.
4. Барановська О. В. Форми навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання / О. В. Барановська // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 5. – С. 5–7.
5. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
6. Впровадження інформаційних та інноваційних технологій в практику діяльності навчального закладу. – К. : Освіта України, 2009. – 228 с.
7. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К., 1995. – 237 с.
8. Гімназійна освіта: 10 років. – 2-ге вид. / [ред. рада: В. І. Сафіюлін (голов. ред.) та ін.]. – К. : Знання України, 2004. – 227 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
10. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [под. ред. В. А. Онищука]. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с.
11. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
12. Історія педагогіки: курс лекцій : навч. посіб. – К., 2004. – 171 с.
13. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекцій / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 495 с.
14. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 965–966.
15. Коменский Я. А. Великая дидактика: избранные сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Знание, 1982. – 346 с.
16. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 74 с.
17. Липова Л. А. Самовизначення особистості в контексті інтеграції України до Європейського інтелектуального простору / Л. А. Липова // Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 2–6.
18. Матишак М. В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Матишак. – Івано-Франківськ, 2008. – 217 с.
19. Нор К. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / К. Ф. Нор. – Николаев, 1998. – 75 с.
20. Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе : учеб. пособие / И. М. Осмоловская. – М. : Изд. Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 176 с.
21. Педагогическая энциклопедия : [в 4 т.] / глав. ред.: И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Советская энцикл., 1964–1968. – (Энциклопедии. Словари. Справочники). – Т. 4 : Сн – Я. – 1968. – 912 с.
22. Педагогічний словник / за ред. д. чл. АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – С. 467–468.
23. Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студ. вузов, обуч. по направлениям подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика» : в 3 кн. / И. П. Подласый. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Кн. 2: Теория и технологии обучения. – 575 с. : ил.
24. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; [за ред. О. І. Пометун]. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
25. Проектна педагогіка в інноваційному полі освіти : практично зорієнтований посіб. / [голов. ред. В. І. Сафіюлін, наук. ред. д-р пед. наук, проф. В. Ф. Паламарчук]. – К. : Освіта України, 2008. – 254 с.
26. Райдуга творчості : наук.-метод. посіб. / [голов. ред. В. І. Сафіюлін, наук. ред. д-р пед. наук, проф. В. Ф. Паламарчук]. – К. : Освіта України, 2010. – 260 с.
27. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ін-тів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.

**Розділ 6. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ  
ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ**

---

28. Савченко О. Я. Сучасний урок в початкових класах / О. Я. Савченко. – К. : Магістр-S, 1997. – 256 с.
29. Ситаров В. А. Дидактика / под ред. В. А. Сластенина – М. : Академия, 2004. – 368 с.
30. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Л. : Каменяр, 1998. – 196 с.
31. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Л. : Сполох, 2000. – 421 с.
32. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика. 1984. – 95 с.
33. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
34. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – 414с.
35. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф Харламов. – М. : Просвещение, 1980. – 248 с.
36. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб., 2001. – 544 с.
37. Форми навчання в школі / [за ред. Ю. І. Мальваного]. – К. : Освіта, 1992. – 224 с.
38. Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе / И. М. Чередов. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.
39. Чередов И. М. Формы работы в средней школе : кн. для учителя / И. М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 157 с.
40. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
41. Ярошенко О. Г. Дидактичні та методичні матеріали до організації групової роботи на уроках хімії : метод. лист / О. Г. Ярошенко. – К. : Освіта, 1993. – 35 с.
42. Ярошенко О. Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / О. Г. Ярошенко. – К., 1998. – 360 с.
43. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: Дидактико-методичний аспект / О. Г. Ярошенко. – К. : Освіта, 1999. – 245 с.

---

## РОЗДІЛ 7

### МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ

#### *7.1. Навчально-пізнавальна активність учнів: сутність, структура, види та рівні*

Аналіз наукових джерел і практики диференційованого навчання школярів показав, що ще не розкрито теоретичне і практичне вирішення проблеми диференціації навчання засобами доцільного і адекватного можливостям учнів використання методів навчання. Недостатньо досліджено сутність, функції, види методів щодо їх можливостей активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах реалізації диференційованого підходу до змісту навчання і суб'єктів його засвоєння.

Головне завдання національної школи – усунути причини, що заважають розвитку учня, сприяти розкриттю його здібностей. Це неможливо без розвитку активності дитини. Зацікавленість сучасної школи педагогічною технологією активізації навчально-пізнавальної діяльності, основою якої є методи навчання, зумовлена як потребами суспільства, інтересом до питання управління навчальним процесом, так і потребами педагогічної науки, яка ставить учня в позицію суб'єкта педагогічного процесу. Навчально-пізнавальна діяльність передбачає пізнання і перебудову об'єкта, а також його оцінювання і потребує активізації інтелектуальної, мотиваційної, емоційної сфер особистості. Ведучи трансформаційну діяльність, школяр змінює водночас і себе. Відбувається перетворення досвіду в особистісний досвід, що сприяє процесу самостворення особистості. Навчально-пізнавальна діяльність школяра здійснюється за трьома напрямками:

- 1) школяр сприймає й освоює зовнішній світ за посередництва знань;
- 2) у процесі життєдіяльності учень впливає на зовнішній світ, мобілізуючи свої якості та функції, які стосуються розумової, вольової, емоційної сфер; задовольняє свої потреби та самовдосконалюється;
- 3) індивід визначає своє ставлення до всього, з чим стикається (природи, соціальних інститутів, інших людей, самого себе), і таким чином формує стійку систему власних поглядів, переконань, звичок.

Дослідження методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів потребує з'ясування в загальних рисах сутності й структури навчально-пізнавальної активності. Ця проблема досить ґрунтовно розроблена в психолого-педагогічній літературі, зокрема в працях таких учених, як А. М. Алексюк, Л. П. Аристова, Д. В. Вількеєв, М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов, І. Я. Лернер, В. І. Лозова, М. І. Махмутов, В. Ф. Паламарчук, Н. О. Половнікова, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін, І. Ф. Харламов, Т. І. Шамова та ін. Психолого-педагогічний аналіз різних підходів до проблеми сутності навчально-пізнавальної активності учнів дав можливість виокремити три основні підходи: перший – пізнавальна активність – компонент пізнавальної діяльності (Л. П. Аристова [3], М. О. Данилов [18], Г. І. Щукіна [43] та ін.); другий – пізнавальна активність

якісна характеристика діяльності – одна з рис особистості (А. М. Алексюк [2], В. І. Лозова [25], О. Я. Савченко [34], Т. І. Шамова [42] та ін.); третій – пізнавальна активність – готовність особистості до пізнання внутрішнього і зовнішнього світу (Н. О. Половникова [28], І. Ф. Харламов [39], Т. І. Шамова [42] та ін.).

Таку розбіжність у розкритті сутності пізнавальної активності учнів можна пояснити такими причинами: по-перше, для розкриття її сутності і проявів використовувались різні вихідні дані; по-друге, суть пізнавальної активності вчені досліджували в різних напрямках (як пізнавальну діяльність особистості, як якісну характеристику діяльності, як внутрішню готовність особистості до пізнання світу – внутрішнього і зовнішнього).

Ми поділяємо думку К. О. Абульханової-Славської, В. І. Лозової, О. Я. Савченко, Т. І. Шамової, що «пізнавальна активність» і «пізнавальна діяльність» – різні поняття. Пізнавальна активність не може зводитися до пізнавальної діяльності. Пізнавальна діяльність – це психічні процеси, які відбуваються у центрах інтелекту в результаті діяльності механізму сприйняття, мислення і поведінки. А пізнавальна активність – це психічний стан пізнавального об'єкта, його особистісне утворення, яке відображає ставлення до процесу пізнання. Пізнавальна активність як властивість особистості виявляється і формується в діяльності. Вона обумовлює інтенсивність і характер проходження навчання. К. О. Абульханова-Славська вважає, що принципова відмінність діяльності й активності полягає в тому, що діяльність виходить із потреби у предметі, а активність – із потреби в діяльності. Активність – якісна характеристика діяльності, визначає її через ставлення суб'єкта до процесу діяльності [1, с. 3–18].

Під активізацією навчання ми розуміємо мобілізацію вчителем інтелектуальних, вольових і фізичних сил учнів для досягнення конкретних навчальних цілей. Іншими словами, активізація навчання – це процес і результат стимулювання активності учнів у пізнавальній діяльності, а пізнавальна активність – результат активної пізнавальної діяльності. Пізнавальна активність – складне психологічне утворення, що є процесом ініціативного перетворення учнем предмета або явища з метою його пізнання, вдосконалення, вияву «Я» особистості у пізнавальній діяльності.

У вчених з різними підходами до визначення суті пізнавальної активності є дуже багато спільного у виокремленні ознак активності:

- готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями (Н. О. Половникова, А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський);
- потреба, «спрага» знань (І. Ф. Харламов, Т. І. Шамова);
- наявність стійкого інтересу (Г. І. Щукіна, О. Я. Савченко);
- готовність до активного пізнання (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін);
- оволодіння прийомами пізнавальної розумової діяльності (С. П. Бондар, М. О. Данилов, В. І. Лозова, В. Ф. Паламарчук, Т. І. Шамова);
- вміння бачити проблему (І. Я. Лернер, Л. Л. Момот, І. Ф. Харламов);
- зосередженість уваги; самостійність під час виконання навчальних завдань (М. М. Скаткін, Т. І. Шамова, В. І. Лозова);
- уміння мобілізувати вольові зусилля на розв'язання пізнавальних завдань (Т. Б. Генінг, М. О. Данилов, В. І. Лозова);
- уміння переносити знання в інші умови (В. Ф. Паламарчук, Т. І. Шамова);
- вияв творчості в пізнавальній діяльності (Л. П. Аристова, Д. В. Вількеєв, І. Я. Лернер, О. Я. Савченко).



На основі аналізу суті феномену «активність» і підходів до визначення пізнавальної активності різними авторами ми можемо зробити висновок, що під пізнавальною активністю особистості потрібно розуміти *якісну характеристику діяльності, яка визначається прагненням школярів до успішного оволодіння знаннями та навчальними діями і зумовлюється при цьому інтелектуальними та морально-вольовими рисами особистості.*

Пізнавальна активність може виявлятися не тільки у спеціально організованих умовах, а й незаплановано, без участі вчителя. У дидактиці цей термін використовується у зв'язку з пізнавальною діяльністю і розуміється як навчальна активність учня. Тому пізнавальна активність, яку особистість виявляє під час учіння, розуміємо як навчально-пізнавальну активність. Отже, *під навчально-пізнавальною активністю в подальшому ми будемо розуміти діяльнісний стан учня, який характеризується прагненням власними зусиллями думки бачити нове і розглядати його в різних аспектах: прагнення до розумового напруження і вияву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками; самостійність, що спрямована на вирішення проблемно-пошукових пізнавальних завдань.*

Аналіз психолого-педагогічної літератури [5; 18; 25; 34; 35; 39; 42; 44] свідчить: вчені, які досліджували компоненти пізнавальної активності встановили, що у структурному плані вона складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: *емоційного* (задоволеність навчанням у школі, посилений інтерес до окремих предметів, захоплення новим матеріалом, оптимістичний стан на уроках тощо); *інтелектуального* (постановка запитань на поглиблення змісту почутого, побаченого, прочитаного, бажання доповнити або конкретизувати відповідь однокласника; мисленнєва і мовленнєва активність тощо); *вольового* (самостійність під час виконання завдань підвищеної складності, вияви настирливості, терпіння під час подолання труднощів у навчальному процесі; самоорганізованість під час навчальної діяльності тощо); *дієвого* (рівень сформованості навчальних умінь, навичок, самоконтролю, самоорганізації в навчальних ситуаціях навчального процесу; репродуктивний, продуктивний, і творчий характер оперування набутими знаннями).

Викладене дає підстави представити схематично структурні компоненти навчально-пізнавальної активності та виокремити її ознаки, які характеризують кожен компонент (табл. 7.1).

Пізнавальна активність – це риса особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також набуває вияву як пізнавальна діяльність.

Готовність до активної пізнавальної діяльності передбачає позитивні мотиви, а також володіння засобами досягнення мети – опорними знаннями, методами пізнання, прийомами розумової діяльності, навичками самостійної роботи [25, с. 25].

Таблиця 7.1

**Показники структурних компонентів навчально-пізнавальної активності учнів**

Компонент активності	Показник активності
Емоційний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ставлення до предмета, старанність.</li> <li>2. Сформованість мотивів учіння.</li> <li>3. Захопленість новим матеріалом.</li> <li>4. Наявність бажання виконувати завдання</li> </ol>
Інтелектуальний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Постановка питань на встановлення розуміння глибини матеріалу, який вивчається.</li> <li>2. Бажання доповнити або уточнити відповідь товаришів.</li> <li>3. Вміння володіти потрібними розумовими прийомами, спрямованими на активне пізнання нового.</li> <li>4. Вияв самостійності під час виконання завдань підвищеної складності.</li> <li>5. Вибір і розв'язання завдань підвищеної складності.</li> <li>6. Повнота знань</li> </ol>
Вольовий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самоорганізованість під час навчальної діяльності.</li> <li>2. Наявність наполегливості, завзятості, терпіння, самостійності під час подолання труднощів</li> </ol>
Дієвий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вияв навчальних можливостей.</li> <li>2. Вияв дієвого ставлення до процесу засвоєння знань.</li> <li>3. Реакція на сигнал, який вимагає припинення виконання навчальних завдань.</li> <li>4. Вияв самоконтролю і самоорганізації в навчальних ситуаціях навчального процесу</li> </ol>

Важливе значення для дидактичних досліджень має питання про види пізнавальної активності учнів та її рівні. Так, Т. І. Шамова вирізняє три види пізнавальної активності учнів: відтворювальну, інтерпретувальну, творчу [42, с. 52–54]. Г. І. Щукіна вважає, що активність школяра розвивається, вона супроводжує весь процес становлення особистості. Суттєві зміни в активності позначаються і на діяльності, а розвиток особистості виявляється в стані її активності. Вона виокремлює три рівні активності: репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавчий, творчий [43, с. 27]. Психолог О. Г. Ковальов розглядає п'ять видів активності: вольову, імпульсивну, творчу, внутрішню, зовнішню активність [22, с. 101–105].

Залежно від характеру пізнавальної діяльності суб'єкта О. І. Редковець визначає чотири рівні (види) пізнавальної активності: 1) репродуктивна активність, якій притаманна готовність успішно оволодіти готовими знаннями, активною діяльністю відповідного характеру; 2) аплікативна активність, якій властива готовність до енергійної вибірково-відтворювальної діяльності; 3) інтерпретована активність, яка визначає готовність до енергійного тлумачення, роз'яснення, розкриття змісту будь-чого; 4) продуктивна активність, для якої типова готовність до самостійного творення нового [33, с. 26].

Найповніше схарактеризувала види і показники пізнавальної активності В. І. Лозова. Вона виокремила такі види активності: 1) потенційну – допитливість, короткий інтерес; 2) функціональну, яка виявляється на різних рівнях: репродуктивному, реконструктивному, творчому [25, с. 31].

Функціональна активність особистості може мати *ситуативний, епізодичний* характер або підніматися до стійкої особистісної якості – *інтегративної* активності. *Ситуативна* активність виявляється в окремих видах діяльності, у певних умовах, тоді як *інтегративна активність* – це стійка якість особистості, що визначає її загальну спрямованість. Інтегративна активність особистості свідчить про те, що учень не тільки з бажанням засвоює зміст освіти, але його характеризує міцно сформульована потреба в якісній пізнавальній діяльності, сильні й стійкі її мотиви [25, с. 28–32]. Пізнавальна активність реалізується через пізнавальну потребу, ініціативу, самоактуалізацію, саморегуляцію, які є її визначальними характеристиками. Пізнавальна активність має мотиваційно-вольову природу, оскільки пов'язана з вольовими рисами особистості (цілеспрямованість, організованість, самостійність, рішучість), а також з усіма утвореннями особистості, які є виявами її внутрішньої активності (цілісними орієнтаціями, спрямованістю). Отже, активність виявляється як у об'єктивному плані (результати діяльності), так і в суб'єктивному – мотивах, потребах, інтересах.

На основі особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів науковці вирізняють такі компоненти структури навчально-пізнавальної активності, які характеризуються такими показниками:

1) *мотиваційний компонент* – позитивним чи негативним ставленням до навчання, стійкістю й тривалістю інтересу школярів до навчального матеріалу; наявністю потреби у пізнавальній діяльності;

2) *змістово-процесуальний компонент* – умінням володіти потрібними розумовими прийомами, що спрямовані на активне пізнання нового (уміння виділяти головне, аналізувати матеріал, систематизувати, порівнювати тощо); самостійністю під час виконання завдань; прагненням поділитися з іншими набутими знаннями, виконанням навчальних дій без спонукань вчителя; розв'язуванням завдань підвищеного рівня складності;

3) *емоційно-вольовий компонент* – ставленням до змісту і процесу учіння (захопленість матеріалом, що вивчається); наявністю наполегливості, завзятості, терпіння, старанності, самостійності під час подолання труднощів; самоорганізованістю під час навчальної діяльності; морально-вольовими якостями особистості (самокритичність, упевненість у собі, почуття власної гідності, уміння обстоювати власну позицію тощо);

4) *контрольно-оцінний компонент* – часом, затраченим учнями на виконання роботи в новій ситуації; бажанням брати участь у роботі класу, доповнювати і виправляти відповіді інших учнів; об'єктивністю самоконтролю та самооцінки навчання.

Ці компоненти і показники були покладені в основу критеріїв навчально-пізнавальної активності школярів у різних підходах до обґрунтування видів та рівнів навчально-пізнавальної активності.

