

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

М. І. Скрипник

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ НАВЧАННІ

ДОВІДНИК

Київ

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

2013

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як науково-методичний довідник для педагогічних працівників системи
післядипломної педагогічної освіти, лист від 07.06.2013 №1/11-96-55*

Рецензенти:

- О. І. Бондарчук** – доктор психологічних наук, професор;
Н. А. Фоменко – доктор педагогічних наук, професор;
В. І. Пуцов – кандидат педагогічних наук, доцент.

Скрипник М. І.

Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник
/ М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К.,
2013. – 202 с.

У статтях-описах довідника відібрано, систематизовано та уніфіковано найрозповсюдженіші поняття з інтерактивних технологій післядипломного навчання (наприклад, аналіз конкретних ситуацій; воркшоп; дебати; дискурс; дискусія навчальна; діалектичний метод Сократа; дослідницький метод; інтерактивна вправа та прийом навчання тощо). Статті-описи подано із посиланням на бібліографію. Історичні витоки проблеми та сучасний стан її дослідження обґрунтовано в авторській статті «Вступ до теорії інтерактивних технологій післядипломного навчання». Довідник містить адреси сайтів з проблеми освіти дорослих в Інтернеті, відомості про дослідників, приклади інтерактивних вправ, а також розроблені автором заняття для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, побудовані на інтерактивних технологіях (модерації, тренінгових занять, інтелектуальних змаганнях (дебатів), рольових ігор).

Довідник розроблено для науковців, практиків системи післядипломної педагогічної освіти. Водночас ним може користуватися широке коло читачів.

Рекомендовано вченою радою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 8 від 21 листопада 2012 р.)

Схвалено науково-методичною радою ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти» (протокол № 6 від 20 вересня 2012 р.)

©М. І. Скрипник, 2013

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА: як користуватися довідником	2
ВСТУП до теорії інтерактивних технологій післядипломного навчання	9
СТАТТИ-ОПИСИ основних понять	24
<i>Додаток А.</i> Адреси сайтів в Інтернеті з проблеми освіти дорослих	115
<i>Додаток Б.</i> Відомості про дослідників	117
<i>Додаток В.</i> Алфавітний покажчик	160
<i>Додаток Г.</i> Приклади інтерактивних вправ для педагогів	162
<i>Додаток Д.</i> Приклади інтерактивних занять у процесі підвищення кваліфікації методистів	170
Модерація «Як розробити навчально-методичне забезпечення змісту освіти: праксеологічні засади»	170
Тренінгове заняття «Проектна діяльність методиста з освоєння вчителями технологій навчання»	174
Інтелектуальне змагання (дебати) «Розвиток освіти в умовах сучасної соціокультурної реальності: інтеграція чи дезінтеграція?»	192
Приклад рольової гри «Редагування часопису «Культура слова: мовно-стилістичні поради»	196
<i>Додаток Е.</i> Правила формулювання навчальних цілей: ключові слова для шести таксономічних рівнів когнітивного домену	199

ПЕРЕДМОВА: ЯК КОРИСТУВАТИСЯ ДОВІДНИКОМ

Призначення довідника

У сучасних розвідках із проблем андрагогіки феномен педагогічних технологій у післядипломному навчанні (стратегія) та інтерактивних технологій навчання педагогів (тактика), а також проблема їх кореляції стають актуальними через їх варіативність і постійну зміну відповідно до нових соціокультурних умов професійної діяльності педагогів. Виходячи з того, що логіко-методологічний аналіз проблем андрагогіки не може бути ефективним без дослідження проблеми, пов'язаної з упровадженням педагогічних технологій післядипломного навчання, потрібні довідкові інформаційні видання, що дають змогу отримати детальну й водночас комплексну інформацію про генезис, характеристику найцікавіших для післядипломної освіти тактичних прийомів, зокрема інтерактивних технологій навчання.

На етапі інформатизації суспільно-гуманітарної науки для різних цілей та різних кіл читачів видається достатньо енциклопедій та словників з педагогічної термінології, де системно представлено сукупність термінів, які закріплюють найважливіші поняття педагогічної науки. Наприкінці ХХ – на поч. ХХІ ст. вийшли друком: Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993 – 1999; Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.; Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НИЦСПО, 1990. – 538 с.); Гарунов М. Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / М. Г. Гарунов. – М.: Педагогическое

общество России, 1999. – 354 с.; Психолого-педагогический словарь / сост. В. А. Мижериков. – Ростов н/Дону: Феникс, 1998. – 544 с.; Словарь терминов по истории педагогики / под ред. В. Макаева. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1997. – 72 с.); Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1998. – 94 с.; Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1997. – 64 с.; Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.; Краткий словарь современной педагогики / сост. Т. Б. Санжиева и др.; под ред. Л.Н. Юмсуновой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с.; Беков Х. А. и др. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: словарь / Х.А. Беков. – М.: ИПК госслужбы, 2001. – 107 с.; Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с.; Розина Н. М. Согласованный словарь терминов и определений в области образования государственных участников СНГ / Н. М. Розина и др. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 78 с.; Полонский В. М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М., 2000. – 368 с.; Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997; Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К.: А. С. К., 2007. — 144 с.

В останні десятиліття в Україні підготовлено й видано найоб'ємніше енциклопедичне видання з освіти – Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

З проблем андрагогіки й інтерактивних технологій навчання дорослих з'являються окремі довідники, навчальні посібники, зокрема: Основи андрагогіки: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.; Болтівець С. Український андрагогічний словник /

С. Болтівець // Освіта і управління. – 1999. – № 4. – С.129 – 138; Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.; Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ЕКМО, 2011. – 324 с.

Інформаційні технології, зокрема Інтернет, дають користувачеві змогу студіювати численні енциклопедії, словники, довідники. Найвідоміша віртуальна енциклопедія Вікіпедія (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>) надає можливість кожному долучитися до створення статті. Крім того, деякі педагогічні довідники подано і в електронній версії (зокрема, Російську педагогічну енциклопедію представлено на сайті <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>; словник термінів із загальної і соціальної педагогіки – на сайті http://window.edu.ru/window/library?p_rid=28673; електронну версію друкованого видання Г. М. Коджаспірова, О. Ю. Коджаспіров «Словник з педагогіки (міждисциплінарний)» – на сайті <http://www.yugzone.ru/x/pedagogika-slovar-po-pedagogike/>. Важливими для професіоналів у сфері навчання дорослих є адреси сайтів із проблем освіти дорослих (додаток А).

Незважаючи на наявність словників та енциклопедій, потрібен спеціальний довідник, розрахований на організаторів післядипломного навчання, які стикаються з потребою не лише з'ясувати точне значення поняття, пов'язаного з інтерактивними технологіями, а й повністю розкрити його суть. Отримання довідки в сучасній науковій та навчальній літературі дуже кропітка робота. Доводиться звертатися до численних джерел, оскільки організатор післядипломного навчання має справу з різними галузями знань (філософією, соціологією, психологією, педагогікою, андрагогікою, методикою навчання, лінгвістикою, менеджментом тощо). Виходячи з цієї

потреби, було складено довідник «Інтерактивні технології в післядипломному навчанні».

Склад і структура довідника

Мета довідника – зведення й структурування, логічна послідовність та уніфікація найпоширеніших понять із проблеми інтерактивних технологій післядипломного навчання. Відбір понять у довіднику ґрунтувався на таких принципах:

- по-перше, діалогічності як онтологічної сутності інтерактивних технологій (представлено такими поняттями, як діалог, дискурс, спілкування, маєвтика тощо);
- по-друге, діяльнісному, в якому реалізується основна функція освіти загалом і післядипломної зокрема, оскільки готує особистість до участі в суспільній діяльності (визначено такими поняттями: інтеракція, інтерактивні технології, післядипломна освіта тощо);
- по-третє, учіння особистості педагога як специфічний вид діяльності, що відбувається процесуально в навчальному співтоваристві (групі) (представлено характеристиками технологій навчання, які мають ідею інтерактивності);
- по-четверте, педагогічної діяльності як специфічної діяльності, оскільки синтезує: цілі діяльності (підготовку дітей до майбутньої діяльності), об'єкт діяльності (навчальну діяльність) та власну діяльність (діяльність у педагогічному співтоваристві) (представлено поняттями: андрагог, модератор, тьютор, фасилітатор тощо).

Джерелом для відбору понять у довіднику була різна наукова і навчальна література, насамперед, література, яка використовується викладачами-андрагогами: праці провідних вітчизняних та зарубіжних дослідників із проблем андрагогіки, підручники та навчальні посібники з соціально-гуманітарних дисциплін, що інтегруються з проблемами

інтерактивних технологій та освіти дорослих, періодичні та Інтернет-видання теоретичного й навчально-методичного типів. Відомості про дослідників, на праці яких зроблено посилання в довіднику, подано у додатку Б. Для персоналій дослідників інших країн, писемність яких базується на латинській графіці, прізвище наводиться не лише українською, а й відповідною національною мовою.