*Отже, пізнавальна активність – це інтегральне складне утворення особистості, що містить мотиваційний, змістово-операційний і емоційно-вольовий та контроль-но-оцінний компоненти.*

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та практики навчання школярів виявлено, що найчастіше дидактичними факторами розвитку пізнавальної активності школярів є: 1) проблемне навчання (А. М. Алексюк, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. Оконь); 2) методи навчання й окремі його прийоми (Ю. К. Бабанський, Д. В. Вількеєв, В. І. Лозова, В. Ф. Паламарчук, І. Ф. Харламов, Т. І. Шамова); 3) навчальне середовище; сприятлива атмосфера стосунків, які формуються в процесі навчання (О. В. Киричук, В. І. Лозова); 4) різні форми організації навчальної діяльності (В. О. Онищук, В. Ф. Паламарчук, Т. І. Шамова).

Навчально-пізнавальна активність передбачає формування загальнонавчальних, інтелектуальних, організаційно-пізнавальних умінь, навичок контролю і самоконтролю, компетенцій (як ключових, так і предметних).

У результаті аналізу навчально-пізнавальної активності як особливого виду активності, що виявляється під час учіння, представлені та схарактеризовані рівні її сформованості в учнів, які містять чотирикомпонентну структуру досліджуваного феномену, не тільки можуть бути використані з метою діагностики вчителем певної якості особистості, а й дають можливість простежити значною мірою динаміку розвитку її у школярів.

Таким чином, навчально-пізнавальна активність – це діяльнісний стан учня, який характеризується прагненням власними зусиллями думки бачити нове і розглядати його в різних аспектах: прагнення до розумового напруження і вияву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками, компетенціями; прагнення до самостійності з метою вирішення проблемно-пошукових навчальних і життєвих завдань.

### ***7.2. Зміст, структура, функції та види методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів***

Проблема використання в навчально-виховному процесі методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів особливо актуальна на сучасному етапі становлення національної системи освіти і збагачення її новим змістом.

Психолого-педагогічна теорія підходить до розгляду питань застосування методів активізації навчально-пізнавальної активності учнів багатопланово, вивчаючи як загальнотеоретичний аспект проблеми, так і психолого-педагогічні механізми впливу окремих методів або їх груп на активність особистості. Тому актуальна проблема розвитку навчально-пізнавальної активності і самостійності учня в навчальному процесі. Як забезпечити глибоке і міцне засвоєння знань, як навчити самостійно здобувати їх, розвивати пізнавальні потреби, підвищувати пізнавальний інтерес, сприяти розвитку пізнавальної діяльності та її вищої якості – пізнавальної активності, що «приводить у рух» низку загальних проблем, які хвилюють педагогічну думку, педагогічні колективи шкіл? Особливого значення у зв'язку з цим набуває організація навчального процесу на основі застосування таких педагогічних технологій, які найефективніше сприяють якісному засвоєнню змісту освіти, засобами розвитку творчої активності учнів.

Дослідження вчених переконують, що без належної активності учнів не може бути успішним засвоєння знань, не можливий повноцінний їх розвиток. Активність – джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів, підсилює бажання вчитися, яке за деякими винятками, властиве всім школярам. Активність у навчанні дає змогу школяреві швидше й успішніше оволодівати соціальним досвідом, розвиває комунікативні здібності, формує ставлення до навколишньої дійсності. Пізнавальна активність забезпечує інтелектуальний розвиток дитини.

Активність самої людини – обов'язкова умова розвитку її можливостей і обдарувань, досягнення успіху. «Активність – важлива умова досягнення цілі в освіті і тому її можна вважати основоположною категорією дидактики», – підкреслює І. А. Зязюн [21, с. 40]. Якби прекрасні вчителі не опікали дитину, без власної праці вона мало чого досягне. Вислови «дати знання», «отримати знання» в прямому значенні не мають сенсу, є побутовими. Педагогічного тлумачення вони не мають. Будь-яке надбання людини – результат власної діяльності. Ще А. Дістервег наполегливо підкреслював, що розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Кожний, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою.

У «Правилах навчання», які стосуються учня, суб'єкта, А. Дістервег писав: «...недостатньо, щоб учень був уважним, сприймав матеріал, який вивчається, його запам'ятовував і був у змозі відтворити. Ні! Примусь учня працювати, працювати самодіяльно, привчи його до того, щоб для нього було немисливо інакше, як власними силами що-небудь засвоїти» [19, с. 172]. К. Д. Ушинський зазначав, що учень повинен навчатися сам, а педагог дає йому матеріал для навчання, керує навчальним процесом, спонукає до активної діяльності. Активність учня може бути внутрішньою, коли, зрозумівши суть визначеної проблеми, учень свідомо й наполегливо шукає шляхи її вирішення, або зовнішньою, метушливо показною, коли він механічно виконує вказівки вчителя.

Традиційна дидактика недооцінювала активність учнів. Як наголошував Г. Г. Ващенко, справжня і навіть здорова активність учнів у процесі навчання вимагає застосування методів навчання вчителем. Пасивний, байдужий учитель не зможе організувати справжньої активної діяльності учнів: це буде хаос і анархія, а не активність [15, с. 94–95]. «Зрозуміло, що саме таке застосування принципу активності в навчанні особливо потрібне в українській школі, бо якраз нам треба перебороти ту пасивність, що віками вироблялась у нашого народу, і розвинути ініціативу та творчі здібності нашої молоді», – зауважував Г. Г. Ващенко [15, с. 96].

Сучасна дидактика спирається на активність суб'єктів учіння за керівної ролі суб'єктів викладання. Вона вимагає від суб'єктів учіння не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити набуті знання, а й, найголовніше, – вміти ними оперувати, творчо їх розвивати. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток творчого мислення і самостійного розв'язання завдань. Використання цих методів забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості) й саморегуляції розумової діяльності, створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування.

В останнє десятиріччя великого значення набувають пошук нових або реконструкція старих, добре відомих педагогічній науці методів навчання, які б найбільшою мірою забезпечували активність учнів у навчально-виховному процесі. Наведемо як приклад деякі з них: ділова гра (дидактична, ситуативно-рольова, проблемно-рольова, творча), метод занурення, метод випереджального навчання, метод мікровідкриттів, метод синектики (побудований на застосуванні аналогій і асоціацій), метод «мозкового штурму», ситуативний метод, інтерактивні методи, метод проектів тощо. Особливу увагу практичні працівники почали приділяти методам, які найбільше інтенсифікують процес навчання, збуджують потребу в інтелектуальному розвитку і самостійності мислення школярів, тобто методам активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Розроблення теорії методу навчання має давню історію. Проте і в сучасних умовах, особливо з пошуком шляхів перебудови системи освіти, зокрема визнання особистісно орієнтованого підходу новою парадигмою освіти, посилилася увага до пошуку нових і реанімації застосовуваних методів навчання.

Спочатку коротко схарактеризуємо родове поняття «метод навчання». Методи навчання є одним з найважливіших структурних компонентів навчального процесу. Метод – серцевина процесу навчання, ланка, яка сполучає запроєктовану ціль і кінцевий результат. Слово *метод* (від грец. *methodos*) у перекладі означає «дослідження, спосіб, шлях досягнення мети». Етимологія цього слова відображається і на трактуванні його як наукової категорії. «Метод – у найзагальнішому значенні – спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність» – зазначено у «Філософському словнику» [38, с. 287]. Метод пов'язаний із законами і категоріями мислення як формами відображення загальних можливостей і зв'язків дійсності, загальних законів руху і розвитку матерії. Тому його можна визначити як свідоме й планомірне використання законів і категорій мислення, які є відображенням загальних властивостей, зв'язків дійсності та пізнання. Це об'єктивна складова методу. Іншими словами, метод, який застосовується у всіх галузях діяльності людини, є *засобом, способом, шляхом* досягнення людиною поставленої мети. У цьому виявляється суб'єктивна складова методу.

Глибоко і всебічно проаналізував сутність поняття «метод навчання» А. М. Алексюк [2]. Методи навчання, на його думку, слід розглядати як *категорію науки і як засіб практичної діяльності вчителя і учнів*. Саме тому суть методу навчання можна розкрити, аналізуючи співвідношення мети, засобу і результату [2]. Мета, засіб і результат діяльності людини тісно взаємодіють і взаємозумовлюють одне одного. Як стверджують філософи, мета завжди повинна з'єднатися із засобом реалізації, «перейти» в предмет діяльності. Щоб стати реальною, мета має з'єднатися з практичною діяльністю людини. Процес навчання, як відомо, – це не що інше, як процес досягнення цілей навчання, він є сукупністю двох взаємопов'язаних видів діяльності. Це, з одного боку, діяльність вчителя та його система засобів і прийомів і, з другого боку, діяльність учня з його специфічною системою засобів і прийомів пізнання дійсності. Крім того, процес навчання передбачає таку взаємодію діяльності вчителя і учнів, коли обидва суб'єкти діяльності активні. Структуру методу навчання, яка враховує три родові ознаки методу – мету, взаємодію вчителя і учнів та засоби діяльності, розробив відомий вчений-педагог І. Я. Лернер [24, с. 16].

Мета, яку поставив вчитель (наприклад, сформулювати поняття, властивість, правило, уміння і навички, узагальнити, застосувати тощо), має бути сприйнята учнем. Мета учня не завжди цілком має збігатися з метою вчителя. Але мета має бути усвідомлена і сприйнята учнем. Інакше учень, який не сприйняв мети, не виробив належної мотивації навчальної діяльності, чинитиме опір впливу на нього. У кращому разі буде байдужий до поставлених завдань вчителя. Більшість невдач у навчанні школярів зумовлені несприйняттям багатьма з них навчальних цілей і завдань. Дослідження вчених, зокрема І. П. Підласого, довели, що за вагомістю впливу на результат навчання на першому місці стоять саме мотиви усвідомлення і сприйняття мети та інтересу до нього [31, с. 359–409]. З метою досягнення позитивного результату вчитель добирає засоби навчання (зміст навчального матеріалу, прибори, підручник, фрагменти фільмів тощо), які разом із застосуванням методом, таким чином, спрямовує свою діяльність, щоб викликати активну діяльність учня. Для досягнення сприйнятої й усвідомленої мети учень діє за допомогою засобів (предметних й інтелектуальних). Наприклад, засвоїти певний зміст чи опанувати новий спосіб розв'язку задачі тощо. Учень у процесі діяльності змінюється і сам. У нього збільшується обсяг і підвищується якість знань з певного предмета, удосконалюються уміння і навички, формуються здібності, розвивається інтерес до знань або до діяльності тощо, тобто змінюється особистість суб'єкта навчання. Кінцевим моментом застосованого методу має стати певний результат. Співвідношення мети і результату навчання і є критерієм ефективності застосованого методу.

Сутність методів навчання розкривається у світлі відношень між категоріями мети, засобу і результату. *Метод навчання* – певний спосіб цілеспрямованої, упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів з реалізації мети навчання.

Загальне визначення методу не дає змоги передбачити характер пізнавальної діяльності учнів, їх розумову роботу, а також керівництво цією діяльністю з боку вчителя. Цю суперечність помітили вчені й стали досліджувати різні суттєві аспекти методу навчання: змістовий, психологічний, логічний, процесуальний. З історії філософії відомо, що «метод» розглядався як поняття багатомірне. Це і *засіб* наукового дослідження (Ф. Енгельс), і *спосіб діяльності* (Дж. Мілль), і *форма руху змісту* (Г.-В. Ф. Гегель).

Філософи зазначають: щоб глибше проникнути в сутність поняття, необхідно виокремити дві сторони – явище і сутність, зовнішнє і внутрішнє, форму і зміст. Такий аналіз змісту поняття «метод навчання» здійснив А. М. Алексюк, вирізвивши зовнішню і внутрішню сторону методу навчання [2, с. 36–42]. До *зовнішньої* (формальної) сторони методів навчання він зарахував різні способи вияву методів, які можна безпосередньо спостерігати. Зовнішній, або формальний, бік методів навчання є певною формою обміну інформацією між тими, хто вчить, і тими, хто вчиться; це: а) *словесно-слухова форма навчання*; б) *наочно-зорова* (різні форми застосування наочності); в) *практична* (практичні роботи учнів як важлива форма обміну інформацією з учителем). До зовнішнього аспекту методів навчання належить мистецтво вчителя як особистості (здійснювати навчально-виховний процес, керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів, контролювати навчальні досягнення учнів).

*Внутрішній, або змістовий, бік методу не підлягає зовнішньому спостереженню. Виокремлені ознаки методу характеризують його внутрішню сутність і багатоякісність. До них належать такі:*

1) «бути формою руху пізнавальної діяльності», зокрема, а) «бути певним логічним засобом засвоєння знань, умінь та навичок (індукція, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, дедукція тощо); б) «бути певним видом і рівнем пізнавальної діяльності учнів (репродуктивний, евристичний, дослідницький), в) «бути певним засобом стимулювання і мотивації учіння»;

2) «бути щоразу специфічним пізнавальним рухом основ наук, що вивчаються в школі», завдяки якому поєднуються зміст і методи навчання;

3) «бути певним способом керування пізнавальною діяльністю учнів»; зокрема, «способом викладу знань, умінь і навичок для учнів (вчитель, книжка, навчальна машина, телебачення тощо)» [2, с. 45–46].

Кожна з наведених видових ознак, *взята окремо*, дає можливість визначити метод навчання. Тому в педагогічній літературі ми бачимо *різні визначення методу навчання*, залежно від того, якій видовій ознаці дослідник надає перевагу. Проте кожне з таких визначень буде неповне, бо не розкриває всіх сторін об'єкта пізнання. Звичайно, виникає потреба дати оптимальне визначення, що має охоплювати родові (загальні) і специфічні (суттєві) ознаки. Як зазначає А. М. Алексюк, «...можливі й потрібні різні визначення, які залежно від потреб шкільної практики і пізнавальних ситуацій розкривали б різні істотні сторони цієї важливої дидактичної категорії» [2, с. 51].

Методологічного підходу до з'ясування сутності методу навчання як багатоякісного, багатомірного явища, який має різні аспекти вияву, дотримуються вітчизняні (А. М. Алексюк, Н. М. Бібік, В. І. Бондар, В. І. Лозова, І. В. Малафіїк, Л. Л. Момот, Н. С. Мойсеюк, В. О. Онищук, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, О. Я. Савченко) та зарубіжні (Ю. К. Бабанський, Д. В. Вількеєв, М. М. Левіна, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, В. Оконь, В. О. Сітаров, М. М. Скаткін та ін.) дидакти. Проте вчені прагнуть дати оптимальне визначення. Найзагальнішим можна вважати таке: *методи навчання* – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань [30, с. 164].

Вивчення сутності методу навчання в різних аспектах дало можливість ученим розкрити багатогранність цієї педагогічної категорії та її цінність під час застосування в різних навчальних ситуаціях. Метод навчання – складне, багатовимірне утворення. Якби вдалося побудувати його просторову модель, то ми побачили б унікальний кристал, що переливається багатьма гранями і постійно змінюється. Саме таку конфігурацію може створити ЕОМ як наочну модель методу навчання.

У сучасних умовах у зв'язку зі зміною парадигми освіти, спрямованістю навчання на особистість особливо актуальною стала проблема дослідження методів в аспекті активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, посилення самостійної пізнавальної діяльності, розвитку внутрішніх стимулів до засвоєння удосконаленого змісту освіти, враховуючи диференційований підхід до навчання школярів.



Отже, ми схарактеризували метод навчання як багатоякісну педагогічну категорію, яка має багато сторін вияву. Важливою внутрішньою характеристикою методу навчання, особливо в сучасних умовах розбудови національної школи, є те, що метод спосіб руху пізнавальної активності й самостійності учнів.

З'ясуємо зміст поняття «метод активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів». Цей метод щодо методу навчання має видові ознаки загальної категорії, а тому також йому властиві зовнішня і внутрішня сторони. Зовнішня сторона показує, яким способом за формою набуваються знання, уміння та навички, відбувається інтелектуальний та практичний розвиток учня. Такими формами є словесно-слухова (розповідь, пояснення, бесіда, інструктаж тощо), різні форми застосування наочності (демонстрації, ілюстрації, комп'ютерні малюнки, схеми тощо), практичні роботи учнів (вправи, проекти, творчі завдання тощо) як важлива форма обміну інформацією між учителем і учнями. До зовнішнього аспекту методів належить також майстерність учителя, його вміння знайти методи та прийоми, що найкраще спонукають учнів до продуктивної діяльності.

Внутрішній бік методу характеризує невидимі процеси, які ведуть до результату щодо досягнення поставленої навчальної мети. Метод – це спосіб:

- 1) стимулювання учнів до активного оволодіння навчальним змістом;
- 2) активізації мислительної діяльності учнів;
- 3) сприяння актуалізації пізнавальної потреби і розвитку позитивної мотивації учнів;
- 4) спонукання до самостійної діяльності;
- 5) формування інтересу до вивчення нового навчального матеріалу;
- 6) забезпечення позитивних емоцій, задоволення від навчально-пізнавальної діяльності.

Зважаючи на істотні ознаки методу, можна дати таке визначення:

*Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів та їх організації, що насамперед спрямована на засвоєння знань, умінь і навичок, розвиток самостійного мислення учня, активізацію його пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання проблем і вдосконалення навичок спілкування.*

Застосування методів активізації сприяє впровадженню в дидактичний процес технології особистісно орієнтованого, диференційованого навчання та забезпечує особистісну спрямованість кожного навчального заходу.

Яка ж структура методу активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів? Навчальний процес, як відомо, є процесом досягнення цілей навчання, він є сукупністю двох взаємопов'язаних видів діяльності – вчителя (викладання) і учня (учіння). Ці два види діяльності певним чином між собою пов'язані. Як доводять психологи, особистість людини і формується, і виявляється в її діяльності (С. Л. Рубінштейн). У будь-якій діяльності людина так чи інакше осмислює мету, цілі своїх дій, уявляє їх кінцевий результат, сприймає й оцінює умови, в яких вона діє, обумовлює послідовність операцій, докладає вольові зусилля, спостерігає за перебігом діяльності, аналізує діяльність, переживає успіх і невдачу.