Структура довідника така:

- передмова (як користуватися довідником), де окреслено актуальність, доцільність створення, мету та структуру довідника;
- вступ до теорії інтерактивних технологій післядипломного навчання, де авторка здійснила рефлексію поняття на основі класичної, некласичної та постнекласичної раціональності;
- статті-описи основних понять, які подаються за абеткою з бібліографією;
- додатки, в яких подано: адреси сайтів в Інтернеті з проблеми освіти дорослих; відомості про дослідників; алфавітний покажчик; приклади інтерактивних вправ та інтерактивних занять для системи післядипломної педагогічної освіти; правила формулювання навчальних цілей (ключові слова для шести таксономічних рівнів когнітивного домену).

Побудова статей-описів основних понять

Інформація у довіднику представлено у формі статей-описів, доповнено ілюстраціями й таблицями. Поняття подано за абеткою, у випадку дефініювання термінологічних виразів — за абеткою опорних слів словосполучень. Поняття, внутрішня форма яких вимагає пояснення, супроводжуються довідкою про їх походження. Усі поняття подано також в алфавітному покажчику (додаток В). Головне слово статті подається

напівжирним курсивом. Для розуміння окремих понять у дужках наводиться джерело їх походження, наприклад:

аналіз конкретних ситуацій (від *англ.* case method, case-study).

Якщо поняття має дублети, вони наводяться після нього у дужках, наприклад:

ділова гра (рольова гра, розігрування ролей, ігрові технології, дидактичні ігри, ігрові методи навчання).

Якщо поняття має пов'язані з ним поняття меншого об'єму, то вони наводяться у цій же статті-описі з абзацу світлим шрифтом врозрядку, наприклад:

аналіз конкретних ситуацій.

А л г о р и т м п р о в е д е н н я з а н я т ь .

Якщо поняття має різне тлумачення в літературі, у довіднику розкрито різні точки зору з питання, повідомляється коротка історія його розроблення (див., наприклад, статті-описи ***андрагогіка, генезис історії андрагогіки, дослідницький метод*** тощо). У тексті статті-опису ключові поняття скорочуються до першої літери (наприклад, ***андрагогіка*** – *А.*). В окремих статтях-описах подано авторську інтерпретацію поняття із вказівкою на це. Кожна стаття-опис має бібліографічний опис.

У довіднику є нечисленні, достатньо зрозумілі скорочення та позначення: *англ.* – англійська мова; *гр.* – грецька (давньогрецька) мова; *лат.* – латинська мова; < — знак похідності; з якої мови запозичено слово або його значуща частина; 1, 2... — арабські цифри у межах словникової статті позначають типи значень термінів і термінологічних сполучень.

Розроблений апарат орієнтування містить такі елементи:

- виділення рубрикацій – розділи;
- шрифт – виділення назв розділів окремими шрифтами.

За функціонально-змістовою структурою цей проект належить до довідників, тип цільового призначення яких є інформаційним, тематика – галузева. Засіб побудови довідника – абетковий. Основною функцією довідника є донесення інформації до читачів, що дає змогу: грамотно оперувати дидактичною інформацією; розібратись у сутності інтерактивних технологій; розробити заняття для слухачів з використанням інтерактивних технологій.

Отже, довідник має такі основні ознаки:

- 1) внутрішню єдність змісту, однакові принципи побудови розділів та відображення теми;
- 2) складання тематики й змісту довідника, згідно з цільовим призначенням твору;
- 3) можливість швидкої роботи з довідником, зручність у користуванні;
- 4) сучасний рівень інформації, поданої в довіднику, що відображає сьогоденний стан і рівень розвитку теорії інтерактивних технологій.

Ця праця є першим довідником, присвяченим теорії та практиці інтерактивних технологій у післядипломному навчанні. Безумовно, таке новаторство з проблеми потребує в подальшому доробки цього довідкового видання. Потрібно зважати на інформатизацію в освіті, відповідно для цього доцільною буде деталізація у довіднику новітніх інформаційних технологій щодо інтерактивності.

ВСТУП

ДО ТЕОРІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ

Проблема системного осмислення інтерактивних технологій навчання як соціально-педагогічного явища в останні десятиліття є предметом активного наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних учених. Підтвердженням цього є велика кількість розвідок з дослідження означеного поняття у контексті професійної підготовки фахівців для різних рівнів та галузей, що невпинно зростає [3; 4; 5; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 24]. Актуалізація проблеми дослідження інтерактивних технологій навчання пояснюється декількома причинами, по-перше, економічними (це відповідь на вимоги ринку праці, адже інформаційне суспільство потребує вже не лише системного й систематичного пізнання, оновлення інформації особистістю, а й активного освоєння нових видів діяльності людиною упродовж її професійної життєтворчості); по-друге, соціокультурними (це конструювання соціокультурних відносин між людьми на основі врахування особистісних та культурологічних факторів); по-третє, науковими (це врахування нового типу раціональності для осмислення духовної та матеріальної діяльності, а також цінностей); по-четверте, освітніми (це створення відкритої системи неперервного професійного зростання особистості упродовж життя та побудова життєвих пріоритетів на цьому шляху).

Аналіз літератури [3; 4; 5; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 24] дає змогу узагальнити стан наукового вивчення проблеми та представити його такими науковими результатами:

- висловлено ідею про універсальний характер феномену інтерактивності та положення про своєрідність його імплементації у технології навчання через взаємодію, інтеракцію, діалог;

- охарактеризовано основні технології навчання, побудовані на ідеї інтерактивності навчання;
- з'ясовано роль інтерактивних технологій у професійній підготовці фахівця, запропоновано дефініцію «інтерактивні технології навчання» та «інтерактивні методи навчання»;
- сформульовано низку положень щодо проектування інтерактивних технологій, обґрунтовано її методологічно значущі концепти;
- запропоновано опис різних видів інтерактивних технологій;
- фрагментарно описано інтерактивні технології післядипломного навчання.

Попри певні напрацювання з цієї проблеми, теорія інтерактивних технологій навчання на сьогодні не обґрунтована. Особливо актуальним і перспективним є пошук методологічного підґрунтя інтерактивних технологій післядипломного навчання. Пояснення цьому – стан теорії та практики післядипломної освіти, ідеали та норми навчання якої, а також відповідна наукова картина, ідеї та категорії, на яких це навчання ґрунтуються, разом становлять систему засад науки про навчання дорослих – андрагогіку. В осягненні еволюції теорії та практики навчання дорослих домінує редукаціоністсько-аналітичний підхід класичної науки, що ігнорує певною мірою випадок, нестабільність, самоорганізацію. До цього часу дослідники-андрагоги оперують простими системами (з періодично повторюваною поведінкою, розвиток яких має зворотний характер), приділяючи основну увагу стійкості, порядку, однорідності, рівновазі – тим параметрам, що характеризують замкнуті системи й лінійні співвідношення. Тобто експлікують закони механіки на соціальну систему – післядипломну освіту. Закони, закономірності та принципи, сформульовані в межах класичної науки, описують явища та процеси, що відбувалися у навчанні дорослих у періоди еволюційного розвитку, для яких був притаманний жорсткий зв'язок між причиною та наслідком. У такому розумінні особистість дорослого втрачає сенс свого існування, перетворюється на «гвинтик» «суспільної

машини», а результат дії на систему освіти легко передбачувати, якщо відомі первісні умови. Проте таке осмислення освітньої реальності є однобічним, оскільки не враховує особливості розвитку наукової раціональності.

Наприкінці другого тисячоліття відбувається поступовий перехід від епохи модерну до епохи постмодерну, який викликає докорінні зміни у всіх цивілізаційних процесах, зокрема у теорії та практиці навчання дорослих як складовій частині неперервної освіти. Формується «постнекласичний тип наукової раціональності» (В. Стьопін [25]), який змінює ставлення науки до інших форм знання. Учені-природознавці, методологи науки почали більш толерантно ставитися до цих форм, перевіряючи їх істинність специфічними засобами науки, розглядаючи інші види знань як соціокультурне оточення науки на конкретному історичному етапі розвитку.

У зв'язку з виникненням «постмодерністської методологічної свідомості науки» (за В. Лук'янець) авторці видається актуальним осмислити предмет дослідження андрагогіки – інтерактивні технології післядипломного навчання – у контексті періодизації основних типів наукової раціональності (класичного, некласичного та постнекласичного) та на основі здійсненого методологічного аналізу обґрунтувати принципові положення, на яких має вибудовуватися теорія інтерактивних технологій післядипломного навчання.

Під терміном «методологія» розуміємо «вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності. У такому розумінні методологія утворює необхідний компонент будь-якої діяльності, оскільки остання стає предметом усвідомлення, навчання і раціоналізації» [27, 31].

На сьогодні у філософії науки визначають три основні типи наукової раціональності: класичний, некласичний та постнекласичний. Критерієм цієї періодизації є співвідношення (протиріччя) об'єкта і суб'єкта пізнання [6]:

1. Класична раціональність з XVII по XIX ст. (Декарт, Спіноза, Лейбніц, Кант, Фіхте, Шеллінг, Гегель), досліджуючи свої об'єкти, прагнула при їх описі й теоретичному поясненні усунути за можливості все, що належить до суб'єкта, засобів, прийомів та операцій його діяльності. Таке усунення

розглядалося як необхідна умова отримання об'єктивно-істинних знань про світ. Тут панує об'єктний стиль мислення, прагнення пізнати предмет сам по собі, безвідносно до умов його вивчення суб'єктом. Таким чином, класична раціональність дистанціює суб'єкт від об'єкта, суб'єкт виступає спостерігачем. Така позиція класичної раціональності виключає саму можливість появи інтерактивних технологій, сутністю яких є не дистанціюватися суб'єкту від об'єкта, не бути спостерігачем, а навпаки, активно взаємодіяти, вступати в інтеракцію, діалог.