У структурі методу активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка є підструктурою загальної структури методу навчання, можна виокремити такі елементи: мета навчання, діяльність учителя, діяльність учня, результат. Причому мета навчання є не просто елементом системи, а зовнішнім системоутворювальним елементом системи. Але в кожній системі діє і внутрішній системоутворювальний чинник, стосовно якого можна стверджувати, що у системі «метод активізації навчально-пізнавальної діяльності» діють психологічні закономірності розвитку пізнавальної активності та закономірності засвоєння навчального матеріалу.

Самі закономірності є основою, у просторі якої відбувається взаємодія всіх елементів. Без такої основи об'єднання названих елементів принципово неможливе, адже йдеться про методи навчання людей. У структурі методу діяльність учителя і учнів взаємопов'язана як елементи системи. Між ними є органічний зв'язок, суть якого – підпорядкування. Мета вчителя має бути усвідомлена і стати метою учня. Діяльність учителя керується закономірностями активізації пізнавальної діяльності учнів. Способи діяльності вчителя викликають появу адекватних способів діяльності учня. І тільки спільна взаємопов'язана діяльність через внутрішні закономірності засвоєння знань учнів забезпечує досягнення мети.

Таким чином, структура методу активізації навчально-пізнавальної діяльності складається з таких основних елементів: цілі навчання, способи діяльності вчителя та учня, закономірність активної пізнавальної діяльності і закономірність засвоєння змісту навчання та досягнута мета.

Викладене дає підставу для побудови схеми системної структури методу активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (рис. 7.1).

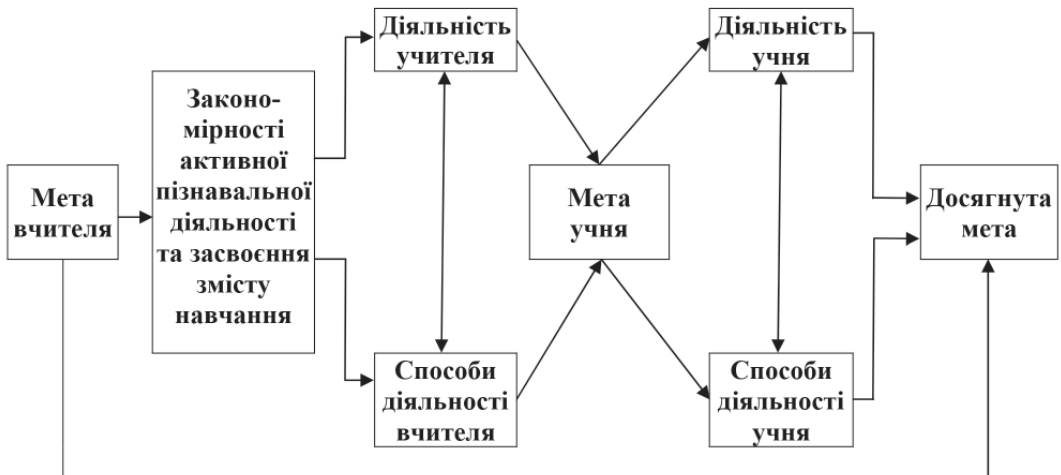


Рис. 7.1. Структура методу активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів

Які ж важливі функції у навчальному процесі виконують методи навчання? Вони багатофункціональні. Знання вчителем різноманітності функцій дає можливість ефективно їх застосовувати. Метод – не тільки інструмент діяльності вчителя, а й важіль, який приводить у дію всі зовнішні і внутрішні ресурси навчального процесу, забезпечує досягнення мети (Г. І. Щукіна). Це водночас «інструмент дотику до особистості» учня (А. С. Макаренко). У психолого-педагогічній літературі встановлено, що методи в навчально-виховному процесі виконують такі функції: освітню, навчальну, розвивальну, виховну. Слово «функція» будемо вживати в розумінні «призначення». Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів як вид методу виконують ті самі функції, але, крім того, через їх специфіку, вони спрямовані на забезпечення стимулювальної і мотиваційної функцій.

Коротко схарактеризуємо означені функції. **Освітня і навчальна функції** методів є провідними у школі. Вони спрямовані насамперед на засвоєння наукових знань. Знання повинні стати надбанням особистості, увійти в структуру її досвіду. Методи мають сприяти тому, щоб знання були належним чином упорядковані, логічно послідовні, систематизовані, щоб набуті знання, уміння і навички стали основою формування компетенції. Конкретним результатом реалізації освітньої функції методів є дієвість знань, що втілюється у свідомому оперуванні ними, здатності мобілізувати попередні знання для отримання нових.

Головне призначення **навчальної функції** полягає в тому, щоб: озброїти учнів системою наукових знань, умінь і навичок відповідно до прийнятого стандарту освіти; забезпечити активну навчально-пізнавальну діяльність; навчити творчо використовувати ці знання, уміння і навички у практичній діяльності; навчити самостійно здобувати знання; розширити загальний кругозір для вибору подальшого шляху здобуття освіти і професійного самовизначення. Сила навчальної функції полягає в точному й адекватному доборі методів відповідно до поставленого дидактичного завдання. Навчальна функція методів передбачає формування *спеціальних і загальнонавчальних* умінь і навичок, формування компетенцій. У процесі навчання учні оволодівають *загальнонавчальними* умінями та навичками: наприклад, досвідом роботи з підручником, книгою, довідником, раціональної організації домашньої праці, дотримання режиму дня тощо.

За допомогою методів в учнів формуються *спеціальні* уміння і навички. Це специфічні для певного навчального предмета і галузі науки практичні уміння і навички. Наприклад, розв'язування задач, робота з моделями, проведення спостережень, лабораторних дослідів, робота з картою, робота з гербаріями, муляжами тощо.

**Розвивальна функція** методів тісно пов'язана з навчальною. Вона виявляється в удосконаленні *психічних процесів* (розвитку пам'яті, мислення, волі, фантазії); у розвитку *якостей розуму* (гнучкість, допитливість, критичність, креативність, глибина, широта), розвитку *мови* (словниковий запас, чіткість і точність висловлювань думки, образність); у розвитку *інтелектуальних умінь* (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації, уміння виокремлювати головне тощо), *розвитку уяви*. Ця функція успішно досліджується багатьма вченими і практичними працівниками.

Здебільшого цю функцію часто пов'язують із застосуванням проблемних, пошукових, дослідницьких методів, які сприяють розумовому розвитку учнів. Проте більшість психологів і дидактів вважають, що розвивальну функцію виконують усі методи навчання. Так, вправи як метод навчання повинні закріплювати здобутки навчальної функції, але водночас вони мають спрямовуватися на розвиток учня, формування його мислення, творчої уяви, супроводжувалися радісним переживанням знайденого розв'язку, здогадкою і знаходженням різних типів розв'язку; метод розповіді потребує міркувань учнів для усвідомлення і осмислення інформації; робота з наочністю передбачає виконання логічних операцій, доведень, висновків, аргументації положень. Усе це, як і застосування евристичних запитань, пізнавальних і проблемних завдань сприяє розвитку школярів.

Методи навчання є засобами виховного впливу на особистість учня. **Виховна функція** методів невідривна від освітньої і властива кожному методу. Реалізація виховної функції методу виявляється у формуванні в учнів світогляду, моральних, трудових, естетичних, етичних уявлень, поглядів, переконань, у формуванні ідеалів, потреб, тобто в сукупності якостей особистості. Виховна функція впливає із самого змісту навчання й адекватного вибору методу, застосованих прийомів, які сприяють спілкуванню вчителя і учнів. Важливим аспектом реалізації виховної функції методів навчання є формування мотивів навчальної діяльності, що визначає її успішність, забезпечує ігровий характер занять, емоційність, змагальність

**Стимулювальна функція** методу полягає в тому, що він збуджує в учнів внутрішній інтерес до навчання, формує позитивні мотиви навчання. Спираючись на потреби учнів, застосування методу створює атмосферу зацікавленості, бажання оволодіти новими знаннями, новими способами дій, обмінятися думками, знайти шляхи розв'язання проблеми. Від стимулювальної сили методів навчання створюється позитивна атмосфера уроку, коли учні із задоволенням беруть участь у розв'язанні проблем, завдань, відповідають на поставлені запитання, виконують спостереження, практичні завдання.

**Мотиваційна функція** тісно пов'язана зі стимулювальною функцією. Вона формує в учнів позитивний пізнавальний інтерес до навчання, стимулює до самостійного набуття знань, розв'язання оригінальних, завдань, подолання труднощів у навчанні, формування самовизначення.

Вчителю, для того щоб реалізувати зазначені функції методів навчання, необхідно володіти всією сукупністю методів. Оскільки метод навчання є досить складним утворенням, він має багато сторін, за кожною з яких методи можна групувати в системи. На цій підставі створюються класифікації методів – впорядковані за певною ознакою їх системи.

**Класифікація методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.** Визначальним чинником під час побудови класифікації методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів є положення особистісно орієнтованого навчання про те, що учень у навчальному процесі може бути *об'єктом*, *суб'єктом* і *суб'єктом взаємодії*. Коли умовно учень є об'єктом навчання, то застосовані вчителем методи

для засвоєння навчального матеріалу за характером пізнавальної діяльності будуть *пасивними* (учень слухає, записує, запам'ятовує, відтворює). Термін «*пасивні методи навчання*» є умовним, адже будь-яка організація навчального процесу неодмінно передбачає певний рівень пізнавальної активності суб'єкта (учня), в іншому разі досягнення навіть мінімального результату неможливе. Така навчальна взаємодія між учителем і учнем матиме *об'єктно-суб'єктний* характер, а застосовані методи можна віднести до групи *активно-пасивних*. До таких методів належать класичні методи: лекція-монолог, розповідь, пояснення, інструктаж, опитування учнів. Якщо учень бере активну участь у здобуванні нових знань, стає *суб'єктом* навчання (бере участь у бесіді, пропонує свої розв'язки, доповнює відповідь, аналізує, порівнює тощо), то застосовані методи називають *активними*.

До групи активних методів навчання належать ті, що:

1) *активізують* процес навчання (проблемний виклад, евристична бесіда, діалог, дискусія, проблемне завдання, рольова гра тощо);

2) *забезпечують* розвиток самостійності учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності (самостійні дослідницькі завдання, самостійна робота, творчі роботи, лабораторні роботи, вікторини, аукціони тощо);

3) *спонукають до сполучення в єдиний пізнавальний процес: оволодіння знаннями і наукову творчість, оволодіння науковою теорією та розв'язання практичних проблем* (метод проектів, індивідуальні проекти, науково-дослідні роботи, метод прогнозування, моделювання, аналогій, пошукові методи, реферати, творчі роботи, ділові ігри тощо).

Активні методи за характером навчально-пізнавальної діяльності можна поділити на три групи:

- *методи проблемного навчання* (проблемна лекція, евристична бесіда, дослідницький метод, творчі завдання тощо);

- *групові методи* (діалогові методи, робота в малих групах, творче групове завдання, колективні проекти тощо);

- *індивідуальні проекти* (методи самостійної роботи, індивідуальні проекти, проблемні завдання, тренінги тощо).

Якщо учень є рівноправним партнером під час вивчення нового матеріалу, тобто *суб'єктом навчальної взаємодії* вчителя і учнів, то застосовані методи називають *інтерактивними*. Реалізація поставлених завдань перед сучасною школою неможлива без застосування методів, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні, ситуаціях вибору, вільного обміну думками, авансування успіху тощо.

*Інтерактивні методи навчання* – способи взаємопов'язаної діяльності, коли навчання відбувається у *взаємодії вчителя та учнів* з метою спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистості учня. Інтерактивні методи можна поділити на дві підгрупи: неімітаційні та імітаційні. *Неімітаційні* методи – проблемний семінар, бесіда, дискусія, диспут, брифінг, проекти тощо. До *імітаційних* належать неігрові та ігрові: *неігрові* – аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, прес-конференції, інсценування, взаємонавчання тощо, *ігрові* – тренінг, ділова гра, рольова гра, ігрове проектування тощо.

Представимо схематично в узагальненому вигляді класифікацію методів навчання за ступенем пізнавальної активності учнів і взаємодії вчителя і учнів (рис. 7.2).

Основними завданнями методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів є:

- активне долучення самого учня до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, організованої на основі внутрішньої мотивації;
- організація спільної діяльності, партнерських стосунків учителів і учнів, залучення дітей до педагогічно доцільних виховних відносин у процесі навчальної діяльності;
- забезпечення діалогового спілкування не тільки між учителями і учнями, а й між самими учнями в процесі здобування нових знань.

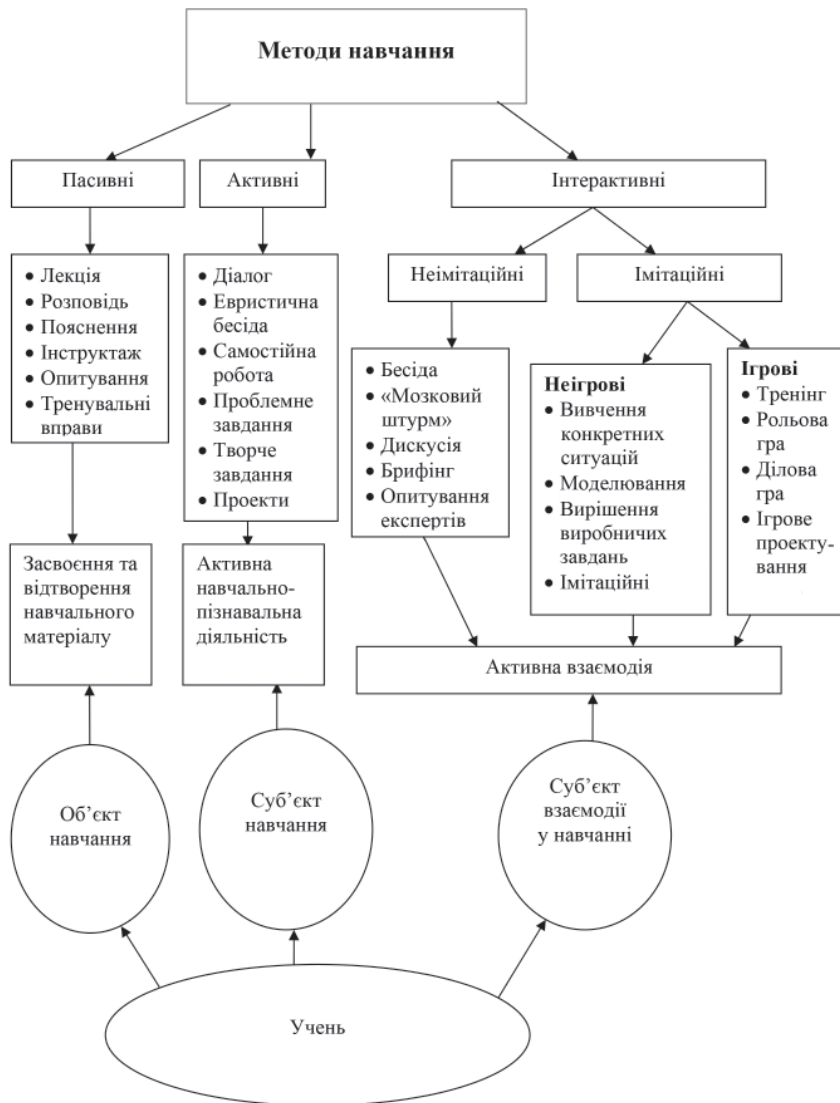


Рис. 7.2. Класифікація методів навчання за ступенем пізнавальної активності і взаємодії вчителя та учнів

Кожний метод навчання має сильні й слабкі сторони, які необхідно враховувати під час вибору і поєднання в процесі вирішення поставлених завдань. Наприклад, метод лекції або метод розповіді називають традиційними, пасивними методами. Проте саме з допомогою цих методів найефективніше подаються системно великі блоки навчального матеріалу, зразки розв'язування проблем. Поєднуючи ці методи з активними та інтерактивними, такими як бесіда, дидактична гра, самостійне завдання, дослідні лабораторні роботи, творчі вправи тощо, вчитель досягає вищого рівня активності учнів, зацікавленості, рівня засвоєності навчального матеріалу, підвищення мотивації навчання.

Тільки комплексне застосування традиційних та інноваційних освітніх методів дає можливість реалізувати потенціал, закладений в освіті.

### ***7.3. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів як складова технології формування ключових компетентностей***

Нині актуальності набуває дієвість знань, сформованість компетенцій, оскільки саме компетенції, на думку багатьох міжнародних експертів, є індикаторами, що дають змогу визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим є надання молоді *якісної освіти*, коли молода людина не тільки *вміє оперувати власними знаннями, а й готова змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж усього життя*.

Як забезпечити в межах загальної середньої освіти здатність і готовність молоді до успішної інтеграції в сучасне суспільство? Що є інтегративною ланкою між теоретичною і практичною підготовкою в організації навчального процесу, орієнтованого на соціалізацію молоді? Щоб відповісти на ці та інші виклики суспільства, забезпечити якісну підготовку учнів до входження в це суспільство, необхідно навчити їх самостійно приймати рішення, особливо в ситуації вибору, забезпечувати мобільність, динамізм їх діяльності. Такі завдання можна розв'язати через зміни, насамперед у постановці цілей, удосконаленні змісту освіти та технологій навчання на основі компетентнісного підходу.