2. Некласична раціональність (перша половина ХХ ст. – М. Вебер, К. Поппер), ґрунтуючись на розробках релятивістської і квантової теорій, відкидає об'єктивізм класичної науки, уявлення реальності як чогось незалежного від форм її пізнання, суб'єктивного чинника. Вона осмислює зв'язки між знаннями об'єкта і характером засобів та операцій діяльності суб'єкта. Експлікація цих зв'язків розглядається як умова об'єктивно-істинного опису й пояснення світу. Дослідник виконує роль того, хто пояснює. Цей період наукової раціональності стає підґрунтям для зародження ідей інтерактивних технологій у соціально-філософських та психологічних концепціях.

Філософською основою інтерактивних технологій є символічний інтеракціонізм – теоретико-методологічна течія, зосереджена на аналізі соціальної взаємодії людей (Дж. Мід). Основними ідеями символічного інтеракціонізму, що стали основою розроблення інтерактивних технологій навчання, є такі:

- в основі діяльності людини лежить механізм формування у неї «свого Я», тобто здатності сприймати себе як діючу особу;
- здатність сприймати себе як діючу особу розвивається у людини завдяки «прийняттю на себе ролі» або «прийняттю ставлення інших до себе»;
- людина стає активною особистістю відповідно до того, як реагують на неї інші люди;

- соціальний процес співіснування створює і підтримує правила, а не навпаки – тільки правила створюють і підтримують інтеракцію;
- люди діють на основі значень, які для них мають предмети чи ситуації в умовах здійснених дій;
- значення як смисл, пропущений через особистісний досвід, виникає у процесі соціальної взаємодії між індивідуумами;
- значення застосовуються і модифікуються у процесі інтерпретації між здійсненою дією та навколишнім середовищем;
- принцип набуття єдності в розмові.

Основою психологічної концепції інтерактивних технологій навчання є гуманістична психологія (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Я. Морено). Окреслемо основні ідеї гуманістичної психології, на яких вибудовуються інтерактивні технології навчання:

- чотири «стадії» (або «прошарки») психодрами, які розміщуються послідовно й містяться у загальному вигляді на всіх наступних «стадіях» (Я. Морено) [19; 23];
- людиноцентрований підхід К. Роджерса (безоцінне прийняття кожного почуття, кожної думки, кожного смислу, кожної зміни у спрямованості особистості; глибоке розуміння почуттів та особистісних смислів, що віднаходяться у своєму досвіді, вимагають від партнера по спілкуванню усєї сенситивності, на яку він тільки здатний; дружнє спілкування в процесі пошуку самого себе; довіра до «мудрості організму», що веде до ядра проблеми; допомога співрозмовнику в тому, щоб він усвідомив свої почуття) [20; 21; 22; 30; 31; 32];
- чотири якості розвивального спілкування К. Роджерса (конгруентність як позначення точної відповідності нашого досвіду і його усвідомлення; прийняття себе такими, якими ми є; прийняття іншої людини; емпатійне ставлення як специфічна установка на внутрішнє вислуховування, особливий спосіб проживання («стати на місце будь-якої людини»), що

характеризується «процесуальною» манерою функціонування» [20; 21; 22; 30; 31; 32];

- ідеї А. Маслоу про: особистість, яка самоактуалізується, як повне використання талантів, здібностей; ієрархія потреб; пік-переживань (особливо радісні та хвилюючі моменти життя); плато-переживання (стійкі переживання, що спонукають особистість до нового і глибшого способу бачення і переживання світу); еупсихологію (гарне психологічне управління як просвітницьке управління); буттєву любов як любов до сутності іншого [11; 12];
- концепція американського психолога Г. Олпорта про унікальну особистість, зокрема, одну з її складових – пропріум – як тип поведінки особистості та особистісні риси, важливі для самоідентифікації та самозростання [19; 23].

У цей період поштовх ідеям інтерактивності та інтерактивних технологій надають також здобутки у мовознавстві та літературознавстві, зокрема, праці М. Бахтіна [1; 2]. Учений наприкінці 30-х – на початку 40-х рр. ХХ ст. розробляє методологію гуманітарних наук, представлену в замітках «К философским основам гуманитарных наук» (В кн.: Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [2]). В основу концепції М. Бахтіна покладено проблему «Я – Інший», яка конкретизується поняттями «Я – для – Себе», «Я – для – Іншого», «Інший – для – Мене». Розглядаючи творчість Ф. Достоєвського, М. Бахтін дійшов висновку про те, що існує особлива діалогічна сфера буття людини: «..саме буття людини є найглибшим спілкуванням. Бути означає спілкуватися» [1, 201]. За М. Бахтіним, у діалозі відбувається взаємодія різних контекстів, різних точок зору, різних кругозорів, різних експресивно-акцентних систем, різних соціальних «мов». М. Бахтін розглядає діалог як процес взаємодії особистісних сутностей між собою. Форми діалогічних відносин можуть бути різними, оскільки різними є форми взаємодії, що відбувається. Діалогічні відносини виникають спонтанно. Передумовою їх утворення М. Бахтін вважає наявність

комунікативної інтенції, яку він трактує як установку на «слово»: «Логічні і предметно-змістовні відносини, щоб стати діалогічними... повинні втілитись, стати словом, тобто висловленням, і отримати автора, тобто творця цього висловлення, чію позицію він виражає» [1, 212]. «Слово» викликає діалогічну реакцію. За М. Бахтіним, «слово» – це не знакова одиниця, як його розглядають лінгвісти. Для вченого «слово» є значно ємнішим, це висловлення авторської точки зору на певне питання. М. Бахтін виділяє два види діалогу: дистальний (реакції на «сутність справи») і модальний (реакції на ставлення автора до теми). Головним за значенням і таким, що переважає за частотою вживання, він вважає модальний діалог. У зв'язку з цим М. Бахтін наголошував на особистісному аспекті будь-якого висловлення. Стати автором – це означає висловити не просто думку, а й своє ставлення до неї. Власне, діалогічна реакція виникає тоді, коли слово сприймається як знак «чужої змістової позиції... тобто, коли ми чуємо в ньому чужий голос» [1, 214]. Тому будь-який діалог для М. Бахтіна – це завжди полеміка, це чергування реакцій опонентів на «голос» один одного: «У прихованій полеміці авторське слово спрямоване на свій предмет, як і будь-яке інше слово, але при цьому кожне твердження про предмет будується так, щоб, окрім свого предметного сенсу, полемічно вдарити по чужому слову з цієї ж теми, по чужому твердженню про той же предмет» [1, с. 227]. Діалог є принципово безкінечним, бо він є ланцюжком модальних стимулів партнерів, спрямованих один на одного. Такий діалог є засобом пізнання особистості, а пізнання саме по собі є діалогічним.

Серед ідей М. Бахтіна, які збагачують теорію інтерактивних технологій, варто звернути на такі:

- проблема «Я – Інший», яка конкретизується поняттями «Я – для – Себе», «Я – для – Іншого», «Інший – для – Мене»;
- активність того, хто пізнає, та активність того, хто відкривається (діалогічність);
- уміння пізнати і уміння виразити себе;

- взаємодія кругозору того, хто пізнає, з кругозором іншого суб'єкта пізнання;
- роль елементів вираження (тіло не як мертва річ, обличчя, очі тощо), у ньому схрещуються і з'єднуються дві свідомості («Я та Іншого»), тут «Я» існує для «Іншого» і за допомогою «Іншого» [1; 2].

3. Істотна ознака постнекласичної раціональності (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.) – постійна включеність суб'єктивної діяльності в «тіло знання» (поняття І. Добронравової [6]). Постнекласична раціональність враховує співвіднесеність характеру отриманих знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів та операцій діяльності суб'єкта, що пізнає, а й з її ціннісно-цільовими структурами; здійснюється експлікація, наукове пояснення цінностей та співвіднесення їх з соціальними цілями й цінностями. Головним у структурі, логічній організації, методах і засобах діяльності стає діалог. Відтак постнекласична раціональність не лише широко застосовує ідеї інтерактивності, інтерактивного навчання, а й вибудовує та осмислює їх з урахуванням інформаційно-комунікаційних досягнень сучасної науки.

Таким чином, новий тип раціональності – постнекласичний – активно продукує ідею інтерактивності навчання, оскільки:

- змінюються взаємозв'язки суб'єкта і об'єкта знання, спостерігаємо зсув від суб'єкта пізнання як нейтрального спостерігача до суб'єкта як активного агента пізнання; об'єкт пізнання починають сприймати не як єдине ціле, а як сукупність локальних утворень з невизначеною логікою змін;
- змінюється методологія: механістичну, статичну й системну моделі об'єкта дослідження все частіше замінює модель діатропна, тобто така, що враховує різноманітність як причину життя;
- жорстко категоріальний тип мислення поступово змінюється на образний, де образ (метафора) є носієм також логічних зв'язків;
- формується блок загальнонаукового знання з нетрадиційними синергетичними, діатропними та іншими аспектами;

- межі між гуманітарним і природничим знанням стають рухливішими і взаємопроникними, активізуються міждисциплінарні дослідження;
- змінюється картина світу – на зміну образу діючої машини приходиться образ світу як саду [9; 10].