За компетентнісним підходом зміст освіти має спрямовуватися на здобуття школярами досвіду різноманітної діяльності: навчально-пізнавальної, практичної, соціальної. Тому в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти особливе місце відведено діяльнісному компоненту змісту освіти, реалізації варіативних способів діяльності, застосуванню набутих знань і вмінь у життєвих ситуаціях. Важливим пріоритетом залишається формування загальнонавчальних умінь, навичок, способів пізнавальної діяльності.

Аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн доводить, що одним із засобів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами

інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація змісту освіти на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Компетентність особистості – багатоаспектне за своєю структурою поняття. Насамперед воно пов'язується з якістю сучасної освіти – як результат на виході, тобто як результат підготовки випускника школи. Формування компетентностей учня виступає як цільова установка модернізації освіти.

У формуванні компетентної особистості важлива роль належить методам навчання, особливо методам активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить, що питання активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів завжди були предметом інтересу вчених. Я. А. Коменський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський акцентували на використанні в змісті навчального матеріалу життєвих ситуацій, необхідності створення сприятливого емоційного мікроклімату для інтелектуальної праці школярів. Так, С. Ф. Русова писала: «Любов до знання ґрунтується на насолоді від розумової діяльності: чим вона більше самодіяльна, тим і насолода більша» [32, с. 13]. Вагомий внесок у розкриття теоретичних аспектів методів активізації навчально-пізнавальної діяльності особистості зробили А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. І. Бондар, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін, І. Ф. Харламов, Г. І. Щукіна й ін.

Хоча теоретичним аспектам методів активізації навчально-пізнавальної діяльності науковцями приділяється достатня увага, але в практиці роботи шкіл постійно виникає проблема небажання школярів вчитися. У чому ж причина? Причин багато, але серед них можна виокремити типові:

- *невміння багатьох школярів вчитися і долати труднощі пізнавальної діяльності.* Учіння – діяльність, яка потребує спеціальних умінь і навичок та сили волі школяра;
- *велика кількість шкільного матеріалу, який необхідно засвоїти.* Намагання вчителя примусити учня вивчити основні знання, накопичені людством, як передбачені Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, без забезпечення належної мотивації й інтересу до них призводить до перевантаження, перевтоми і небажання багатьох дітей вчитися;
- *різноманітність сторонніх факторів, які оточують дитину, її життєвий простір.* Навчання вимагає від учня дедалі більше часу приділяти заняттям як у школі, так і вдома. Учневі необхідно виконувати задані домашні завдання, працювати з підручником, розв'язувати задачі тощо, а вдома поряд телевізор, комп'ютер. Йому треба вибирати, чи виконувати необхідні завдання, чи дивитись захопливі передачі по телевізору. Часто учні надають перевагу останнім;
- *одноманітність шкільного життя і навчального процесу.* Монотонність життя у школі, одноманітність у проведенні уроків, відсутність яскравих вражень, необхідність сидіти тихо і мовчати – все це робить шкільне життя нецікавим, сірим. У школі дітям бракує руху і зміни вражень, і вони рвуться за її межі, на вулицю, на дискотеки, до комп'ютерних клубів, де все цікавіше;
- *бідність і непродуманість методики й організації навчального процесу.* Часто учні можуть наперед передбачити, що скаже вчитель, як він діятиме;
- *одноманітна авторитарна позиція вчителів і батьків.* І в школі, і вдома діти чують від дорослих, що треба вчитися, вчитися і вчитися. Так, наче і немає іншої теми для спілкування. Діти таку позицію дорослих не сприймають, моралізування сприймають як образу, і не хочуть вчитися.



Як бачимо, причин небажання вчитися багато, вони є об'єктивними і суб'єктивними. Як їх нейтралізувати, як викликати бажання вчитися? Щоб відповісти на ці запитання, слід розглянути проблему методів активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів та створення позитивної мотивації їх до навчання. Знання, вміння і навички, яких молодь набуває у школі, безперечно, є важливими і необхідними, але недостатніми для формування компетентної особистості в складних умовах інформаційного суспільства.

Знання залишаються основою освіти, велике значення надається раціоналізації цих знань, їх застосуванню адекватно ситуації, тобто сформованим компетенціям. Парадигма особистісно орієнтованого навчання в центр освітнього процесу ставить учня як активного суб'єкта, який здобуває освіту у формі «*особистісного знання*». Кожен суб'єкт освітнього процесу розглядається як особистість, котра формує і розвиває власний інтелект. Тому справжнім фундаментальним знанням є саме «*особистісне знання*», що становить основу сформованих компетентностей.

Метою компетентісного навчання є формування не тільки знань, умінь і навичок, а й таких якостей особистості (компетентностей), які забезпечують здатність і готовність застосовувати сформовані знання, уміння і навички в практичній діяльності. Компетентісний підхід до навчання піднімає на новий методологічний рівень питання про готовність випускника застосовувати знання у своїй діяльності. Це пов'язано з тим, що необхідно не тільки засвоїти *фундаментальні знання*, які вже в процесі навчання можна використовувати в практичній діяльності, а й формувати *особливі якості особистості*, такі як психологічна готовність застосовувати знання, досвід використання знань у своїй діяльності, впевненість у власних силах і готовність до подальшого пізнання, які забезпечують здатність і готовність випускника використовувати сформовані знання, уміння і навички в діяльності. Компетентісний підхід акцентує увагу на результатах освіти не як суми засвоєної інформації, а як здатності людини діяти в різних ситуаціях. У зв'язку з цим сформовану компетентність учня можна розглядати як основний якісний показник освітнього результату і, відповідно, це досягнення можна вважати педагогічною метою, що найповніше відображає потреби суспільства й особистості. На сьогодні вже є значна кількість науково-теоретичних і науково-методичних робіт, в яких аналізуються сутність і структура понять «компетенція» і «компетентність» (Н. М. Бібік, С. П. Бондар, І. А. Гурняк, І. А. Зимня, В. В. Кравецький, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, І. В. Родигіна, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачева, В. П. Хоменко, А. В. Хуторської, С. Е. Шишов та ін.). Різноманіття підходів до визначення цих термінів створює певні проблеми для їх осмислення та розуміння самого компетентісного підходу. У науково-дослідному середовищі поняття «компетенція» і «компетентність» або ототожнюються (В. О. Болотов, В. С. Ледньов, М. Д. Нікандров, М. В. Рижаків), або диференціюються (А. В. Хуторської). Ми, як і багато педагогів в Україні, розділяємо ці поняття.

Здійснивши термінологічний аналіз наукового доробку українських, російських та зарубіжних дослідників [6; 12; 13; 20; 23; 40] сутності й структури понять «компетенція» і «компетентність», ми дійшли таких висновків.

**Компетенція** – це сукупність знаннєвих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності щодо певного визначеного кола об'єктів дійсності, необхідних для її соціокультурного існування. Освітня компетенція є рівнем розвитку особистості учня, який пов'язаний із якісним освоєнням змісту освіти. **Компетентність** – це загальна здатність і готовність до продуктивної діяльності, інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння ставлення, поведінкові реакції [12, с. 93–99; 11, с. 8–9; 13, с. 9–19].

Узагальнюючи наукові позиції вчених Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторського щодо структури ключових компетентностей, виокремимо їх основоположні складові. **Структура ключової компетентності як інтегрованої якості особистості** складається з таких компонентів: *мотиваційний* (позитивне пізнавальне настановлення особистості школяра, його ставлення до діяльності, особистісний і суспільний сенс, самоактуалізація); *когнітивний* (готовність і успішність оволодіння знаннями, способами діяльності, готовність і вміння здобувати інформацію з різних джерел, самооцінка); *операційно-діяльнісний* (навченість – готовність оперувати набутими знаннями і вміннями; готовність і здатність до продовження освіти на різних рівнях, готовність до практичної діяльності, використання результатів навчання в життєвих ситуаціях, мобільність знань і умінь, досвід творчої діяльності); *емоційно-ціннісний* (потреба в оволодінні знаннями, радість пізнання, активність, відповідальність); *досвід соціалізації особистості* (адаптація в соціальному середовищі, комунікативність, готовність до співробітництва, самостійність); *рефлексивний* (самоаналіз отриманих результатів, способу одержання продукту тощо).

Розроблені теоретичні положення та педагогічний досвід стали підставою для побудови загального процесу формування ключових компетентностей, який передбачає взаємозв'язок таких етапів:

- **мотиваційно-цільовий** (рівень мотивації, внутрішньої потреби до предмета, рівень прагнень проявити себе, готовність досягти мети);
- **інформаційно-змістовий** (когнітивний, оволодіння необхідними знаннями, уявленнями, нормами);
- **операційно-діяльнісний** (процесуальний, оволодіння способами діяльності, готовність знайти, виявити, відшукати, переробити інформацію і здійснити певну діяльність);
- **практично-рефлексивний** (готовність здійснити продуктивну діяльність, проаналізувати процес отримання продукту – інтелектуального чи практичного, самоаналіз).

**Вихідним у формуванні компетентності є мотиваційно-цільовий етап.**

Початком будь-якої діяльності є усвідомлення мети. Метою навчання передбачається кінцевий результат, суть якого – у розвитку особистості учня, його здібностей та талантів. Мета може конкретизуватись як розвиток в учнів інтелектуальних і творчих здібностей, засвоєння знань, формування умінь та навичок, оволодіння уміннями спілкуватися і контактувати з іншими людьми, уміння відшукувати й опрацьовувати інформацію тощо. Отже, на першому етапі формування компетентностей реалізується мета як особистісна ціль учня щодо забезпечення внутрішньої потреби в досягненні мети, як передумова вияву для цього найкращих якостей.

Якість реалізації першого етапу формування компетентності залежить від рівня розвитку мотивації навчання учня. Мотив має особливе значення серед взаємозумовлених складових навчальної діяльності і є передумовою результативності діяльності. У розмаїтті мотивів, які спонукають учнів навчатися, психологічно найвагомішими є, звичайно, потяг до знань та інтерес до процесу їх здобування. Основа мотивів – первинні (природні) і вторинні (набуті) потреби, які в мотивах відображаються у формі переживань, почуттів, інтересів, уявлень, думок, ідей, понять, переконань тощо [9].

Згідно з дослідженнями психологів, людина активно долучається до будь-якої діяльності тільки тоді, коли *це їй потрібно*, коли в неї є певні *мотиви* для її здійснення. Мотиви відображають потреби, які стали *актуальними* для учня *в певний момент*. Навіть нав'язана зовні діяльність може бути мотивованою. Чим? Прагненням уникнути неприємностей, не бути покараним, не чути докорів батьків, вчителів. Природно, що такі мотиви спонукають не до ефективної, а до формальної діяльності, мета якої – прагнення якомога скоріше подолати неприємну ситуацію. Підкреслимо головне: людина активно залучається в діяльність тільки тоді, коли її участь є *мотивованою*. Щоб викликати, «підігріти» і посилити мотив, треба *актуалізувати* пов'язану з ним *потребу*. Для цього використовуються *стимули*. *Стимул* – це сукупність факторів, певних обставин, що спонукають людину (або групу людей) до діяльності. Стимул охоплює як *особистісні*, так і *суспільно значущі потреби* людей, а також усі *види об'єктів*, на які вони спрямовані.

Психологи зазначають, що *потреби* – *рушійна сила активності й розвитку* людини. Спочатку потреба виникає як суто енергетичний імпульс, який нагнітає напруження і спонукає до діяльності. Коли чітко виокремлюється предмет потреби, вона стає мотивом. У зв'язку з цим мотив учіння може бути визначений як *опредметнена потреба*, що спрямована на предмет навчання і зумовлює активність учня у засвоєнні навчального предмета.

Загалом стимули навчання мають двоякий характер. По-перше, вони можуть бути *зовнішніми* і виступати як *вимоги* навчальних планів, програм, школи, вчителів, батьків та ін. Ці стимули формують *мотиви обов'язку перед суспільством, сім'єю, учителем, товаришами*. У їх основі – переконання в доцільності певної діяльності, почуття відповідальності, повага до вимог школи, бажання зміцнити свою репутацію доброго учня тощо. По-друге, стимули можуть бути *внутрішніми потребами*, які пов'язані з інтересами особистості, її переконаннями, намірами, мріями, ідеалами. Дія зовнішніх стимулів і внутрішніх мотивів («я повинен» і «мені хочеться») має бути врівноваженою. Абсолютизація внутрішнього зацікавлення звужує фактичні можливості учня, а «сухий» підхід з позицій зовнішніх вимог позбавляє процес навчання емоційного забарвлення. Проте в усіх випадках найменшу користь надають негативні зовнішні стимули – залякування поганою оцінкою тощо. Психологічний механізм впливу стимулів полягає в тому, що вони спричиняють в учнів переживання внутрішніх суперечностей між тим, як вони вчаться, і як повинні вчитися, і стимулюють їх прагнення оволодіти знаннями. Відомий дидакт М. О. Данилов стверджував, що переживання внутрішніх суперечностей між знанням і незнанням є рушійною силою учіння,

пізнавальної активності учнів. Що ж приводить у дію цю рушійну силу? На формування потреби в оволодінні знаннями суттєво впливає *педагогічна ситуація*, в якій учень переживає задоволення від успіхів у навчанні. Оскільки мотивація має велике значення у навчанні будь-якого навчального предмета, вчителів важливо своєчасно стимулювати, збудити, зберегти і підтримати її, щоб викликати активну навчально-пізнавальну діяльність учня.

Конкретними мотивами – стимулами навчальної діяльності – школяра можуть бути: *інтерес, прагнення до захоплення, страх покарання за неуспіх* тощо. Головну роль у навчальній діяльності відіграє навчально-пізнавальний інтерес. Саме він орієнтує учня безпосередньо на процес розв'язання змістових навчальних завдань. А для цього необхідно насамперед створити певні умови. По-перше, учень має з'ясувати, навіщо йому потрібні нові знання і внутрішньо прийняти завдання для розв'язання. По-друге, завдання, поставлене перед учнем, має бути побудоване на суперечності думок, явищ, подій. На першому етапі формування компетентності вчителів потрібно збудити і закріпити в дитини стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, викликати допитливість, пізнавальний інтерес, закріпити особистісно значущий сенс навчальних дій, сформувати внутрішню потребу самостійно навчатися. Мотиви учіння у кожній дитини глибоко особистісні, індивідуальні. Щоб стимулювати мотивацію учіння, варто намагатися збагачувати зміст навчання особистісно орієнтованим матеріалом, розвивати в учнів допитливість та інтерес, виховувати відповідальне ставлення до навчання, вольові зусилля, прагнення долати труднощі.

*Задоволення від навчання, настановлення на навчання, вміння вчитися* – ключова компетенція, важливість якої ніхто не заперечує. Немає такої педагогічної філософії, яка б говорила: ми хочемо, щоб наші учні виходили зі школи зі стійкою огидою до навчання. Водночас *бажання впродовж всього життя вчитися*, захоплення і активний інтерес до навчання – на жаль, рідкісна властивість випускника сучасної школи.

**Другим етапом формування ключової компетентності є інформаційно-змістовий.** Компетентнісний підхід вимагає, щоб зміст освіти був спрямований на набуття школярами досвіду різноманітної діяльності: навчально-пізнавальної, практичної, соціальної. Тому в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти особливе місце відведено діяльнісному компоненту змісту освіти, реалізації варіативних способів діяльності, умінням і здатностям застосувати набуті знання і вміння у життєвих ситуаціях. Важливим пріоритетом залишається формування загальнона-вчальних умінь та навичок.

Компетентна людина – передусім людина, яка володіє необхідними знаннями. Компетентність формується на основі оволодіння учнями змістом освіти, який є багатокомпонентним і багатоаспектним. Він містить, зокрема, такі обов'язкові компоненти, як аксеологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний. Ці компоненти до міри відповідають основним елементам структури компетентності. Життя вимагає, щоб у школі створювалися умови для формування досвіду розв'язання проблем і нестандартних завдань, досвіду спілкування, емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу та до себе самого.

Стимулом до активної діяльності є *метод аналізу*, який сприяє *структуруванню* навчального матеріалу, що полегшує його сприйняття і засвоєння. Якщо чітко виокремлено *головне*, якщо одні ідеї впливають із попередніх, якщо *зв'язок чіткий і обґрунтована послідовність знань*, які вивчаються, то школярі краще їх сприймають, швидше усвідомлюють, глибше осмислюють і надовше запам'ятовують. Логічний, яскравий, захоплювальний виклад спонукає школярів уважно слухати те, про що мовить учитель, повністю увійти у світ пізнання. Для цього застосовуються різноманітні прийоми, своєчасне чергування різних розумових дій, більш напружених і короткочасних послаблень (фізкультурні паузи, фрагменти телепередач, музика тощо), що дають необхідний відпочинок, зміцнюють працездатність, знімають втому і викликають бажання активно працювати далі. Важливим стимулом пізнання є *новизна навчального матеріалу і характер пізнавальної діяльності*. У дітей, безумовно, виникає гострий інтерес до раніше невідомого, якщо воно, звичайно, пов'язане з тим, що вони вже знають. На яку *потребу* учнів за цього спиратися педагогу? На їх *природну допитливість*, бажання все знати. Безглуздо повторювати дітям на уроці давно відомі істини або факти без додавання чогось нового. Діти в такому випадку втрачають будь-який інтерес до навчання. Завдання вчителя – завжди в будь-якому навчальному матеріалі, чи це урок повторення або закріплення, знаходити нове, цікаве, невідоме дітям.

У формуванні компетенцій важлива роль належить *практичному значенню і користі знань* для самих школярів. Життя часто ставить людину у безвихідне становище, а пізнання допомагає знайти із нього правильний вихід. Тільки ті знання, які використовуються, залишаються у нашій свідомості (Д. Карнегі). Не випадково школярі виявляють великий інтерес до інформації, що допомагає їм вирішувати життєві проблеми. А це сприяє формуванню компетентностей.