Кожна з названих стадій має свою парадигму (сукупність теоретико-методологічних та інших установок), свою картину світу, свої фундаментальні ідеї. Класична стадія має своєю парадигмою механіку, її картина світу будується на принципі жорсткого (лапласівського) детермінізму, їй відповідає образ світобудови як годинникового механізму. З некласичною наукою пов'язані парадигми відносності, дискретності, квантування, імовірно, додатковості. Постнекласичній стадії відповідає парадигма становлення і самоорганізації. Основні риси нового (постнекласичного) образу науки виражаються синергетикою, яка вивчає загальні принципи процесів самоорганізації, що протікають у системах найрізноманітнішої природи (фізичних, біологічних, технічних, соціальних тощо) [6; 8; 9; 10; 25; 26; 28; 29].

Однак зміну класичного образу науки некласичним, а останнього – постнекласичним не можна розуміти спрощено у тому сенсі, що кожен новий етап призводить до повного зникнення уявлень і методологічних установок попереднього етапу. Навпаки, між ними існує спадкоємність [6]. Цей перехід ілюструє закон субординації: кожна з попередніх стадій входить у перетвореному, модернізованому вигляді в наступну. Стосовно предмета нашого дослідження, то підкреслимо, що ідеї символічного інтеракціонізму та гуманістичної психології, народжені некласичною наукою, не знищили ідею класичної науки (панування об'єктного стилю мислення, пізнання предмета самого по собі, безвідносно до умов його вивчення суб'єктом), а тільки обмежили сферу її дії. Зі своєю боку постнекласична раціональність субординаційно поглиблює концепти символічного інтеракціонізму та

гуманістичної психології у контексті сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

«Інституціональне навчання» (термін американського соціолога П. Вайля) як ознака класичного та некласичного типу раціональності, з його цілеспрямованістю, чітко визначеними цілями та змістом, швидкістю досягнення суб'єктом навчання запланованих цілей навчання, великим обсягом навчального матеріалу (чим більш – тим краще), контрольованістю результату не відповідає постнекласичному типу раціональності. Усе це призводить до того, що суб'єкт навчання відчуває себе невпевнено, над ним тяжіє залежність від авторитету викладача. Як результат такого навчання – ворожість і впертість, депресії, апатії, непокора або пристосування з психологічними травмами для особистості. Отож «інституціональне навчання» здебільшого спрямоване не стільки на передачу знань, скільки на систему контролю. Природно, що таке навчання не відповідає не лише постнекласичній раціональності, а й суті навчання дорослого в системі післядипломної освіти.

Адже дорослий, як суб'єкт післядипломного навчання, має, *по-перше*, особливі психофізичні характеристики (зокрема, гетерохронність, нерівномірність розвитку психічних функцій особистості дорослого упродовж усього життя; мінливість станів, тобто періоди кризи й оновлення змінюються періодами сталості, стабільності; розвиток ціннісних орієнтацій, життєвих планів і позицій; соціальну відповідальність); *по-друге*, психологічні бар'єри як механізми захисту в несприятливих ситуаціях; *по-третьє*, мудрість як якісно нову форму інтелекту (зафіксовано зарубіжними дослідниками Ш. Бюлером, Е. Еріксоном, С. Холлом, К. Юнгом та ін.), що визначається як експертні знання про фундаментальні закони і реалії життя; *по-четверте*, соціальну, моральну, духовну потребу в спілкуванні й передачі набутого досвіду.

Означене вище дає змогу сформулювати декілька принципових положень, які мають бути враховані у процесі побудови теорії інтерактивних технологій післядипломного навчання:

- концептуальними засадами розроблення змісту інтерактивних технологій навчання є: *філософська ідея* постнекласичної раціональності про співвіднесеність характеру отриманих знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів та операцій діяльності суб'єкта, що пізнає, а й з її ціннісно-цільовими структурами; *ідеї гуманістичної психології* про: чотири «стадії» (або «прошарки») психодрами (Я. Морено); людиноцентрований підхід та чотири якості розвивального спілкування К. Роджерса; особистість, що самоактуалізується (А. Маслоу); унікальну особистість (Г. Олпорта); *концепція діалогу* М. Бахтіна;
- у процесі розроблення інтерактивних технологій навчання необхідно враховувати їх історію становлення та розвитку, об'єктивний зарубіжний досвід використання технологій навчання дорослих;
- проектуючи інтерактивні технології навчання, доцільно керуватися освітньо-інституційними принципами (неперервності освіти; інваріантності й циклічності розвитку та функціонування системи післядипломної освіти; нерівномірності розвитку підсистем післядипломної освіти) та принципами розвитку знань про закономірності формування креативності особистості фахівця в процесі інтеракції (діалогічності; варіативності, відкритості; гуманітаризації; проблемності; різноманітності);
- розроблення інтерактивних технологій навчання має враховувати: 1) аксіологічну матрицю особистості, в якій одиничні професійні знання, уміння й навички інтегруються в особистісне зростання; 2) ієрархізацію особистісних і професійних цілей дорослої людини; 3) ідею кваліметричної домінанти для забезпечення фундаментальності та випереджувальної спрямованості;
- результатом і головною метою інтерактивних технологій навчання має стати сформована фахівцем власна стратегія поведінки як послідовне

осмислення світу, у процесі якого розвиваються творчі для особистості структури креативного мислення;

- має здійснюватися системна підготовка викладачів-андрагогів до проектування інтерактивних технологій навчання.

Перспективним для розроблення теорії інтерактивних технологій навчання (як високорозвиненої системи знань та інструменту пізнання) є дослідження логіко-лінгвістичної, модельно-репрезентативної, проблемно-евристичної, прагматико-процедурної та об'єднавчої підсистем. Логіко-лінгвістична підсистема дослідження інтерактивних технологій орієнтує на постнекласичний тип раціональності й відповідно на цих засадах мають бути досліджені поняття конкретної системи наукового знання (зокрема, «дискурс», «інтерація» тощо). Щодо нашого предмета дослідження, то актуальним у названих підсистемах є проблемно-евристична та прагматико-процедурна. Доречним є слова А. Ейнштейна: «Математичні обрахунки Бога не турбують. Він мислить емпірично». Так і для практиків навчання дорослих важливими є праксеологічні питання. Практична (праксеологічна) складова парадигмальних засад інтерактивних технологій навчання переводить логіко-лінгвістичну, модельно-репрезентативну, проблемно-евристичну підсистему на рівень практичного проектування та втілення в систему навчання дорослих. Запропонований довідник (об'єднавча підсистема) ставить за мету синтезувати означені вище підсистеми через: *по-перше*, обґрунтування основних понять (логіко-лінгвістична підсистема); *по-друге*, обґрунтування ефективних способів проектування інтерактивних технологій навчання (модельно-репрезентативна); *по-третє*, визначення алгоритму пошукової моделі побудови інтерактивних технологій навчання (проблемно-евристична підсистема); *по-четверте*, розроблення окремих процедур реалізації інтерактивних технологій (прагматико-процедурна підсистема).

Література

1. Бахтин М. М. Проблема поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М., 1986. – С. 429–432.
3. Букатова В.М. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя / В.М. Букатова, А.П. Ершова. – М.: Первое сентября, 2000. – 224 с.
4. Годкевич Л. Интерактивні технології / Л.Годкевич // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 9–12.
5. Жирова В. Игра и обучение в американской школе / В. Жирова // Педагогический вестник. – 1992. – № 16. – С.4–9.
6. Гончаров С.М. Интерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. / С.М. Гончаров; Нац. ун-т водн. гос-ва та природокорист. – Рівне : [б. и.], 2006. – 172 с.
7. Добронравова І.С. Глобальні наукові революції і зміна історичних типів наукової раціональності / І.С.Добронравова [електронний ресурс]. – Режим доступу: www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobr/glob.html
8. Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / под ред. Дэвида Брэзиера; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2005. – 315 с. (Современная психотерапия).
9. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для высших учебных заведений / В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М., 2006. – 400 с.
10. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В.Г.Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2 (51). – С. 28-35.
11. Кремень В.Г. Якісна освіта – сучасні вимоги / В.Г.Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4 (53). – С. 5-19.

12. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А.Маслоу. — М.: Эксмо-Пресс, 2002. — 272 с.
13. Маслоу А. Мотивация и личность/ А.Маслоу; пер. А.М.Татлыбаевой /Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. Терминологическая правка В.Данченко. — К.: PSYLIB, 2004.
14. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. — К.: А.П.Н., 2003. — 72 с.
15. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Т.С.Панина. — М.: Академия, 2006. — 176 с.
16. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции / М.А. Петренко: Автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.04. — Ростов н/Д., 2010. — 49 с.
17. Пометун О. Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л. Пироженко. — К., 2002. — 135 с.
18. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. — К.: А. С. К. , 2007. — 144 с.
19. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун та ін. — К.: А.С.К., 2005. — 192 с.
20. Психологічна енциклопедія / Авт.-упоряд. О.М.Степанов. — К.: Академвидав, 2006. — 424 с. (Енциклопедія ерудита).
21. Роджерс К. Р. Клиентоцентрированная психотерапия / К. Р. Роджерс. — М.: Рефл-бук., 1993.
22. Роджерс К. Р. О групповой психотерапии / К. Р. Роджерс; пер. с англ. — М.: Гиль-Эстель, 1993.
23. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Р. Роджерс; пер. с англ., общ. ред. и предисл. И. Сениной. — М.: Прогресс, 1994. — С. 234–247.

24. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 590 с.
25. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.–метод. посіб. / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
26. Стьопін В.С. Філософія науки: загальні проблеми: підруч. для аспірантів і здобувачів наук. ступ. канд. наук / В.С. Стьопін. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.
27. Тюнников Ю. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования / Ю.Тюнников, М.Мазниченко // Высшее образование в России. – 2006. – №10. – С. 121–131.
28. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
29. Юдин Б.Г. Наука и жизнь в контексте современных технологий / Б. Г. Юдин // Человек. – 2005. – №6. – С. 5–25.
30. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1979.
31. Gendlin E. T. Experiencing and the creation of meaning / E. T. Gendlin. – N. Y., 1962.
32. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework // Koch S. (ed.). / C. R. Rogers // Psychology: A study of a science. V. 3. N. Y., 1959.
33. Rogers C. R. Empatic: an unappreciated way of being / C. R. Rogers. // The Counseling Psychologist, 1975. –V. 5, N 2. – P. 2—10.

СТАТТИ-ОПИСИ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ

А

Аналіз конкретних ситуацій (від *англ.* case method, case-study) (метод конкретних ситуацій, кейс-метод, кейс-стаді, метод ситуаційного аналізу) – метод навчання, який використовує опис реальних професійних, економічних, соціальних ситуацій. Суть методу полягає в тому, що учасникам пропонують осмислити ситуацію, опис якої водночас не тільки відображає практичну професійну проблему, а й актуалізує комплекс знань, які необхідно засвоїти при розв'язанні цієї проблеми. Причому сама проблема не має однозначних вирішень. Кейс представляє рольову систему.

І с т о р і я м е т о д у. Уперше його було використано у навчальному процесі в школі права Гарвардського університету у 1870 р. Застосування цього методу в Гарвардській школі бізнесу почалося у 1920 р. Перші збірники кейсів було опубліковано у 1925 р. у звітах Гарвардського університету. Нині співіснують дві класичні школи case-study: Гарвардська (американська) і Манчестерська (європейська). Закордонні учені-дослідники теоретичних та практичних питань використання case-study – Е. Монтер, М. Лідер, Дж. Ерскін, М. Норф. Вітчизняні дослідники – спеціалісти українського Центру інновацій та розвитку Ю. Сурмін, А. Сидоренко, В. Лобода, А.Фурда. Під редакцією Ю. Сурміна у 2002 р. було видано фундаментальну працю «Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода».

С п е ц и ф і ч н і о з н а к и м е т о д у: наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу; колективне вироблення рішень; альтернативність розв'язків; єдина мета при виробленні рішень; наявність системи групового оцінювання діяльності; наявність керованого емоційного напруження тих, хто навчається.

О с н о в н і п о н я т т я кейс-методу: ситуація; аналіз; аналіз ситуації. Ситуації властиві: плинність процесу; містить деяку суперечність, яка має бути розв'язана; неоднозначність подальшого розгортання; варіативність; існування ситуації і її вирішення принципово важливе для діяльності людей, вона зачіпає їхні інтереси і вимагає негайного вирішення, оскільки продовження її існування може призвести до незворотних втрат; ситуація припускає можливість втручання людини, яка переслідує мету змінити небажаний стан на бажаний.

Аналіз розглядають у двох контекстах: як уявне розчленування об'єкта на елементи, на противагу синтезу; як наукове дослідження. Завдання, які доводиться вирішувати в процесі аналізу ситуації: здійснення проблемної структуризації (виділення комплексу проблем ситуації, їх типології, характеристик, наслідків, шляхів вирішення (проблемний аналіз); визначення характеристик, структури ситуації, її функцій, взаємодії з навколишнім і внутрішнім середовищами (системний аналіз); встановлення причин, які призвели до виникнення цієї ситуації, і наслідків її розгортання (причинно-наслідковий аналіз); діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання й оптимізації (праксеологічний аналіз); побудова системи оцінок ситуації, її складових, умов, наслідків, дійових осіб (аксіологічний аналіз); підготовка прогнозів щодо вірогідного, потенційного і бажаного майбутнього (прогностичний аналіз); вироблення рекомендацій щодо поведінки дійових осіб ситуацій (рекомендаційний аналіз); розроблення програм діяльності в цій ситуації (програмно-цільовий аналіз). Методи аналізу подано в табл. 1.

Таблиця 1

Методи аналізу та їх характеристика

Назва методу	Характеристика методу
Метод декомпозиції	Розчленування будь-якого складного явища на прості складові. Об'єктом розчленування можуть бути як реальні соціальні, так і інтелектуальні системи. Для досягнення адекватності декомпозиції використовуються

	декомпозиційне моделювання, тобто відтворення декомпозиційної моделі та порівняння нової моделі з системою декомпозиції
Метод порівняння	Припускає порівняння цієї системи, явища, процесу з іншими, що дає змогу визначити їх специфіку
Нормативний метод	Обґрунтування сукупності нормативів, які відображають ефективність системи. Реальна система порівнюється з нормативною системою, що допомагає виявити характер відхилень від норми
Метод агрегування	Перетворення вихідної моделі на модель з меншим числом змінних або обмежень, що дає наближений порівняно до вихідної моделі опис об'єкта чи процесу, який вивчаємо
Метод аналогій	Припускає виявлення аналогії між двома об'єктами та перенесення системи пояснень з одного об'єкта на інший
Метод виключень	Ґрунтується на поступовому виключенні значної групи складових на основі закону виключення третього: справа є такою, як описується у висловах про неї, або такою, як каже заперечення, і третього не дано
Гіпотетичний метод	Зводиться до висунення, обґрунтування і доказу гіпотез. Часто метод зводиться для «обстрілу» проблеми якомога більшою кількістю питань, які потребують відповіді
Метод закономірності	Є пошуком стійкої і не випадкової характеристики або зв'язку явищ
Метод «мінімакса»	Це окремий випадок методу закономірності: пошук мінімальних або максимальних характеристик
Балансовий метод	Виділення двох боків чого-небудь, що визначають ціле і урівноважене одне до одного
Метод класифікацій	Упорядкування об'єктів за істотними ознаками по деяких класах
Метод ранжування	Привласнення сукупності об'єктів деяких числових величин на підставі інтуїції або відповідно до ступеня вираженості деякої ознаки
Метод спроб	Вибір із сукупності деяких об'єктів і їх випробування
Метод середнього та відхилень від нього	Обчислюється деяка середня величина і виявляються відхилення від неї
Метод моделювання	Побудова моделі, яка відображає істотні ознаки аналізованого об'єкта, спрощує його; заміна нею реального об'єкта для аналізу
Метод амбівалентності та протиріччя	Пояснення явища амбівалентно, пошук суперечностей, що визначають сутність явищ
Метод парадокса	Розгляд явища з несподіваних позицій, які не відповідають загальноприйнятим уявленням

Метод систематизації	Зведення наявних даних у деяку систему, що дає змогу пояснити їх з позицій системного підходу
Метод екстраполяції	Поширення умовиводів, отриманих зі спостереження за однією частиною явища, на іншу його частину
Методи індукції та дедукції	При індукції йде побудова висновку, в якому зі знань про частину предметів класу робиться висновок про весь клас. Дедукція розглядає операцію навпаки, коли зі знань про весь клас робиться висновок про предмет класу
Метод ідеалізації	Уявна процедура, пов'язана з уявленням чого-небудь як ідеалу і подальшим порівнянням реального об'єкта з ідеалом
Метод формалізації	Дослідження об'єкта шляхом перекладу його якісних характеристик в деяку знакову форму
Метод спрощення	Представлення об'єкта у вигляді деякої спрощеної моделі
Морфологічний метод	Спочатку виділяються головні характеристики об'єкта – осі, а потім по кожній з них записують усілякі варіанти
Метод контрольних запитань	Полягає в складанні списку питань, на які шукаються відповіді
Метод фокусування	Спрямований на перенесення у фокус уваги окремих об'єктів, що допомагає отримати їх оригінальне бачення
Метод «мозкового штурму»	Є організованою системою висловів учасників про проблему при забороні критики висловів колег
Метод емпатії	Аналітик входить в образ аналізованого об'єкта, представляє себе «деталлю», що вивчається, і осмислює з її позиції здійснювані нею дії
Метод синтезу	Здійснення після процедури аналітичного розкладання синтезу і перевірки ефективності й тотожності об'єкта самому собі
Метод відбору	Вивчення не всієї сукупності явищ, а лише деякої частини, відібраної за певними правилами
Метод «від противного»	Є зміною ситуації на діаметрально протилежну, осмислення її
Проблемний аналіз	Здійснення проблемного структурування, що уможливорює виділення комплексу проблем – ситуацій, їх типологію, характеристику, наслідки, способи розв'язання
Системний аналіз	Визначення характеристик, структури ситуації, її функцій, взаємодії з навколишнім та внутрішнім середовищами
Причинно-наслідковий аналіз	Встановлення причин, які призвели до виникнення цієї ситуації і наслідків її розгортання