Велику роль у навчанні відіграють методи організації процесу навчання. Це пов'язано з *чітким визначенням цілей і завдань навчання*, а також з *усвідомленням і прийняттям їх учнями*. Цільові настановлення навчання формуються через стимулювання, виокремлення суперечності, актуалізацією потреби і виникненням внутрішнього мотиву (бажання, інтересу, необхідності) засвоїти навчальний матеріал. Вони сприяють розумінню суті та способів організації навчально-пізнавальної діяльності. Доведення до свідомості учнів мети та завдань навчального заняття збільшує можливість активізації пізнавальної діяльності школярів, їх свідомої і послідовної праці протягом усього заняття. Отже, учитель за допомогою методів навчання і прийомів повинен створити такі *педагогічні ситуації*, щоб в учня виникло переживання необхідності того, чого йому бракує, тобто *постала потреба* в оволодінні знаннями, уміннями, навичками.

Навчальний матеріал має наповнюватись збагаченими життєвими ситуаціями, змістом, важливим для дитини, емоційно насиченим, щоб він потребував не тільки відтворення, а й творчого опрацювання. Учитель змістом навчання насамперед повинен викликати і посилити у школярів власні корисні мотиви діяльності, актуалізувати пов'язані з ними потреби, пропонувати учням навчальний матеріал, який має новизну, практичну спрямованість, відповідає їхнім життєвим інтересам.

**Третій етап – операційно-діяльнісний.** Щоб його реалізувати, учень має оволодіти способами діяльності, знайти, виявити, відшукати необхідну інформацію, освоїти її, критично сприйняти, переробити, здійснити необхідну навчально-пізнавальну діяльність.

Змістовий бік формування компетентностей реалізовується через форми і методи навчання. Визначальною рисою застосованих форм і методів навчання є активна діяльність учнів як суб'єктів навчального процесу. Основними вимогами до мети і методів навчання, які формують компетентність учня, мають бути: активне залучення самого учня в навчально-пізнавальну діяльність, яка організовується на основі внутрішньої мотивації; організація спільної діяльності, партнерських відносин суб'єктів навчального процесу, участь дітей у педагогічно доцільних виховних стосунках у процесі навчальної діяльності; забезпечення діалогового спілкування не тільки між учнями і вчителями, а й між самими учнями в процесі здобування нових знань.

Стимулами навчально-пізнавальної активності учнів є *методи і прийоми навчання*, за яких учень перетворюється з об'єкта впливу на суб'єкт навчального процесу, коли він переживає потребу в навчанні, коли ним рухають здорові мотиви та інтерес до оволодіння новим матеріалом. Для цього вчитель стимулює, створює такі педагогічні ситуації, застосовує такі методи навчання, які в учнів викликають переживання і потребу в оволодінні знаннями, вміннями і навичками, вияв настирливості, самостійності, терпіння під час долаття труднощів.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах проблемного навчання матеріалу – евристична бесіда, діалог, дискусія, мозковий штурм, проблемне завдання, рольова гра тощо. До активних методів залічуємо і *метод стимулювання цікавості*, тобто уведення в навчальний процес цікавих прикладів, дослідів, парадоксальних фактів. Успішно застосовуються на уроці розповіді *про реалізацію в сучасних умовах тих чи інших передбачень наукових фантастів, показ цікавих дослідів*. Наприклад, можна використати досліди, присвячені незвичним природним явищам: «вогні Ельма» (сяння іскор над антеною трансформатора Н. Тесли), «полярні сяйва» (світіння гейслерових трубок) тощо.

Важливим методом засвоєння навчального змісту є подання його у формі *суперечливих суджень*. Якщо людина натрапляє на суперечність, тобто взаємовиключні знання про якийсь предмет або протилежні пояснення процесу, то у неї виникає бажання з'ясувати проблему, щоб зняти цю суперечність. Чому суперечності збуджують пізнавальну активність? Це пов'язано з вродженою потребою і прагненням людини до гармонії, до впорядкованості. Суперечність руйнує цю гармонію і відповідно в людини виникає бажання глибше зрозуміти цю ситуацію і відновити порядок речей. Найбільш видимими, які часто виникають, є суперечності між особистісним досвідом школяра і науковими знаннями, що набуваються в школі. Наприклад, учні переконані, що будь-яке залізо тоне у воді, а величезний крейсер зі сталі – плаває; сіль обов'язково входить до складу харчів людини, тоді як її хімічна формула складається з двох отруйних речовин – натрію і хлору. Завдання педагога – знаходити, конструювати корисні для пізнавального процесу суперечності, залучати школярів до їх обговорення та розв'язання.

Інтерес до учіння стимулює *метод цікавих аналогій*. Наприклад, учнів захоплює аналогія між вивчуваними фізичними явищами і природними об'єктами (біоніка). Так, під час вивчення явищ локації проводиться аналогія зі способами орієнтації кажанів, під час розгляду підйомної сили крила літака – аналогія з формою крила птаха. Цінним методом стимулювання інтересу до навчання є *метод пізнавальних ігор*, який спирається на створення в навчальному процесі «ігрових ситуацій». У практиці роботи школи використовуються настільні ігри з пізнавальним змістом, такі як, наприклад, гра-подорож, електровікторина тощо, за допомогою яких вивчаються тваринний світ певних регіонів, типи літаків, кораблів тощо. У школі часто використовують метод рольової гри, за якого учням необхідно ухвалювати рішення відповідно до ситуації, спираючись на здобуті знання. Наприклад, пропонується скласти дієти харчування для певної групи людей тощо.

Формуванню компетентностей сприяють спеціально орієнтовані на розвиток самостійності учня методи навчання: самостійні дослідні завдання, вікторини, аукціони, творчі роботи, лабораторні роботи, ділові ігри, дебати, прес-конференції, брей-ринг тощо.

Для організації єдиного пізнавального процесу засвоєння знань, наукової творчості й практичної діяльності застосовують такі методи, як метод проєктів, творчі роботи, дослідні й пошукові завдання, ділові ігри, індивідуальний освітній проєкт тощо.

Ключові компетентності не можуть формуватися без застосування методів, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні, ситуаціях вибору, вільного обміну думками, авансування успіху. Ці методи названі інтерактивними. Проте, з огляду на великі переваги активних та інтерактивних методів, слід зауважити, що традиційні інформаційно-рецептивні й репродуктивні методи навчання формують базу для реалізації активних методів навчання так само, як діяльність репродуктивного рівня має стати підґрунтям конструктивної та творчої діяльності. Хоча питома вага цих методів має бути зменшена на користь активних методів навчання.

Важливу роль у навчальному процесі відіграють методи, які забезпечують *сприятливе навчальне середовище школярів*. До таких методів залічуємо ті, що, по-перше, забезпечують демократичні й гуманістичні стосунки між суб'єктами навчання. Центром навчально-виховного процесу має стати дитина з її складним багатограним світом думок, почуттів. По-друге, цілеспрямована організація міжсуб'єктної взаємодії школярів, їхнього спілкування в колективі. По-третє, стимули, які враховують потреби школярів різного віку. Так, школярі молодшого віку люблять грати і мріяти, розгадувати загадки і розкривати таємниці. Вони прагнуть до пригод. Серйозна одноманітна і тривала робота швидко їх стомлює. Для підвищення пізнавальної активності корисно частіше вводити в заняття з ними гру або ігрові елементи, частіше використовувати невеликі екскурсії і виходи за територію школи.

У підлітків свої особливості, насамперед бажання уникнути будь-якої рутинної роботи, одноманітності й формалізму, інтерес до фантазії і взагалі до незвичного, прагнення до подвигу. Якщо вчитель частіше розповідає про подвиги дослідників чи захисників Вітчизни і влаштовує обговорення героїчних учинків, про незвичні та

маловідомі явища природи чи подій, частіше змінює організацію уроку і вводить у нього несподівані елементи, то він відчуває явне бажання підлітків пізнати більше і взагалі – краще вчитися. Для підлітків характерні *потреби у справедливості, нетерпимість до приниження*, прагнення «дорослості». Тактовне ставлення до кожного учня, навіть коли він слабо вчиться, коли не має рації – такий стиль відносин вчителя й учня задовольняє вікові потреби підлітків, а тому стимулює їх бажання до навчання. Підлітки люблять випробовувати свої можливості: хто сильніший, хто спритніший, хто більше знає і вміє, хто кмітливіший. Прагнення учнів до суперництва можна використати, залучаючи їх до різних конкурсів, вікторин, шкільних змагань, які є стимулами пізнавальної діяльності. Прагнення підлітків до *спілкування й об'єднання* в групи, страх уникнути ізоляції, вчитель має використати, об'єднуючи їх у групи (команди) для спільного вивчення нового матеріалу, проведення дослідів, розроблення спільного проекту тощо. Таке об'єднання задовольняє потребу в спілкуванні, а в результаті покращуються їхні навчальні досягнення, формуються комунікативні компетентності.

**Завершальним етапом формування компетентностей є практично-рефлексивний.** На ньому передбачається отримання учнем певного продукту, який має стати результатом інтелектуальної або практичної діяльності.

На цьому етапі формується досвід творчої діяльності, пов'язаної з розвитком здібностей учня. На думку академіка В. А. Обручева, здібності, як і м'язи, ростуть тільки в разі тренування, хоча й зрозуміло, що факт природної обдарованості людини є незаперечним. Для розвитку творчих здібностей учня застосовують педагогічні технології, які ґрунтуються на проблемних методах навчання (проблемний виклад знань, частково-пошуковий, дослідницький).

Для набуття навичок науково-практичної та дослідно-пошукової діяльності застосовують різні методи, зокрема: *прогнозування, моделювання, аналогій, творчих завдань, проектів, дослідних завдань, аналітичний, спостережень, експерименту, лабораторних і практичних робіт* тощо. Рефлексивна діяльність учня веде до відчуття задоволення чи незадоволення проведеною навчальною роботою. Як відомо, вагомим постійним стимулом мотивації навчання є *задоволення учня від самого процесу*. Задоволення від навчальної праці зумовлюється такими двома чинниками. По-перше, радістю досягнення результату, яка спочатку впливає з окремих успіхів, а згодом може стати постійною внутрішньою потребою, нормою. Потреба в успіху формується за умов, коли учень постійно домагається позитивних результатів. В. О. Сухомлинський підкреслював, що навчання втрачає виховну цінність, якщо не забезпечує реальних успіхів дитини. По-друге, задоволення від навчання зумовлюється тим, що в його процесі реалізується потреба інтелектуальної діяльності, закладена в людині еволюцією. Завдяки цій потребі людина тягнеться до переборення труднощів навіть тоді, коли це не має для неї практичного значення. Прикладом є участь в інтелектуальних іграх тощо. Вдале розв'язання проблеми забезпечує нове, ширше розуміння дійсності, що й викликає в людини почуття задоволення. Рефлексивна діяльність учня сприяє відчуттю радості від досягнення успіху.



Формування в учнів досвіду практичної і творчої діяльності – це насамперед формування в них готовності й здатності до застосування знань у нетипових, життєвих ситуаціях; бачення нової функції об'єкта та його структури; бачення альтернативного розв'язку; знаходження нового способу розв'язання проблеми; отримання результату (інтелектуального чи практичного).

Таким чином, запропонована технологія формування ключових компетентностей учнів потребує зламу певних стереотипів як у змісті навчального матеріалу, так і в застосуванні форм і методів організації навчання. Для цього необхідні і нова практика навчання, і ґрунтовні теоретичні напрацювання.

#### **7.4. Дидактичні умови застосування методів активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів в умовах диференціації навчання**

З метою виявлення дидактичних умов застосування методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи вивчалася педагогічна практика. Важливо було з'ясувати, як учителі реалізують диференційований підхід у педагогічній діяльності. Основними методами дослідження було обрано відвідування уроків, співбесіди з учителями та учнями, анкетування. Результати аналізу показали, що більшість учителів (70 %) позитивно ставляться до диференціації навчання, особливо, коли це стосується врахування можливостей дітей, які схильні до природничих, чи гуманітарних наук. На уроках учителі пропонують переважно диференційовані завдання під час виконання самостійних робіт. Вони також враховують індивідуально-типологічні особливості дітей при організації рольових ігор, інсценувань, під час роботи в парах, групах тощо.

Вивчалася практика застосування різноманітності методів навчання в роботі вчителів. Відвідування й аналіз уроків показали, що більшість учителів (65 %) уміло використовують метод розповіді, намагаються її збагачувати діалогом, цікавими емоційними фрагментами, незакінченими розповідями із залученням учнів для продовження думки, виявлення помилок у розповіді вчителя. Тобто прагнуть урізноманітнювати прийоми навчання, щоб активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, збагатити традиційні методи навчання.

Психологи зазначають, що головним чинником активізації діяльності учнів є мотиви навчання, тому необхідно було з'ясувати, які методи мотивації і стимулювання застосовують вчителі у навчальному процесі. Їм була запропонована анкета, в якій вчителеві необхідно було оцінити рівень своєї діяльності зі створення умов для мотивації роботи на уроці. В анкеті пропонувалося чотири групи методів мотивації: пізнавальні, емоційні, вольові та соціальні. Вчитель мав за кожним із запропонованих методів проставити бал, який найбільше відповідає варіанту відповіді: 2 – застосовую регулярно; 1 – застосовую інколи; 0 – не застосовую. Обробка та узагальнення результатів анкети вчителів дали такі результати. Тільки 21 % вчителів застосовують регулярно *пізнавальні методи* (опора на ситуації життєвого досвіду, пізнавальний інтерес, створення проблемних ситуацій, «мозковий штурм», спонукання до пошуку альтернативних розв'язків, виконання творчих завдань, рольова гра), тоді як 79 % застосовують їх епізодично. *Емоційні методи* мотивації (створення яскравих наочно-образних

увлень, створення ситуації успіху, навчально-пізнавальна гра, заохочення, покарання, стимулювальне оцінювання, вільний вибір завдань тощо) регулярно застосовують 26 % учителів, епізодично – 74 %. *Вольові методи* мотивації навчання (інформування про обов'язкові результати, пізнавальні утруднення, самооцінка діяльності і корекція, висунення навчальних вимог, формування відповідального ставлення до навчання, рефлексія поведінки) регулярно застосовують 24 % вчителів, епізодично – 76 %. *Соціальні методи* мотивації (розвиток бажання бути корисним батьківщині, створення ситуацій взаємодопомоги, спонукання наслідувати сильні особистості, пошук контактів і співробітництва, зацікавленість у результатах колективної роботи, взаємоперевірка, рецензування) застосовують регулярно 32 % вчителів, епізодично – 68 %.

Отже, аналіз засвідчив, що вчителі недостатньо використовують методи мотивації та стимулювання для активізації навчальної діяльності учнів.

Співбесіди з учителями та відвідування уроків з метою з'ясування стану застосування активних та інтерактивних методів навчання показали, що причини недостатнього застосування активних та інтерактивних методів у навчальному процесі такі: багато часу вчитель витрачає на підготовку і проведення інтерактивного заняття; недостатня обізнаність учителів з технологіями активних та інтерактивних методів; непідготовленість учнів класу до застосування інтерактивних методів навчання; ризик відхилення вчителя від поставленої освітньої мети заняття.

Таким чином, вивчення практики засвідчило, що в школах застосування диференційованого навчання має епізодичний характер, у навчальному процесі недостатньо використовуються методи мотивації та активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

З метою проведення формувального експерименту в школі для учителів був організований науковий семінар з проблеми диференціації навчання, на якому розглядалися основні положення проблеми. У нашому експерименті застосовувалася внутрішня диференціація навчання. Як відомо, в одному звичайному класі перебувають діти з різним рівнем навчальних можливостей. Щоб урахувати їх, необхідно оптимально організувати навчально-пізнавальну діяльність дітей у класі. Розв'язанню цієї проблеми сприяє створення динамічних навчальних груп, де діти отримують завдання різного рівня складності та користуються різною мірою допомоги з боку вчителя. Внутрішня диференціація мала такі особливості: дітей об'єднували в групи залежно від обраних критеріїв; стимулювалася самостійна робота учнів; учитель мав можливість працювати з кожною групою окремо; створювалися умови для активізації пізнавальної діяльності школярів.

В експерименті використовувалися диференційовані завдання трьох типів: за ступенем складності, за ступенем самостійності, за обсягом. *Диференціація за ступенем складності* передбачає застосування завдань, які: потребують різної міри узагальнення та висновків. *Диференціація за ступенем самостійності* передбачає використання завдань однакової складності, але з різною мірою допомоги кожній групі учнів. *Диференціація за обсягом* передбачає завдання однакового змісту, але диференційовані за обсягом або часом виконання.

Для поділу учнів на типологічні групи було обрано критерій – їхні навчальні можливості. Аналіз психолого-педагогічної літератури [36; 37; 41; 45] дав можливість зупинити вибір на таких показниках критерію навчальних можливостей учня: а) *здатність до навчання* (навички навчальної діяльності: уміння планувати, самоконтроль тощо); б) *навченість* (здатність до осмислення навчального матеріалу; уміння вирізняти суттєве у навчальному матеріалі, порівнювати, узагальнювати його; уміння доводити власні судження; здатність до застосування знань, умінь і навичок на практиці у стандартних і нестандартних умовах); в) *працездатність* (прагнення працювати; самоорганізованість і свідомість діяльності; ритмічність у роботі).

Щоб визначити рівень сформованості пізнавальної активності учнів, було застосовано компонентний підхід і виокремлено такі складові: мотиваційну, змістово-процесуальну, емоційно-вольову та контрольну-оцінну.

Відповідно були вирішені такі показники: ставлення до навчання, сформованість мотивів учіння, захопленість новим навчальним матеріалом, постановка вчителем запитань на з'ясування розуміння і глибини матеріалу, бажання доповнити або уточнити відповідь товариша, самостійність під час виконання завдань, розв'язування завдань підвищеної складності, самоорганізованість, вияв настирливості, терпіння під час подолання труднощів, вияв навчальних можливостей, самоконтроль тощо.