Пракселогічний аналіз	Діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання та оптимізація
Аксіологічний аналіз	Побудова системи оцінювання явищ, діяльності, процесів, ситуацій з позицій тієї або іншої системи цінностей
Ситуаційний аналіз	Моделювання системи, її складових, умов, наслідків, дієвих осіб
Прогностичний аналіз	Підготовка прогнозів стосовно вірогідного, потенційного та бажаного майбутнього
Рекомендаційний аналіз	Вироблення рекомендацій щодо поведінки дієвих осіб у ситуації
Програмно-цільовий аналіз	Розроблення програм діяльності в цій ситуації

Кейси класифікуються за: структурою, формою, розміром, рівнем складності, дисциплінами, регіонами. Кейси за структурою: 1) структуровані (highly structured case) — короткий і точний виклад ситуацій із конкретними цифрами і даними. Існує визначена кількість правильних відповідей. Застосовують для оцінки знань чи вмінь використовувати одну форму, навичку, методику у певній сфері професійних знань; 2) неструктуровані (unstructured cases) – матеріал з великою кількістю даних, призначені для оцінки стилю і швидкості мислення, уміння визначати головне; 3) першопрохідні (ground breaking cases) – призначені побачити можливості суб'єкта навчання мислити нестандартно, креативно. За формою кейси класифікуються на: 1) паперові; 2) відеокейси. За розміром: 1) повні (у середньому 20 – 25 сторінок) – призначені для командної роботи протягом декількох днів; 2) стислі (3 – 5 сторінок) – для розбору на занятті з обов'язковою дискусією; 3) міні-кейси (1 – 2 сторінки) - для розбору в аудиторії як ілюстрація до теорії. За рівнем складності: 1) для магістрів; 2) для курсів підвищення кваліфікації. За дисциплінами: 1) бухгалтерський облік; 2) менеджмент; 3) управління кадрами; 4) переговори тощо. За регіонами: 1) європейські; 2) північно-Американські; 3) кейси про країни, що розвиваються, і країни з перехідною економікою.

А л г о р и т м створення кейсу: формування дидактичних цілей кейсу; побудова програмної карти кейсу, що складається з основних тез, які необхідно відобразити в тексті; пошук інституційної системи (навчальний заклад тощо), яка має безпосереднє відношення до тез програмної карти; збір інформації в інституційній системі щодо тез програмної карти кейсу; побудова або вибір моделі ситуації, яка відображає діяльність інституту; вибір жанру кейсу; написання тексту кейсу; діагностика правильності й ефективності кейсу; підготовка кінцевого варіанту кейсу; впровадження кейсу в практику навчання.

В и м о г и до кейсу: написано цікаво, простою і зрозумілою мовою (доцільно наводити вислови співробітників); відрізнятися «драматизмом» і проблемністю; подавати як позитивні приклади, так і негативні; чітко визначати «серцевину» проблеми; відповідати потребам обраного контингенту студентів; містити необхідну і достатню кількість інформації. Цей метод у післядипломній педагогічній освіті передбачає розгляд педагогічних, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу. Проблема педагогічна ситуація — усвідомлена педагогом ситуація існування протиріччя між поставленою метою й можливістю її досягнення. Головна мета навчальної проблемної ситуації у процесі післядипломного навчання — викликати пізнавальний інтерес у педагогів, спрямувати їхню розумову діяльність на розв'язання ситуації.

А л г о р и т м проведення занять із застосуванням методу: вступ; підготовка (підбір ситуації викладачем); переказ опису ситуації педагогам для ознайомлення з його змістом; перший етап (пояснення суті методу ситуації педагогам; дискусія з проблеми, поданої в описі); другий етап (вибір спільного розв'язання або орієнтовного вирішення; вибір остаточного розв'язання або вирішення проблем); третій етап (підбиття

підсумків (підкреслення моментів, які мають важливе дидактичне значення); оцінка діяльності педагогів.

Вимоги до презентації кейсу: органічність змісту і форми представлення матеріалу (тому оцінювати презентацію потрібно не тільки за вирішенням проблеми, а й за способом її представлення); доступність і зрозумілість презентації; оригінальність рішення і його представлення.

Література: 1. Інноваційні педагогічні технології навчання професії: моногр. / А.С. Нікуліна, Ю.Б. Максименко, Г.П. Матвеев, С.А. Засланська та ін.; за ред. А.С. Нікуліної. – Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. – 385 с. 2. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с. 3. Нечепоренко Л.С. Класична педагогіка: навч. посіб. / Л.С. Нечепоренко, Я.В. Подоляк, В.Г. Пасинок. – Х.: Основа, 1998. – 420 с. 4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с. 5. Сисоева С.О. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навч. тренінг / С.О. Сисоева, Л.І. Бондарева. – К.: Університет «Україна». – 2007. – 185 с. 6. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю.П. Сурмина]. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

Андрогог — спеціаліст у сфері навчання, управління, консультативної роботи у середовищі дорослого. У структурі особистості андрогога дослідники виділяють інтелектуальну, діяльнісну та емоційно-вольову сфери. Інтелектуальним показником є багатоаспектна і багаторівнева система знань, яка складається з дидактико-методичного знання, професійного мислення, здатності до творчості, культури. Діяльнісний компонент передбачає здатність до оволодіння послідовністю дій та операцій навчання дорослих. Інтегральною характеристикою емоційно-вольової сфери педагога є сформованість відповідної культури ставлення до навчальної діяльності.

Література: 1. Андрогогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: учеб. пособие / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков. Москва – Воронеж:– МОДЭК, 2005. – 286 с. 2. Василькова Т.А. Андрогогика: учеб.-метод. пособие / Т.А. Василькова. – М.: ВНИЦ профориентации, 2002. – 136 с. 3. Громкова М.Т. Андрогогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с. 4. Змеев С. И. Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И.Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с. 5. Калиновский Ю.И. Введение в андрогогику. Мобильность педагога в образовании взрослых: моногр. / Ю.И. Калиновский. – М., 2000. 6. Кукуев А.И. Андрогогическая подготовка преподавателя мегавуза:содержательный

аспект: *учеб.-метод. пособие* // Режим доступа: rspu.edu.ru/rspu/structure/university_departments/.../Kukiev_metod.pdf 7. Маралова Е.А. Педагог в постдипломном образовании: праксеологический поход к профессиональному и личностному развитию / Е.А.Маралова // Наука и школа. – 2006. – № 3. – С. 5–7. 8. Сорочан Т. Професійна діяльність андрагогів : сучасний погляд / Т. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №4. – С. 27–32. 9. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с. 10. Knowles M. S. *The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy [Text]* / M. S. Knowles. – Chicago, 1980. – 273 p.

Андрагогіка (від грец. aner, andros — дорослий чоловік, зрілий чоловік+ ago — веду) — 1) наука про навчання дорослих, обґрунтовує діяльність дорослого учня в процесі навчання; 2) розділ теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керівництва цією діяльністю з боку професійного педагога. Поряд із поняттям А., у спеціальній літературі використовуються поняття «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих» тощо. Саме поняття А. пройшло такі етапи: введення поняття «А» (К. Капп, 1833 р.); вперше у російській періодиці термін А. було використано професором Київського університету М. Олесницьким у 1885 р. (учений уживав цей термін у контексті розвитку освіти в межах періодів розвитку людини: дитинства, молодості, зрілості і старшого (старого) віку; входження нового терміна в енциклопедичні видання (2004 р.); у 2005 р. поняття, на думку М. Громкової, все ще «настораживало необычностью звучания»; у 2009 р. А. було охарактеризовано як «науку и научную дисциплину о теории и методике образования взрослых в контексте непрерывного становления личности, область профессионально-педагогического знания и социальной практики», як «область научного знания, учебной дисциплины, специальности высшего профессионального образования», як «междисциплинарную науку об образовании взрослых», як «самостоятельную отрасль педагогики, описывающая образовательные системы различных категорий взрослых» (А. Марон). У науковому педагогічному співтоваристві дотепер немає єдності у визначенні поняття.

Існує декілька підходів до визначення А. Перший підхід базується на спростуванні всіх підстав вважати андрагогіку самостійною наукою. Захисники цієї позиції вважають, що навчання і освіта дорослих – галузь дослідження, що належить наукам, сформованим раніше (соціології, психології, антропології, економіки тощо). Другий підхід (американських дослідників) вбачає в А. прагматичне і практичне значення, рецепти поведінки дорослого учня і викладача під час навчання. Третій підхід трактує А. як досить незалежну наукову дисципліну. Ця концепція одержала широку підтримку в Центральній і Східній Європі. Прихильники четвертого підходу розглядають А. не просто окремо від педагогіки, а, як і педагогіку, складовою інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж усього життя.