Ми виокремили три рівні навчально-пізнавальної діяльності учнів.

**Низький рівень (репродуктивна активність)** характеризується байдужим ставленням учнів до навчального процесу та виконання навчальних завдань, до вивчення навчального матеріалу. Цей рівень активності вирізняється нестійкістю вольових зусиль школяра. Учень слабо аналізує, виділяє головне, не вмє робити висновки. Учні цієї групи потребують уваги вчителя.

**Середній рівень (пошуково-виконавча активність)** – досить стійка навчально-пізнавальна активність; основні мотиви такої активності – потреба в добрих оцінках, бажання набути високого статусу в системі стосунків у класі, бажання виправдати надії вчителя; батьків; бажання принести користь однокласникам тощо. Учень намагається осмислити навчальний матеріал, знайти відповіді на поставлені запитання. Йому притаманні вміння аналізувати, виділяти головне, робити висновки та узагальнення. Учні цієї групи хоч і самостійно виконують тренувальні завдання, але потребують допомоги з боку вчителя. Відмітною ознакою цього рівня є стійкі вольові зусилля, які виявляються в тому, що учень прагне довести розпочату справу до кінця. Проте інтерес до результатів навчання переважає над інтересом до самого процесу навчальної діяльності.

**Високий рівень (творча активність)** – чітко виражене задоволення від учіння, стійкий інтерес до самого процесу діяльності, готовність і здатність виконувати творчі завдання, володіння прийомами застосування знань у нових ситуаціях. Розумова діяльність учнів характеризується високим почуттям відповідальності, особистою значущістю набутих знань; постановкою мети учіння, позитивною мотиваційною, готовністю до здобуття нових знань; сформованістю розумової самостійності, умінням планувати роботу, самокритично оцінювати одержані результати, застосовувати набуті знання, вміння та навички для розв'язування нових завдань. Учням цього рівня пізнавальної активності притаманні самостійність, ініціативність у виконанні завдань, спостерігаються високорозвинуті навчальні вміння та вольові якості.

Таким чином, кожний наступний рівень містить позитивні ознаки попереднього і має особливі риси, що відрізняють його від попереднього; формування кожного наступного рівня можливе лише на основі попереднього; на всіх рівнях активності процес учіння відбувається на основі аналітико-синтетичної навчальної діяльності, хоча обсяг допомоги вчителя учню в цьому процесі – від максимального на низькому рівні до мінімального на найвищому.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів та вивчення практики роботи вчителів-новаторів дали можливість виокремити *дидактичні умови реалізації методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи*, а саме: майстерність вчителя, його вміння змістовно, логічно, цікаво, образно й доступно викласти програмний матеріал; усвідомлення та прийняття учнями мети навчального заняття, уроку; організація пізнавальної діяльності учнів, за якої навчальний матеріал ставав би предметом активних розумових і практичних дій кожного (емоціогенність змісту, стимулювання цікавості, стимулювання інтелектуальної діяльності); збагачення змісту виучуваного навчального матеріалу практично корисними знаннями; стимулювання пізнавального інтересу, розвиток внутрішньої мотивації до учіння, розвиток емоційного ставлення до самого процесу і способів набуття знань; реалізація принципу організації успіху в навчанні кожного учня, створення умов для самореалізації особистісних потенцій у навчальному процесі; забезпечення темпу викладання навчального матеріалу залежно від індивідуальних можливостей учнів, своєчасна й тактовна допомога учням, які її потребують; організація проблемно-пошукової діяльності, яка завчасно має бути спланована відповідно до групової диференціації учнів, а сама навчальна проблема – усвідомлена кожним учнем; забезпечення діалогового спілкування не тільки між учнями і вчителями, а й між самими учнями в процесі здобування нових знань; уміння викликати в учнів почуття задоволення і радості від результатів своєї праці, від успіху; широке використання парної і групової форм організації навчальної діяльності учнів, де групи виокремлені з урахуванням навчальних можливостей учнів і залежно від рівня навчально-пізнавальної активності; гуманізація взаємодії вчителя і учнів, спілкування між однокласниками, підтримання стосунків відвертості, довіри, поваги одне до одного, створення соціально-педагогічних умов для самоствердження кожного учня в класному колективі; застосування інтерактивних методів навчання.

Загальний задум експериментальної роботи полягав у тому, щоб виявити й дослідити ефективність впливу методів навчання, які активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів. Такими методами були вибрані активні, інтерактивні та методи стимулювання і мотивації навчання, пізнавальної діяльності. Експериментальним чинником була і система дидактичних умов, яка планомірно задіявалася в експериментальній ситуації.

Залежно від дидактичної мети уроку було розроблено три варіанти використання методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів: I – на етапі вивчення нового матеріалу; II – на етапі поглиблення, розширення та закріплення знань; III – на етапі формування умінь. Ставилася мета виявити і дослідити ефективність впливу методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на розвиток пізнавальної активності школярів в умовах диференційованого навчання та дослідити рівень

засвоєння ними знань. Для експерименту було відібрано два контрольних і два експериментальних класи. У контрольних класах навчальний процес відбувався традиційно.

Для поділу учнів на типологічні групи проведено діагностику навчальних можливостей учнів, до яких зарахували такі елементи: здатність до навчання, навченість, працездатність. З урахуванням двох критеріїв: навчальних можливостей і пізнавальної активності учнів в експериментальних класах було виокремлено три групи: «А», «В» і «С». Учні групи «А» засвоюють і застосовують навчальний матеріал підвищеного рівня складності, «В» – обов'язковий, а «С» – полегшений.

У процесі формувального експерименту були проведені початковий і завершальний зрізи (табл. 7.3). Розподіл учнів за рівнями пізнавальної активності на початковому етапі виявився таким: 53,4 % учнів мали низький рівень (репродуктивна активність) – група «С», 32,1 % – середній рівень (пошуково-виконавча активність) – група «В» і 14,5 % – високий рівень (творча активність) – група «А».

Таблиця 7.2

**Динаміка пізнавальної активності учнів основної школи в умовах диференційованого навчання, %**

Компонент пізнавальної активності	Зрізи	Експериментальні класи			Контрольні класи		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційний	I	31,4	40,8	27,8	32,9	45,8	21,7
	III	63,4	24,1	12,5	35,7	55,2	9,1
Змістово-процесуальний	I	13,1	25,4	61,5	3,7	27,5	68,8
	III	58,4	38,3	3,3	14,1	30,5	55,4
Емоційно-вольовий	I	32,4	42,1	24,5	35,1	44,6	20,3
	III	62,3	33,5	4,2	38,3	52,4	9,3
Контрольно-оцінний	I	5,2	21,3	73,5	62,0	24,3	69,5
	III	54,1	42,3	3,6	13,4	28,2	58,4
Усього Абсолютні	I	6,1	30,4	63,5	6,5	33,1	60,4
	III	54,6	39,4	6,0	14,5	32,1	53,4

Результати останнього зрізу порівнювалися із зафіксованим початковим. Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив зрушення в показниках рівня пізнавальної активності. За даними зрізу, в 54,6 % учнів експериментальних класів на завершальному етапі було зафіксовано високий рівень пізнавальної активності. У контрольних – лише 14,5 % досягли такого рівня. В експериментальних класах низький рівень пізнавальної активності мали 6 % учнів, а в контрольних – 23,4 %.

З метою перевірки ефективності запропонованої методики ми скористалися предметними тестами для визначення рівня навчальних досягнень учнів і завданнями для контрольної роботи. Аналіз експериментальних матеріалів показав, що рівень навчальних досягнень учнів у експериментальних класах зріс: 35,4 % учнів мали високі бали навчальних досягнень (12, 11, 10 балів). У контрольних тільки 21,4 % учнів досягли такого рівня. В експериментальних класах низький рівень навчальних досягнень мали 1,7 % учнів, а в контрольних – 12,5 %.

Отже, рівень навчально-пізнавальної активності й рівень навчальних досягнень учнів основної школи може істотно підвищитися за умови диференціації навчання і застосування методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи в умовах диференціації навчання вчителям варто дотримуватися таких рекомендацій:

- застосовувати методи навчання (традиційні та інноваційні), які оптимально активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів;
- створювати навчальні ситуації на уроці, в яких кожен учень ставав би суб'єктом навчальної діяльності, котрий здатний виявляти ініціативу, ускладнювати завдання, творчо їх реалізовувати, долаючи перешкоди;
- диференціювати зміст, вибір навчальних завдань, міру допомоги відповідно до трирівневої моделі розвитку активності – від низького, через середній до високого;
- впроваджувати в навчальний процес активні та інтерактивні методи навчання;
- створювати в колективі класу сприятливе емоційно-розумове середовище.

Проблема диференціації і активізації навчання особливо актуалізується у зв'язку з реалізацією особистісно орієнтованої парадигми освіти, яка ставить дитину в центр педагогічної взаємодії, визнає дитину з її особистісними потребами і власним внутрішнім світом як вищу цінність суспільного буття.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. II. – № 5. – С. 13–18.
2. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк – К. : Рад. шк., 1981. – 206 с.
3. Аристова Л. П. Активність учения школьников / Л. П. Аристова. – М. : Просвещение, 1968. – 139 с.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
5. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
6. Бібік Н. Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів / Н. Бібік // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – 196 с.
7. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар – К. : Либідь, 2005. – С. 78–96.
8. Бондарь С. Ф. Логические методы и приемы обучения. Условия их эффективного применения / С. Ф. Бондарь, В. Ф. Паламарчук // Выбор методов обучения в средней школе / [под ред. Ю. К. Бабанского]. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с. – С. 97–118.
9. Бондар С. П. Методи навчання: традиції та інновації / С. П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 5. – С. 13–16.
10. Бондар С. П. Аналогія як засіб організації пізнавальної діяльності учнів / С. П. Бондар // Початкова школа. – 1974. – № 6. – С. 83–86.
11. Бондар С. П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
12. Бондар С. П. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність і структура / С. П. Бондар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 3. – С. 93–99.
13. Бондар С. П. Сутність та структура понять «компетенція» та «компетентність» у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / С. П. Бондар // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Сер. 17. Теорія і практика навчання і виховання : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 6 – С. 9–19.
14. Бугайов О. І. Диференціація навчання в сучасній середній школі / О. І. Бугайов // Радянська школа. – 1991. – № 8. – С. 7–15.

15. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г. Ващенко. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
16. Вилькеев Д. В. Противоречия познания в школьном обучении / Д. В. Вилькеев // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – № 2. – Ч. 1. – С. 3–17.
17. Голодюк Л. С. Рівнева диференціація як засіб індивідуалізації навчання / Л. С. Голодюк // Імідж сучасного педагога. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2004. – № 2-3. – С. 90–93.
18. Данилов М. А. Процесс обучения / М. А. Данилов / Основы дидактики. – М. : Просвещение, 1967. – С. 186.
19. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1956. – С. 172.
20. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
21. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неповної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 40–41.
22. Ковалев О. Г. Психология личности / О. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1969. – 391 с.
23. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
24. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
25. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
26. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
27. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1979. – 144 с.
28. Половникова Н. А. О воспитании познавательной самостоятельности / Н. А. Половникова. – Казань : Татариздат, 1968. – С. 79.
29. Педагогіка / за ред. А. М. Алексюка. – К. : Вища шк., 1985. – С. 150–169.
30. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища шк., 1986. – С. 160–199.
31. Подласый И. Продуктивная педагогика / И. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – С. 359–409.
32. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // Український освітній журнал. – 1994. – № 1. – С. 13.
33. Редковец И. А. Обусловленность уровня познавательной активности школьников характером их учебной деятельности / И. А. Редковец // Воспитание у учащихся познавательной активности. – Волгоград : ВПИ, 1971. – С. 26.
34. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
35. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
36. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський – Л. : Сполох, 2000. – 422 с.
37. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
38. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Голов. ред. УРЕ АН Української РСР, 1973. – С. 287.
39. Харламов И. Ф. Как активизировать учение школьников / И. Ф. Харламов. – Минск : Народная асвета, 1975. – 208 с.
40. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Нар. образов. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
41. Чередов И. М. О дифференциации обучения на уроке / И. М. Чередов. – Омск, 1973. – 153 с.
42. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
43. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
44. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
45. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика (на прикладі вивчення хімії) / О. Г. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 208 с.

---

## РОЗДІЛ 8

### ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ

#### *8.1. Педагогічна сутність диференціації самостійної роботи учнів*

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) підкреслюється, що сучасна освіта має забезпечити умови для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищими цінностями, незамінними чинниками суспільного прогресу [9].

Процеси, що відбуваються останнім часом в Україні (демократизація суспільного життя, зростання ролі суб'єктивного чинника в усіх сферах людської діяльності, зокрема в освіті (гуманізація, зміст, посилення особистісного початку у постановці та виконанні завдань), вимагають підвищення рівня творчого пошуку школярів у навчально-пізнавальному процесі для стимулювання їхнього інтелектуального розвитку, щоб виховати учнів здібними й підготовленими до систематичного самостійного навчання і саморозвитку.

Водночас сучасна система загальної середньої освіти не має яскраво диференційованого характеру, а тому школа не завжди сприяє розвитку пізнавальних здібностей і саморозвитку учнів, не готує їх до творчої реалізації у соціумі. Розв'язати цю проблему можна в різні способи: запровадженням сучасних програм, підготовкою навчальних і методичних посібників, застосуванням новітніх методів і засобів навчання. Поєднання зазначеного повною мірою сприятиме очікуваному результату.

Серед чинників, що стимулюють диференційоване навчання й активізують мислення, творчу діяльність школярів провідне місце належить організації диференціації самостійної роботи учнів на кожному етапі процесу навчання. Тільки цілеспрямована систематична самостійна робота школяра сприятиме кращому засвоєнню знань, виробленню й закріпленню умінь, перетворенню їх на навички розумової діяльності. Розвиток пізнавальної активності школярів забезпечує цілеспрямована, різнобічна й послідовна диференційована самостійна робота. Саме це має будуватися на основі врахування специфіки застосування завдань для самостійної роботи на навчальних заняттях. Відтак у центрі уваги буде особистість учня з його життєвим досвідом.

Пізнавальна діяльність школяра як самостійної особистості стане дієвим джерелом його розвитку, тож особлива увага приділятиметься саме критичному мисленню, що формуватиметься за використання нових навчально-виховних технологій.

Зрозуміло, що вчитель виступатиме організатором самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, компетентним консультантом і помічником. Його роль полягатиме передусім у тому, щоб своєчасно виявляти труднощі, яких зазнають учні на шляху здобуття знань, формування вмінь і навичок і кваліфіковано їх усувати.

Отже, в основі навчання лежить диференційований підхід з урахуванням рівнів розвитку школярів і їхньої здатності активно співпрацювати з учителями.



Диференційований підхід – це особливий підхід до різних груп учнів, організація навчальної роботи яких пристосована до їхніх індивідуальних особливостей за змістом, методами і прийомами (О. І. Бугайов, О. О. Бударний та ін.) [2; 3].

Диференційоване навчання – така організація навчально-виховного процесу, за якої передбачаються глибоке вивчення індивідуальних особливостей школярів, їх класифікація за типологічними групами й організація роботи цих груп за допомогою різних методів і прийомів (Н. І. Алпатова, О. І. Бугайов, О. О. Бударний, М. Г. Захарова, І. М. Чередов й ін.).

Вияткове значення у створенні сприятливих умов для розвитку учнів має організація їхньої самостійної навчальної роботи. У науково-педагогічній літературі поняття «самостійна робота» трактується по-різному. Найпоширеніше: самостійною називається така робота, яка виконується за завданням учителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої допомоги. Самостійну роботу, з одного боку, трактують як уже досягнення самостійної навчальної діяльності учнів, з другого – як засіб розвитку такої якості особистості, як самостійність [8].

Проблема диференціації самостійної роботи розглядалася вченими у різних аспектах: педагогічному (Ю. К. Бабанський [14], О. О. Бударний [3], В. М. Володько [5], В. О. Онищук [13], О. Я. Савченко [18], І. Е. Унт [19], І. М. Чередов [20; 21], І. С. Якиманська [22] й ін.), психологічному (П. П. Блонський [1], Л. С. Виготський [6] та ін.), методичному (О. І. Бугайов [2] й ін.).

Водночас потребують спеціального дослідження питання диференціації самостійної діяльності учнів в умовах реалізації особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів у навчанні. Необхідним є визначення змісту, методів і прийомів організації самостійної роботи школярів на різних етапах процесу засвоєння знань, умінь і навичок з урахуванням рівня навчальних можливостей учнів за умов упровадження принципу диференціації навчання.

У діяльності загальноосвітніх навчальних закладів часто виникають труднощі у процесі визначення навчальних завдань для самостійної роботи учнів з різним рівнем навченості, інтересів і потреб. Учителі йдуть шляхом спроб і помилок, самостійна діяльність учнів організовується епізодично, без відповідного теоретичного обґрунтування. Учителям бракує наукових знань, недостатньою є кількість необхідних методичних розробок.

Отже, з огляду на викладене, диференціація самостійної роботи учнів основної школи на навчальних заняттях полягає в обґрунтуванні та розробленні диференційованих завдань для самостійної роботи і визначенні педагогічних умов їх ефективного впровадження.

У загальноосвітніх навчальних закладах диференційоване навчання набуває актуальності й становить органічну частину навчально-виховного процесу. Дослідження показують, що внаслідок індивідуальних відмінностей учнів створюються певні суперечності між фронтальним навчанням і диференційованим характером засвоєння знань, умінь і навичок. Для вирішення цих суперечностей учителям необхідно систематично організовувати диференційовану самостійну роботу учнів на навчальних заняттях.