В и х і д н і п о з и ц і ї А.: 1) суб'єкту навчання належить провідна роль у процесі свого навчання; 2) дорослий прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління й усвідомлює себе таким; 3) дорослий має життєвий досвід (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання для себе і для колег; 4) дорослий навчається для розв'язання важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; 5) дорослий розраховує на безумовне застосування в процесі навчання умінь, навичок, знань і набутих якостей; 6) навчальна діяльність дорослого детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або допомагають процесу навчання; 7) процес навчання дорослого організований як спільна діяльність суб'єктів навчання на всіх етапах: планування, реалізації, оцінювання, коригування.

Р і в н і у с в і д о м л е н н я А. я к н а у к и (за С. Вершловським): опис А. дійсності на основі аналізу практики та даних суміжних наук; розроблення основи і внутрішньої структури організації освіти за «законами» А. (принципи навчання, система категорій); переведення А. знань на мову

навчального предмета і відповідних технологій; характеристика андрагога як представника особливої професійної групи.

А н д р а г о г і ч н і п р и н ц и п и н а в ч а н н я – загальні принципи організації процесу навчання дорослих, зокрема: пріоритет самостійного навчання (самостійна діяльність є основним видом навчальної роботи дорослих); принцип спільної діяльності всіх суб'єктів навчання з планування, реалізації та оцінювання процесу навчання; принцип опори на досвід (побутовий, соціальний, професійний) дорослого як джерело навчання як для самого суб'єкта навчання, так і для його колег; індивідуалізація навчання (створення індивідуальної програми навчання, зорієнтованої на конкретні освітні потреби і цілі навчання, з врахуванням досвіду, рівня підготовки, психофізіологічні, когнітивні здібності суб'єкта навчання; системність навчання (дотримання цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання); контекстність навчання (термін А. Вербицького) (врахування як конкретних, життєво важливих для суб'єктів навчання цілей, так і професійної, соціальної, побутової діяльності суб'єкта навчання в його просторових, часових, професійних, побутових умовах); принцип актуалізації результатів навчання (обов'язкове використання суб'єктом навчання на практиці набутих знань, умінь, навичок); принцип елективності навчання (надання тому, кого навчають, відносної свободи вибору цілей, змісту, форм, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів); принцип розвитку освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реальної міри засвоєння навчального матеріалу та визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливо досягнути поставленої мети навчання; процес навчання будується з метою формування у суб'єктів навчання нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення конкретної мети навчання); принцип усвідомленості навчання (усвідомлення, осмислення

суб'єктом навчання всіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання).

А н д р а г о г і ч н а м о д е л ь н а в ч а н н я – організація діяльності суб'єктів навчання, при якій: а) той, хто навчається, через об'єктивні фактори (сформованість особистості, незалежне економічне, юридичне, соціальне і психологічне становище, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для розв'язання яких необхідно навчатися, орієнтація на швидке використання отриманих у процесі навчання знань, умінь і навичок) відіграє провідну роль в організації процесу свого навчання; визначає: мету, зміст, форми і методи, засоби і джерела навчання; б) той, хто навчає, виступає в ролі консультанта, експерта з технології навчання, надає допомогу в організації процесу навчання тому, хто навчається.

Література: 1. Андрагогика постдипломного педагогического образования : науч.-метод. пособие / под ред. С.Г. Вершиловского, Г.С. Сухобской. – СПб: СПбАППО, 2007. – 196 с. 2. Буренко В.М. Як навчити дорослих? : удосконалення професійної підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації на андрагогічних засадах / В. М. Буренко // Гуманітарні науки. – 2009. – №2. – С. 67–79. 3. Вершиловский С.Г. Становление андрагогика как науки / С.Г.Вершиловский // Педагогика. – 2012. – №5. – С.35– 44. 4. Городова Н. Андрагогика, або Еліксир професіоналізму... : Модель особистісно орієнтованої технології підготовки пед. кадрів до творчої діяльності / Н. Городова, О. Кучерявий // Управління освітою. – 2002. – №17. 5. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с. – (Серия «Высшее профессиональное образование: Педагогика»). 6. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с. 7. Змеев С. И. Становление андрагогика (Развитие теории и технологии обучения взрослых) / С. И. Змеев : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – М., 2000. – 179 с. 8. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. И. Змеев. – М.: Академия, 2002. 9. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с. 10. Колесникова И.А. Основы андрагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с. 11. Марон А.Е. Развитие андрагогика как области профессионально-педагогического знания и социальной практики : [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.raop.ru/content/otdelenie_professionalnogo_obrazovaniya, 2009. 12. Маралова Е.А. Педагог в постдипломном образовании: праксеологический подход к профессиональному и личностному развитию / Е.А. Маралова // Наука и школа. – 2006. – № 3. – С. 5–7. 13. Назаренко Г. Науково-теоретичні засади андрагогічного підходу до навчання у післядипломній педагогічній освіті / Г. Назаренко // Імідж сучасного педагога : науково-практичний, освітньо-популярний журнал. – 2010. 14. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. – М., 1980. 15. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики / под ред. Н. А.Тоскиной. – СПб., 2000. – Т. IV. – Кн. 3, 4. 16.

*Образование взрослых: реальность, проблемы, прогноз / под ред. С.Г.Вершловского. – СПб., 1998. 17. Олесницкий М. Полный курс педагогики: руководство для занимающихся воспитанием и обучением. / М. Олесницкий. – 2-е изд. – К., 1885. – Вып. 1: Теория воспитания. – 341 с. 18. Основы андрагогики / под ред. И. А. Колесниковой. – М.: АСАДЕМА, 2007. 19. Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с. 20. Полякова М.В. Особенности образования взрослых : [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unoc.urora.ru/konf/2005/obrazov/27> 21. Пуцов В. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невід'ємної складової неперервної освіти / В.Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №2. – С.7–11. 22. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 2000. – 145 с. 23. Смирнова М. Модернізація системи підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ на засадах андрагогики / М. Смирнова // Імідж сучасного педагога: Науково-практичний, освітньо-популярний журнал. – 2010. – № 9. – С. 23–26. 24. Hanselmann H., *Andragogik*, Z., [1951]. 25. Poggeler F. *Einführung in die Andragogik*, Dusseldorf, [1957]. 26. Durko M. *Pedagogical aspects of adult education*. University textbook, Bdpst, 1966. 27. *Osnovi andragogije*, Sarajewo, 1966. 28. Savicevic VD. *Obrazovanje za zivot u porodici. Andragosko-metodicke osnove*, Beograd, [1967]. 29. Tur os L. *Przedmiot, problematyka i metody badan andragogiki*, [Warsz.], 1969. 30. Dylak B., Maziarza C z., *Andragogika w sluzbie praktyki oswiaty do. roslych*, Warsz., 1986. 31. Knowles, M.S., Holton, E.E., Swanson, R.A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th edition. London, New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p. 32. Nottingham Andragogy Group. *Towards Developmental Theory of Andragogy [Text]* / Nottingham Andragogy Group. – Nottingham: University of Nottingham, 1986. – 48 p.*

Б

Бесіда – словесний (у формі питання – відповідь) метод навчання, завдання якого – спонукати суб'єктів навчання до актуалізації відомих і засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків та узагальнень. Цей метод активізує мислення особистості, є важливим засобом діагностики засвоєних знань, умінь, сприяє розвитку пізнавальних здібностей, створює умови для оперативного управління процесом навчання. Використовують такі прийоми проведення Б.: постановка запитань (основних, додаткових), обговорення відповідей, їх коригування, формулювання висновків.

К л а с и ф і к а ц і я Б. За дидактичними цілями, Б. поділяють на такі види: вступні (організаційні), до яких вдаються для підготовки суб'єктів навчання до сприймання нового матеріалу; повідомлювальні, які використовують для повідомлення нових знань; повторювально-

узагальнювальні, які застосовують для узагальнення і систематизації набутих знань; контрольно-коригувальні, що мають на меті перевірку засвоєних знань, уточнення та доповнення їх новими фактами чи положеннями. За характером пізнавальної діяльності суб'єктів навчання Б. класифікують на: репродуктивні, спрямовані на відтворення раніше засвоєного матеріалу; катехізичні, що передбачають точне відтворення формулювань закону чи правила, запам'ятовування відповідей; евристичні, що підводять суб'єктів навчання до самостійних висновків. Запитання Б. формулюють з дотриманням таких вимог: вони мають бути короткими і точними, логічними, послідовними, сприяти системному засвоєнню знань, відповідати рівню розвитку особистості і ставитися всім учасникам обговорення.

Література: 1. Васянович Г.П. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. посіб. / Г.П.Васянович. – Л.: Ліга-Прес, 2000. – 100 с. 2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с. 3. Дидактика современной школы: пособие для учителей / под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 357 с. 4. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: моногр. / О.А.Дубасенюк, С.В.Лісова, М.М.Осадчий, О.Є.Антонова, С.С.Вітвицька; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2009. – 564 с. 5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 6. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти: навч. посіб. / Н.А.Фоменко. – К.: Слово, 2005. – 215 с.