Самостійна робота – особлива форма пізнавальної діяльності з формування самостійності як риси характеру, засвоєння сукупності знань, умінь і навичок, що здійснюється за умови відповідної організації різних видів навчальних занять [22].

Функціями самостійної роботи є пізнавальна (засвоєння знань із певної навчальної теми); самоосвітня (формування навичок і вмінь самостійного оновлення знань і їх творчого застосування); прогностична (працюючи самостійно, учень має передбачати й оцінювати можливий результат виконаного завдання); коригувальна (вміння вчасно коригувати свою діяльність); виховна (формує самостійність як рису характеру).

Ефективними є такі форми організації диференціації самостійної роботи учнів на навчальних заняттях, як семінари, конференції, на яких учні вчать виконувати завдання, аналізувати проблеми тощо. Неабиякого значення набувають навчальні заняття, за допомогою яких відпрацьовуються прийоми теоретичної і практичної підготовки учнів, умінь й навички в самостійній роботі.

Навчальні заняття зазвичай містять елемент дослідження. На основі логіки учні відкривають для себе явища, закономірності, їх суть. У процесі подальшої роботи засвоюються нові категорії, завдання ускладнюються – від характеристики явищ до їх систематизації. Це викликає зацікавленість навчальним предметом, забезпечує творчий пошук на заняттях. До кожної теми навчальних занять складається методична розробка з обов'язковим визначенням мети, переліком обладнання, за яким учні готуються до відповідей на запропоновані запитання. Крім запитань, що потребують завчасної підготовки, формулюються конкретні завдання з поясненням щодо їх виконання. Перебіг роботи над завданням аналізується індивідуально, за групами, з подальшим колективним обговоренням, а висновки записуються у робочі зошити. Усе це потребує самостійності й аналітичного мислення. Ця робота перевіряється на лабораторних заняттях. Отже, диференційована самостійна робота учнів на навчальних заняттях організується завдяки вдалому поєднанню різних видів навчальних занять, формуванню знань, умінь і навичок та розвитку самостійності й здатності до побудови добрих стосунків.

Теорією і практикою доведено, що застосування всіх видів навчальних занять сприяє організації процесу ділового спілкування на доступному для комунікації рівні і вимагає збільшення навчального часу. Дефіцит навчального часу, що відводиться на вивчення навчальних предметів в основній школі, низький рівень мовної компетенції учнів не дають змоги реалізувати соціальне замовлення на підготовку учнів, готових до самостійного розв'язання проблеми, у тому числі до самоосвіти в засвоєнні знань, умінь і навичок. Тож виникла потреба, навчати не тільки конкретних предметів, а передусім засобів швидкого й ефективного їх засвоєння, самостійного здобування. Це зумовлено, з одного боку, невисокою результативністю навчання в основній школі, а з другого – слабкою індивідуалізацією навчально-виховного процесу, яка не бере до уваги вікові особливості запам'ятовування навчальної інформації, інтелектуальну втому учнів тощо.

Нині освіта дає знання «про все», спираючись на соціально-культурну й історико-культурну складові знань, а це призводить до втрати особистісно орієнтованого навчання учнів на компетентнісній основі, де необхідність підготовки школярів до самостійної роботи на навчальних заняттях не набуває затребуваного рівня актуальності. Доводиться вводити в нову тему семінар, практикум тощо, щоб результативність навчання зростає. Отже, переважає установка на розширення обсягу теоретичних знань, що спричиняє перенавантаження учнів лекційними заняттями. У такий спосіб засоби підвищення якості підготовленості учнів до праці у навчанні нерідко зводяться до збільшення кількості годин на навчальний предмет, жорсткого контролю за роботою учнів тощо. Ці підходи не завжди ефективні, а лекційне навчання не зовсім виправдовує себе з погляду дидактики.

Із 308 учнів шкіл в опитуванні взяли участь 265. За результатами анкетування (майже 95 % опитаних) зауважили, що навчання в школі має дуже велике значення в їхньому житті. Серед головних чинників свого допрофільного становлення 73 % учнів на перший план висувають особисте ділове спілкування з учителями на практичних і лабораторних навчальних заняттях, семінарах, під час самостійної дослідної роботи; 87 % учнів віддали перевагу самостійності. У 30–40 % учнів не сформовані необхідні якості, що істотно впливають на підготовку до самостійної роботи: пізнавальні потреби, уміння і навички самоорганізації роботи тощо.

Педагогічне дослідження, яке проводилося серед учнів основної школи, доводить, що в цілому не спостерігається значного зв'язку між загальними затратами часу школярів на навчання та їхню успішність. З'ясувалося, що найвагомішим у підвищенні успішності учнів є відвідування семінарів, де використовуються технології, спрямовані на застосування умінь і навичок у практичній діяльності. Не можна не погодитися з думкою вчених-методистів, що практичні навички і вміння формуються на базі теоретичних знань. Однак у лекційному навчанні часто упускається важливий елемент – його практична спрямованість. Крім того, така організація навчання зміцнює позицію «учнівства», яка сприймає консерватизм, некритичний склад мислення, пасивність, невміння і небажання брати на себе відповідальність тощо. Ця узагальнена позиція учнівства «переноситься» потім на доросле життя.

Утім, практика навчання, що склалася у підготовці учнів до диференціації самостійної роботи на навчальних заняттях, не завжди відповідає критеріям, прийнятим сучасною дидактикою для оцінювання знань, умінь і навичок. Несформованість цілісного світосприйняття, брак навичок творчої діяльності, низький рівень самостійності, відсутність потреби у неперервній самоосвіті і самовдосконаленні – саме ці недоліки в освіті допрофільної підготовки уповільнюють «перереформатування» навчально-виховного процесу з огляду на виклики сьогодення. А отже, це не відповідає диференціації самостійної роботи учнів в основній школі, яка зумовлена, з одного боку, вимогами суспільства до підготовки школярів до життя, а з другого – викликами інформаційного комп'ютерного поля, де вагомими стають не тільки знання і досвід людини, а й її пізнавальна пошуково-творча активність, готовність до самостійної неперервної освіти.

Одним із можливих засобів розв'язання цієї суперечності є виховання у школярів відповідного ставлення до знань, формування умінь самостійно здобувати їх. О. М. Леонтєв [12], О. О. Леонтєв [11], С. Л. Рубінштейн [17] розкривають механізм розвитку та виховання самостійності й активності особистості в різних видах діяльності. Б. П. Єсіпов [8] вказує на істотні ознаки самостійної навчальної роботи, різні технологічні прийоми формування навичок її організації серед учнів.

Вивчення організації самостійної роботи учнів на зазначених навчальних заняттях не є новою проблемою. У педагогіці накопичено значний фонд досліджень, зокрема в працях Т. В. Кудрявцева, Н. Ф. Талізної та інших учених розкрито механізми розвитку і виховання самостійності й активності особистості школяра в різних видах діяльності.

У загальнодидактичному розумінні самостійна робота досліджена в аспектах: організації диференційованого і модульного, індивідуального підходу до учнів (О. О. Бударний [3], І. Е. Унт [19]); змісті й методах організації навчання (Ю. К. Бабанський [14], В. К. Буряк [4]); виборі ефективних форм організації і самоорганізації навчання, що розвивають творчу індивідуальність і стосунки вчителя та учня (О. І. Бугайов [2], С. У. Гончаренко [7], О. Я. Савченко [18] й ін.).

Таким чином, порівняльний аналіз різних досліджень диференціації самостійної навчальної роботи дав змогу побачити процес взаємодії психологічного і педагогічного механізму у формуванні особистісних якостей та засобів організації і самоорганізації учнів основної школи.

Проблема організації навчання історії, рідної та іноземної мов в основній школі відповідно до різних типів шкіл, зумовлена різними цілями навчання. Як засіб організації самостійної роботи учнів на навчальних заняттях деякі дослідники розглядають підручники і навчальні посібники (Г. А. Кувшинова [10]). Саме тому цим цілям підпорядковані різноманітні ТЗН, їх комплекси і матеріали до них.

Отже, у цих та інших дослідженнях з'ясовується, що жодна школа не в змозі навчити учнів усього і на всі випадки життя. Проте вчитель у змозі й зобов'язаний застосувати терпіння і озброїти школярів досвідом, теорією і методами навчання, щоб вони змогли з малими затратами зусиль і часу засвоїти нову інформацію, доповнити знання і розширити світогляд. Саме тут на перше місце постає якісно нова форма набуття соціального досвіду – самостійна діяльність майбутнього фахівця. Ці дослідження та безпосереднє спостереження за навчанням школярів і працею вчителів основної школи довели, що, з одного боку, одним зі значних недоліків у засвоєнні знань учнями, формування у них умінь є невміння здобувати знання самостійно, брак навичок цієї діяльності, а з другого – переобтяження педагогічним впливом (методами організації, регуляції тощо). Ці та інші «самопроцеси» поки що не стали предметами ґрунтовних досліджень, а відповідно вчителям-методистам немає на що спиратися у практичній і теоретичній роботі. Саме тому в психолого-педагогічній та методичній літературі наголошується, що навчання за структурою й організацією, і, головне, ефективністю в основній школі мало чим відрізняється від початкового навчання.

Водночас дані згаданих досліджень, практичні рекомендації учених-методистів (Т. К. Полонська й ін.) можуть бути використані в організації диференціації самостійної діяльності учнів основної школи на навчальних заняттях [16]. Цей процес будується завжди з урахуванням специфіки школи, а отже, поряд із загальним в організації самостійної діяльності учнів постійно є і конкретне (особливе, притаманне певній школі з урахуванням її диференціації). Не є винятком, з огляду на висловлене, й організація диференціації самостійної діяльності учнів основної школи у вивченні школярами тих чи інших навчальних предметів. Утім, педагогічна проблема основної школи певної диференціації у педагогічній літературі практично не висвітлена.

Ефективність діяльності учнів детермінується двома групами чинників: *зовнішніми* (організаційна, інформаційна й операційна структура діяльності) і *внутрішніми* (установка, мотивація, компоненти, рівень інтересу тощо). Таким чином, теорія, форми, методи і засоби, що поєднанні зовнішніми факторами, потребують особливої уваги і мають розроблятися. Однак недостатність зовнішнього диференційованого підходу в розробленні проблем організації самостійної роботи учнів очевидна, адже в діяльності зовнішні і внутрішні неподільні. Дидакти визнають, що створення позитивних мотивів до навчання є складним (з огляду на зовнішні чинники), що відомо мало даних про можливі засоби впливу на школярів з метою формування внутрішнього стану, потрібної мотивації, активності.

Встановлено, що індивідуалізація та диференціація навчання є одним із найефективніших напрямів якісного удосконалення навчально-виховного процесу (О. О. Бударний [3], В. М. Володько [5], С. У. Гончаренко [7], І. Е. Унт [19] й ін.). Досліджено різні підходи до класифікації процесу диференціації і його здійснення (О. І. Бугайов [2]). Доведено необхідність створення груп до організації самостійної роботи учнів (Ю. К. Бабанський [14], В. К. Буряк [4], І. П. Підласий [15], В. О. Онищук [13] й ін.). З'ясовано сутність і особливості диференціації самостійної роботи учнів (Ю. К. Бабанський [14], О. О. Бударний [3], В. М. Володько [5], С. У. Гончаренко [7], О. Я. Савченко [18] й ін.).

Зауважимо, що ми виходили з трактувань ключових понять, визначених ученими В. М. Володьком, С. У. Гончаренком (індивідуалізація), І. Е. Унт (диференціація) як таких, що найбільше відповідають досліджуваним процесам: диференціація самостійної роботи учнів основної школи через урахування їхніх індивідуальних особливостей безпосередньо пов'язана з індивідуальними підходами на навчальних заняттях, а можливості індивідуалізації зростатимуть за умов організації дидактично обґрунтованої диференціації самостійної роботи.

*Диференціація* – урахування індивідуальних особливостей учнів у формі, в якій школярі групуються за певних можливостей для реального навчання [19].

*Індивідуалізація* – організація системи взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, за якої найповніше враховуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи розумового розвитку, здійснюється пошук засобів компенсування наявних недоліків, що в цілому сприяє формуванню особистості [5]. Поняття диференціації як засобу індивідуалізації навчально-виховного процесу також розмежує зміст навчального матеріалу з огляду на педагогічно доцільну взаємодію вчителя з учнями через організацію диференціації самостійної роботи учнів на навчальних заняттях.

*Індивідуальний підхід* – педагогічний принцип, за яким ураховуються індивідуальні особливості учнів у навчанні й вихованні.

Отже, *диференціація самостійної роботи учнів на навчальних заняттях* – організація навчальної діяльності, у процесі якої за завданням і під керівництвом учителя кожний учень самостійно виконує різні за змістом і обсягом завдання, відповідно до індивідуальних особливостей.

Вивчення готовності школярів до диференціації самостійної роботи в умовах основної школи відбувалося на пошуково-констатувальному, формувальному і прикінцевому етапах експериментальної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив різні *критерії* створення типологічних груп: за мотивацією навчальної діяльності, ставленням до навчання (А. О. Кирсанов, І. С. Якиманська); успішністю (Є. С. Рабунський); темпом навчальної роботи, якістю виконання завдань (В. К. Буряк); працездатністю (О. О. Бударний); навченістю й умінням самостійно працювати, пізнавальними інтересами (І. Е. Унт). Оскільки у зміцненні продуктивності навичок самостійної роботи учнів основної школи вирішальна роль належить реальним здібностям, ураховуючи виявлені розбіжності в умінні школярів вчитися, і за основу організацію груп у класах було взято насамперед визначені рівні знань з навчальних предметів та працездатності.

Як засвідчив теоретичний аналіз, між навчальними, реальними знаннями, уміннями і навичками учнів є складна взаємодія, що зумовлює використання у процесі створення груп саме *інтегрованого показника*, за яким ураховуються індивідуальні особливості в оволодінні навичками самостійної роботи й реальні навчальні можливості особистості школяра (Ю. К. Бабанський, О. О. Бударний). Інтегрований показник передбачає врахування таких чинників: реальні навчальні можливості особистості учня, ставлення до навчання, темп навчальної роботи та якість учіння, пізнавальний інтерес, характер мислення. Інтерес до навчання, старанність і наполегливість становлять основу працездатності. У педагогічному дослідженні було визначено три рівні працездатності: високий, середній і низький.

На основі інтегрованого показника учні розподілялися за групами. *До першої групи* увійшли учні: з низькою працездатністю і низьким рівнем розвитку реальних навчальних можливостей школяра; середньою працездатністю і низьким рівнем розвитку навчальних можливостей школяра; високою працездатністю і низьким рівнем розвитку реальних навчальних можливостей школяра. *До другої групи* увійшли учні: з низькою працездатністю і середнім рівнем розвитку реальних навчальних можливостей школяра; середньою працездатністю і середнім рівнем розвитку реальних навчальних можливостей школяра; низькою працездатністю і високим рівнем розвитку реальних навчальних можливостей школяра. *До третьої групи* було зараховано учнів: із середньою працездатністю і високим рівнем розвитку реальних можливостей школяра; високою працездатністю і середнім рівнем розвитку реальних навчальних можливостей школяра; високою працездатністю і високим рівнем розвитку реальних навчальних можливостей учня.

У дослідженні схарактеризовано рівні сформованості навичок самостійної роботи учнів основної школи:

- *низький*: учень частково усвідомлює фактичний зміст прочитаного твору. На запитання вчителя відповідає – «так» чи «ні». Не зовсім усвідомлює основну думку твору;
- *середній*: учень усвідомлює предметний зміст твору з незначною допомогою вчителя, основну думку – під керівництвом педагога. Припускається неточностей у висловлюванні ставлення до подій, вчинків персонажів;
- *високий*: учень правильно виконує завдання з дотриманням відповідного темпу. Самостійно, в логічній послідовності, переказує текст, знаходить у ньому речення, що підтверджують усні висловлювання. Учень уміє самостійно усвідомлювати основний зміст твору.

Результати констатувального експерименту показали, що навчання прийомів самостійної роботи учнів основної школи пов'язано з певними труднощами: недосконале відпрацювання основних знань, умінь і навичок, неспроможність правильного, швидкого, свідомого виконання через систему розроблених завдань; брак чітко продуманих індивідуальних форм роботи; невпровадження диференціації самостійної роботи учнів на навчальних заняттях.

## **8.2. Педагогічні умови диференціації самостійної роботи школярів**

Педагогічними умовами ефективного навчання учнів основної школи з диференціації самостійної роботи є: позитивна мотивація навчання, урахування психологопедагогічних особливостей, засвоєння навчального матеріалу, що позначається на формуванні знань, умінь і навичок школярів; доцільна диференціація змісту та творчого пошуку кожного школяра з урахуванням індивідуальних особливостей і розвитку; застосування диференційованих завдань з метою удосконалення та організації самостійної роботи учнів на навчальних заняттях; урізноманітнення способів реалізації індивідуальної і групової роботи; стимулювання самоконтролю та самовдосконаленості у виконанні диференційованих завдань.

В основі дослідження враховувалися пізнавальні можливості й здібності учнів, особливості сприймання, пам'яті, їхньої розумової діяльності; втілення диференціації самостійної роботи учнів з використанням їхніх індивідуальних особливостей на навчальних заняттях. Специфіка педагогічного дослідження полягала в тому, що, добираючи ефективні форми, методи, засоби і прийоми роботи, максимально враховували залежність між знаннями, уміннями і навичками школярів й індивідуальними особливостями учнів, зокрема розвитку працездатності.

У процесі створення експериментальної методики було виокремлено завдання для кожної групи, спрямовані на забезпечення педагогічних умов успішного оволодіння знаннями, уміннями і навичками, виконання диференційованих завдань для самостійної роботи учнів, ліквідацію труднощів, специфічних для виокремлених рівневих груп. В учнів першої групи формували психічні властивості пам'яті й уваги, що впливають на найважливіший компонент завдання – спосіб виконання; відпрацьовували його від простого до складнішого з цілісним виконанням окремих завдань; в учнів другої групи основним став розвиток способу виконання завдань у поєднанні з уміннями контролювати правильність виконаного завдання; в учнів третьої групи – природний перехід до виконання завдань уголос, перехід до самостійного виконання завдань. Для першої групи учнів завдання спрямовувалися на розширення словникового запасу

з метою усунення помилок у виконанні диференційованих завдань, а також кращого розуміння змісту прочитаного; для другої групи учнів – на вдосконалення правильності виконання завдань, уміння добирати мовленнєві інтонаційні засоби виразності; для третьої групи учнів – на поглиблене вивчення програмового матеріалу.

Поділом класу на групи забезпечувалася доцільність різнорівневих завдань на кожному етапі навчального заняття.

Метою *першого етапу* було визначення змісту диференціації самостійної роботи учнів за критеріями і показниками сформованості та якісного боку виконання диференційованих завдань для самостійної роботи.

Учні першої групи виконували завдання на вдосконалення самостійного розуміння змісту тексту, опанування навички виконання завдання в темпі, який дещо перевищує нижню межу норми цього виду виконання завдання; друга група учнів – на підтримку належного рівня продуктивного, свідомого, правильного виконання у відповідному темпі; третя група учнів виконували завдання творчого характеру. В основу структурування навчального матеріалу покладено реалізацію принципів індивідуалізації та диференціації навчання, взаємозв'язку навчання і розвитку, мотиваційного забезпечення, навчального співробітництва – на дидактичній та психологічній основах. Означені завдання сприяли покращанню підготовки з виконання диференційованих завдань учнів основної школи.

Метою *другого етапу* був пошук ефективних засобів організації навчально-виховного процесу диференційованого спрямування всіх школярів до оволодіння знаннями, уміннями і навичками самостійної роботи на навчальних заняттях.

Провідні принципи означеного етапу: активізація учнів у процесі виконання диференційованих завдань для самостійної роботи; самостійність, міцність, засвоєння знань, умінь і навичок.

В експериментальних класах здійснювався не тільки добір завдань різного рівня складності, а й диференційована допомога з боку вчителя. Для учнів I групи самостійна робота супроводжувалася додатковою інструкцією вчителя та оперативною допомогою під час її виконання. Допомога учням II і III груп передбачалася у змісті самого завдання для самостійної роботи. Давали схему його виконання, вказівку на сторінку підручника або іншого посібника, з якого можна скористатися інформацією.

На етапі закріплення знань завдання пропонувалися таким чином, що поступово переходили від учнів III групи до учнів II, а потім I групи. Так, учні III групи виконували основні завдання, учні II групи виконували завдання з певною допомогою вчителя, а учні I групи працювали з учителем.

Надалі основне завдання, яке виконували учні III групи, пропонувалося учням II групи. Учні I групи одержували певну допомогу; III група учнів виконувала творче завдання.

Наступні завдання розподілялися таким чином: учні III групи виконували цікаве або додаткове завдання, учні II групи – творче завдання, учні I групи – основне завдання. Після поступового виконання основного завдання всім учням пропонувалося спільне завдання. Кінцевим результатом етапу було оволодіння навичкою виконання завдання всіма учнями на рівні, не нижчому від встановлених програмою.



Метою *третього етапу* – творчого, було застосування завдань диференційованої самостійної роботи на навчальних заняттях. На цьому етапі втілювалися: комунікативна спрямованість навчання, єдність аналізу і синтезу в системі опрацювання тексту.

Таким чином, педагогічні умови ефективного впровадження диференціації самостійної роботи учнів основної школи залежать від реалізації поставлених завдань на навчальних заняттях, де враховуються етапи застосування знань, умінь і навичок, характер навчального матеріалу. Саме тому на навчальних заняттях використовувалися: словникова робота, розвиток навичок слововживання; завдання на розвиток правильного, свідомого виконання завдань; подальше усвідомлення змісту текстів; форми диференціації (групова, індивідуальна робота); допомога з боку вчителя або кращих учнів; різнорівневі завдання для визначення трьох груп; диференційовані домашні завдання.

### **8.3. Рівнева диференціація самостійної роботи учнів на навчальних заняттях**

Упровадження диференціації самостійної роботи учнів основної школи на навчальних заняттях можливе за умови визначення рівня підготовленості кожного школяра до оволодіння диференційованими завданнями, що дають змогу визначити і врахувати причини його відставання. Саме це сприятиме підвищенню рівня сприйняття учнями, широкому використанню пізнавальних можливостей сильних учнів на заняттях. У дослідженні були враховані:

- ставлення до зображуваних подій, героїв, що значною мірою сприяло розвитку вміння добирати і використовувати доцільні комунікативні засоби у творенні власних оцінювальних суджень та зв'язних висловлювань;
- поєднання аналізу й синтезу – створювалися умови для аналітичної та комунікативної діяльності на основі синтезу (розгорнуті усні відповіді учнів, усний переказ тексту, усні твори за прочитаним, уміння ставити запитання до тексту);
- реалізація принципу поступового нарощування труднощів у навчанні (від простого до складнішого) з урахуванням рівня підготовки окремих учнів і їх груп;
- завдання, за якими забезпечувався процес оволодіння прийомами самостійної роботи, застосування диференційованих завдань;
- уміння спілкуватися у групах.

Дослідження диференціації самостійної роботи кожного учня на навчальних заняттях показує, що вона може бути успішною лише тоді, коли буде пристосована до рівня розвитку школяра, співвіднесена з індивідуалізацією навчальної роботи. З цією метою передбачалося використання творчих завдань, які були важкими за змістом і водночас сприяли формуванню умінь розумової праці учнів.

Групування учнів на змістовій основі на навчальних заняттях містило такі етапи:

*І етап навчального заняття. Повторення вивченого. Актуалізація знань, умінь і навичок.* Самостійна робота учнів різної складності. І група учнів вивчений матеріал застосовувала на практиці: виконували завдання в групах; слухали однокласника і виправляли помилки в завданнях; забезпечення багаторазового виконання завдань, опрацьованого за певною схемою на попередньому занятті, повторення матеріалу, пов'язаного з поясненням нового; удосконалення диференційованих завдань для

самостійної роботи. II група учнів на просунутому етапі у вивченні тексту виконувала складніші завдання порівняно з тим, що застосовувалися на попередньому занятті: перевірка домашнього завдання в учнів I групи; тестування з метою визначення повноти і глибини сприйняття виконаного; виконання аналітико-синтетичних завдань. III група учнів провадила самостійну творчу роботу, що потребувала усвідомлення знань: здійснення контролю за роботою учнів I і II груп; підготовка узагальнювальних завдань для I і II груп учнів – складання оповідання за аналогією.

*II етап навчального заняття. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми і мети навчального заняття.* Бесіда із залученням значної кількості учнів класу (працювали всі групи). Створенням проблемної ситуації вчитель підводить учнів до вивчення нового матеріалу. Проводилася словникова робота; виконувалися завдання на розвиток творчої уяви школярів; забезпечувався зв'язок з попереднім навчальним заняттям; чітко визначалася мета – «знати», «вміти».

*III етап навчального заняття. Сприйняття й усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток комунікативних умінь і навичок.* На цьому етапі виявлялася якість засвоєння навчального матеріалу учнями всіх груп і вміння застосовувати його на практиці. I і II групи учнів – уточнення, розуміння нового матеріалу учнями за основними питаннями із застосуванням зразка виконання роботи. III група учнів виконувала завдання на поглиблення й розширення знань.

*IV етап навчального заняття. Творче застосування учнями своїх знань.* Кожній групі учнів пропонувалося додаткове творче завдання різної складності.

*V етап навчального заняття. Підсумки. Завдання додому.* Домашнє завдання планувалося за двома видами: різні за складністю і за змістом.

Диференціація самостійної роботи – це відповідна організація навчальної діяльності учнів основної школи, що відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей школярів через доцільні способи навчально-виховним процесом (форми, методи, засоби, прийоми).

Критеріями педагогічного дослідження диференціації самостійної роботи були: формування якості виконання завдань, необхідних мовних знань і вмінь; досягнення певного рівня розвитку (мислення, уява, пам'ять, вольові якості) та виховання; інтерес до навчання, відчуття відповідальності та співробітництва.

Вирішальним чинником на навчальних заняттях є добір завдань, запитань, спрямованих на розвиток текстотворення. Вони підпорядковані таким змістовим лініям: засвоєнню норм літературного мовлення; розвитку навичок активної роботи зі словом; формуванню вмінь і навичок діалогічного й монологічного мовлення. Основні критерії завдань – спрямованість на засвоєння і передавання інформації, на комунікативність. Завдання у групах застосовувалися з урахуванням рівня навченості учнів. Позитивне ставлення до навчання формувалося через використання завдань, диференційованих за ступенем складності. Розвиткові учнів сприяє добір завдань за принципом поступового наростання складності.

У процесі диференціації самостійної роботи учнів на навчальних заняттях здійснювали: повторення вивченого, актуалізацію опорних знань – самостійну роботу різного рівня складності, сприйняття й усвідомлення нового матеріалу – фронтальне пояснення вчителем; усвідомлення та закріплення матеріалу – самостійна робота, спрямована на поглиблення знань, додаткове пояснення; самостійна робота за зразком, перевірка результатів виконання самостійної роботи (від III групи); творче застосування знань – самостійна робота для всіх груп, додаткові завдання різної складності.

Педагогічними умовами диференціації самостійної роботи були: забезпечення позитивної мотивації навчання; урахування індивідуальних особливостей засвоєння навчального матеріалу, що відбувалося у формуванні знань, умінь і навичок учнів основної школи.

Порівняльний аналіз засвідчив, що наприкінці року дослідного навчання в експериментальних класах перерозподіл у групах відбувся таким чином: на кінець третього року навчання учні II групи становили 48,5 % порівняно з 61,7 % на початку експерименту. За весь період дослідження з I до II групи перейшли 21,4 % учнів, а з II до III групи – 34,6 %. Це означає, що завдяки дослідному навчанню відбулися позитивні зміни і в набутті учнями навичок виконання завдань, і в працездатності їх за групами.

Отже, за результатами педагогічного дослідження робимо висновок, що учні основної школи ефективніше опановують знання, розвивають уміння і навички виконання завдань завдяки диференціації їхньої самостійної роботи на навчальних заняттях. Водночас важливим є добір змісту, форм, методів і засобів навчання з огляду на індивідуальні особливості учнів. Диференціація самостійної роботи різних груп учнів здійснюється також через виокремлення рівнів складності навчального матеріалу, застосування фронтальної, індивідуальної і групової форм роботи.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блонский П. П. Трудовая школа // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. / П. П. Блонский ; [под ред. А. В. Петровского]. – М., 1979. – Т. 1. – С. 86–164. – (Пед. б-ка).
2. Бугайов О. І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі : метод. рек. / О. І. Бугайов, Д. І. Дейкун ; НДІ педагогіки України. – К. : Освіта, 1992. – 32 с. : табл.
3. Бударный А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества : автореф. ... канд. пед. наук / А. А. Бударный. – М., 1965. – 26 с.
4. Буряк В. К. Формування методологічної культури майбутнього вчителя / В. К. Буряк // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 3–7.
5. Володько В. М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 9–17.
6. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2. – С. 280.
7. Гончаренко С. У. Український словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
8. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М., 1961. – 239 с.
9. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 2–22.
10. Кувшинова Г. А. Индивидуализация учебного процесса в системе дифференцированного обучения И. Э. Унт / Г. А. Кувшинова // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : тезисы докладов XII годичного собрания Южного отделения РАО и XXV психолого-педагогических чтений. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2006. – Ч. 1. – С. 82–84.
11. Леонтьев А. А. Основы общей психологии / А. А. Леонтьев. – М., 1976. – 304 с.
12. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
13. Онищук В. А. Урок в современной школе : [пособие для учит.] / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
14. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
15. Подласый И. П. Вероятностные закономерности в усвоении учебной информации / И. П. Подласый. – К. : Рад. шк., 1971. – № 12. – С. 38–45.
16. Полонська Т. К. Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Т. К. Полонська, В. І. Кизенко, Г. А. Лашевська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 5. – С. 48–56.
17. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1977. – 463 с.
18. Савченко О. Я. Дидактичні умови розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія ; [упоряд.: О. О. Любор ; ред. В. Г. Кремень]. – К. : Знання, 2003. – С. 565–576.
19. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
20. Чередов И. М. О принципе оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися / И. М. Чередов. – Омск, 1973. – С. 35.
21. Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе : кн. для учителя / И. М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
22. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование / И. С. Якиманская // Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып. 1 / [ред.-сост. И. Б. Крилова]. – М., 1995. – С. 55–56.

---

## ВИСНОВКИ

Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини. Перед навчальним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі постає вимога забезпечити умови для оптимального розвитку кожної дитини. Освіта постає як дитиноцентрична, особистісно орієнтована на конкретного учня з його самоціннісними характеристиками.

Диференційоване навчання у школі є ефективним, коли створюється сукупність науково обґрунтованих форм диференціації, які відповідають ідеям, педагогічним цінностям, покладеним в основу діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Гуманістична орієнтація диференціації потребує, щоб в організації диференційованого навчання зважувалися інтереси кожного учня, розкривались особливості його унікальної, багатогранної особистості. Цього можна досягти завдяки впровадженню комплексу форм диференційованого навчання (наприклад, класи корекції або гімназійні класи).

Використання комплексу форм диференційованого навчання створює умови для розвитку всіх учнів: увага приділяється і обдарованим дітям, і дітям «групи ризику», і дітям з яскраво вираженими пізнавальними інтересами, і практично орієнтованим дітям. Якщо учень з низькими пізнавальними здібностями в початковій школі не потрапив до класу підвищеного рівня або до гімназійного, завжди є імовірність, що здібності виявляться у старшому віці, і тоді він зможе або навчатись у профільному класі, або поглиблено вивчати окремі навчальні предмети у класі «гнучкого складу», або вибрати спеціальні курси для вивчення.

Навчання у класах для інтелектуально обдарованих дітей організується на високому рівні. Тож необхідно зважати й на те, що у кожного такого учня є й інші індивідуально-типологічні особливості (домінантність півкуль, особливості розвитку пам'яті, уваги, спрямованість інтересів тощо), які не можна нехтувати у навчальному процесі.

З упровадженням комплексу форм диференційованого навчання усувається жорстко запрограмована визначеність: якщо учень потрапив до класу підвищеного рівня, то здобуде якісну освіту, якщо – ні, то «приречений» на низький рівень засвоєння знань. Завдяки наявності комплексу форм диференційованого навчання зростають можливості загальноосвітнього навчального закладу щодо проектування і реалізації варіативної освіти, яка відповідає інтересам і потребам кожного учня.

Якість освітнього процесу в умовах диференціації буде вищою за умови відповідності комплексу форм вимогам цілісності, наступності, теоретичної обґрунтованості.

*Вимога цілісності.* Комплекс форм диференційованого навчання охоплює його види (за загальними пізнавальними і спеціальними здібностями, за інтересами, нахилами, за професійними орієнтаціями) і рівні (рівень класу і рівень загальноосвітнього навчального закладу). Якщо у запланованій структурі диференціації навчання не виокремлюється та чи інша форма диференціації, характерна для цього виду, то вимога цілісності орієнтує педагогічний колектив на компенсаційні педагогічні дії.

---

*Вимога наступності.* Забезпечується взаємозв'язок форм диференційованого навчання, які використовуються на різних вікових етапах. Ця вимога орієнтує педагогічний колектив на спеціальні педагогічні дії, готуючи «основу» для організації диференційованого навчання на наступному освітньому ступені й проектуючи трансформацію наявних форм диференціації.

*Вимога теоретичної обґрунтованості.* Види і форми диференційованого навчання потрібно чітко співвідносити з умовами функціонування загальноосвітнього навчального закладу, постійно аналізувати й коригувати процес навчання.

Теоретична обґрунтованість зумовлює потребу зважати на чинники, які впливають на вибір форм диференційованого навчання: а) основні концептуальні ідеї освітнього процесу; б) перспективи розвитку загальноосвітнього навчального закладу; в) проблеми і суперечності освітньої діяльності; г) особливості мікросоціуму і контингенту учнів (потреби батьків і дітей); д) специфічні особливості загальноосвітнього навчального закладу (кількість учнів, матеріальне оснащення, розташування тощо); е) настановлення і можливості педагогічного колективу.

## АВТОРИ МОНОГРАФІЇ

**Кизенко Василь Іванович** – старший науковий співробітник лабораторії дидактики, докторант Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

**Васьківська Галина Олексіївна** – завідувач лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

**Бондар Світлана Пилипівна** – провідний науковий співробітник лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Барановська Олена Володимирівна** – старший науковий співробітник лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

**Корсакова Ольга Костянтинівна** – старший науковий співробітник лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

**Липова Людмила Андріївна** – старший науковий співробітник лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

**Трубачева Світлана Едуардівна** – старший науковий співробітник лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

**Осадчук Райса Іванівна** – молодший науковий співробітник лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Кизенко** Василь Іванович, **Васьківська** Галина Олексіївна,  
**Бондар** Світлана Пилипівна, **Барановська** Олена Володимирівна,  
**Корсакова** Ольга Костянтинівна, **Липова** Людмила Андріївна,  
**Трубачева** Світлана Едуардівна, **Осадчук** Раїса Іванівна

# **ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

Монографія

Літературний редактор – С. В. Бартош  
Верстання та дизайн – А. О. Басін  
Обкладинка – П. В. Резніков

Підписано до друку 10.10.2012 р. Формат 70x100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.  
Ум. друк. арк. 17,55  
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2; тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців,  
виготовників розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.