В

Воркшоп (термін К. Фопеля) – динамічне навчання, яке відбувається завдяки власній активній роботі учасників; акцент робиться на отриманні динамічного знання, при цьому учасники самостійно визначають цілі навчання, розділяють з ведучим відповідальність за свій навчальний процес. Тривалість В. різна: міні-воркшопи, які тривають одну годину, але час більшості із В. коливається від одного дня до тижня. Найголовніше у В. – різноманітність, тому використовують різні методи, які активізують учасників. В. поєднує різні напрями: дослідження малих груп у Тевістокі (Великобританія) і у Національних тренінгових лабораторіях (США);

гуманістична психологія, а з початку 80-х рр. — дослідження мозку. В. надають можливість для отримання динамічного знання, яке є більш вагомим для підвищення кваліфікації (за К. Фопелем). Динамічне знання – живе знання, яке отримують у процесі творчості, експериментування, у його набутті особистість самостійно відіграє провідну роль. Динамічні знання стають частиною професійної діяльності.

П р и н ц и п и д и н а м і ч н о г о н а в ч а н н я базуються на результатах нейропсихологічних, неврологічних, психологічних досліджень, а також досліджень із проблем «стрес-менеджменту»: 1) мозок – це комплексна адаптивна система. Практичні рекомендації ведучому: навчальний процес має бути структурований так, щоб урахувати різні аспекти психічної діяльності; 2) психіка людини соціальна за природою. Практичні рекомендації ведучому: в навчальній групі слід підтримувати гарні стосунки з ведучим і один із одним; 3) навчання залежить від фізіології. Практичні рекомендації ведучому: необхідно враховувати, що існує сприятливий та несприятливий для навчання час, який визначається індивідуальними та природними біологічними ритмами і циклами; 4) людині властиво весь час шукати смисл. Практичні рекомендації ведучому: у навчальній групі має бути гарантована стабільність і можливість довірливих стосунків, а також необхідно задовольняти людську допитливість та бажання контрастів, тобто навчальний процес має містити виклики і можливість відкриттів; 5) навчання включає виділення знайомих, пов'язаних з минулим досвідом, структур і створення нових творчих моделей. Практичні рекомендації ведучому: учасники постійно виділяють вже знайомі паттерни, інтерпретують свій досвід, осмислюють його, тому ведучий може вплинути на цей процес. Для цього необхідно структурувати навчальний процес таким чином, щоб кожен учасник міг зробити власні висновки; 6) почуття відіграють важливу роль у навчанні. Практичні рекомендації ведучому: необхідно постійно відстежувати емоційний клімат групи. Це означає наявність відкритої комунікації, яка дає змогу всім учасникам вести мову

про те, що відбувається з ними. Важливо створити у групі атмосферу підтримки, взаємоповаги і визнання кожного; 7) сприймаючи інформацію, мозок водночас і диференціює, і узагальнює її. Практичні рекомендації ведучому: навчальний процес має бути організовано таким чином, щоб навички формувалися частинами і розуміння досягалося поступово; 8) концентруючись на чомусь, ми водночас сприймаємо і те, що знаходиться поза полем нашої уваги. Практичні рекомендації ведучому: необхідно створити змістовне, цікаве навчальне середовище; 9) навчання відбувається як на усвідомленому, так і на неусвідомленому рівнях. Практичні рекомендації ведучому: учасники мають адекватно оцінити власний досвід; у процесі такого активного оцінювання учасники усвідомлюють свій досвід і розуміють, як і чого вони навчилися; 10) існують різні можливості запам'ятовувати інформацію. Практичні рекомендації ведучому: значуща та незначна інформація запам'ятовується по-різному. Факти та навички, які засвоювалися окремо, треба частіше повторювати й практикувати. Якщо інформація і навички пов'язані з актуальним досвідом та уже здобутими знаннями, то більше зусиль знадобиться для утримання в пам'яті. Як правило, процес навчання ефективний, якщо у ньому задіяно «особистісну» пам'ять, тобто особистісний світ; 11) краще запам'ятовується і розуміється інформація, якщо є можливість «прожити», відчувати її. Практичні рекомендації ведучому: у навчальний процес необхідно включати якомога більше видів дій, які відбуваються в повсякденному житті: демонстрації, проектів, польових досліджень, візуальної уяви, історій, метафор, драм, рольових ігор, діалогів, ведення щоденника і написання листів, танців, пантоміми тощо; 12) навчання триває упродовж життя. Практичні рекомендації ведучому: для дорослих мають бути інші стимули у навчанні, аніж для дітей і підлітків. Для дорослих вирішальне значення має можливість отримати від навчання задоволення і відчувати себе продуктивним членом групи чи організації, тому для них важливо, щоб бралися до уваги також їхні духовні потреби; 13) навчанню допомагають зацікавленість та

азарт, а заважають загрози. Практичні рекомендації ведучому: треба створювати в навчальних групах атмосферу, яка допомагає «розслабитися увазі», у якій мало загроз, страху, натомість багато стимулів; 14) мозок кожної людини унікальний. Практичні рекомендації ведучому: навчальні процеси мають бути різноманітними, щоб усі учасники групи могли задіяти свої візуальні, тактильні, емоційні та вербальні здібності. Тому необхідно давати учасникам можливість вибору для пробудження індивідуального інтересу.

М о д е л ь д и н а м і ч н о г о н а в ч а н н я – це трьохфазна модель навчання, що складається з таких кроків: досягнення стану «розслабленої уваги»; занурення в комплексний досвід; активне оцінювання.

Література: Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К.Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 120 с.

Г

Генезис історії андрагогіки – історичні етапи розвитку андрагогіки. Дослідник А. Марон («Розвиток андрагогіки як сфери професійно-педагогічного знання і соціальної практики») визначає такі етапи становлення андрагогіки як науки: введення поняття «андрагогіка» (К.Капп, 1833 р.); формування науки андрагогіки як напряму педагогіки (40–60–ті рр. ХХ ст.); визнання андрагогіки як самостійної науки (70–ті рр. ХХ ст.); інституціалізація андрагогічних досліджень (90–ті рр. ХХ ст.); суб'єктивізація та одночасно соціокультурна значущість (кінець ХХ ст.); посилення прикладної спрямованості і випереджувальних функцій (ХХІ ст.). С. Вершловський у книзі «Рабочая книга андрагога» обґрунтовує три етапи: перший етап (40–60–ті рр. ХХ ст.) – обґрунтування «дорослості» як соціально-психологічного феномену; формування нової порівняно автономної галузі знань про освіту дорослих людей як вияв процесу диференціації педагогічної теорії, зумовленої соціальними, економічними і

психологічними факторами; обґрунтування предмета дослідження і формування специфічних завдань; інституалізація, що виявляється у створенні численних кафедр, науково-дослідницьких інститутів, професійних об'єднань тощо; другий етап (60–70–ті рр. ХХ ст.) – осмислення предмета дослідження, завдань і методів; третій етап (80–90–ті рр. ХХ ст.) – реалізація принципу індивідуалізму в освітньому процесі, вивчення мікропроцесів щодо аналізу досягнень дорослих у сфері освіти. М. Скрипник визначає періоди в історії андрагогіки (донауковий та науковий), у межах яких розрізняє етапи. У донауковому періоді обґрунтовано два етапи: латентний (переважає контекстність у розробленні ідей неперервності освіти, аналіз різниці в навчанні осіб різного віку (праці І. Песталоці, Ф. Дістервега, Д. Дідро та ін.); номінаційний (починається з побудови К. Ушинським концепції педагогічної антропології й активно розвивається через розроблення системи освіти дорослих). У науковому періоді визначено такі етапи: концептоутворювальний (визначено концептуальні засади психологічної теорії дорослості та зрілості (Б. Ананьєв («Людина як предмет пізнання», 1969), андрагогіка набуває системності в дослідженні М. Ноулза («Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» (1970 р.); інституційний (створення кафедр, лабораторій, популяризація андрагогіки (кінець 90–х рр. ХХ ст. і дотепер).

Література: 1. Змеев С. И. Становление андрагогики (Развитие теории и технологии обучения взрослых) / С. И. Змеев : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – М., 2000. – 179 с. 2. Болтівець С. Український андрагогічний словник / Болтівець С. // Освіта і управління. – 1999. – №4. – С.129–138. 3. Институт повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.orenipk.ru/sved/kafed/ped_psix.htm 4. Марон А.Е. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики // http://raop.ru/.../Otdelenie_professionalnogo_obrazovaniya.2009.04.15.Spravka.1.doc 5. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г.Вершловского. – СПб., 2000. – 145 с. 6. Скрипник М. Категорія «дорослості» як предмет дослідження в людинознавстві: інтерпретація дорослості в реальності післядипломної педагогічної освіти / М. Скрипник // Управління освітою. – Число 16 (220), серпень. – 2009. – С. 11–18. 7. Скрипник М. Найпродуктивніше середовище...для формування емпатійного ставлення до інших / М. Скрипник // Управління освітою. – Число 8 (212), квітень. – 2009. – С. 11–18. 8. Скрипник М.. Що є запорукою від маніпулятивних технологій / М. Скрипник // Управління освітою. – Число 6

(210), березень. – 2009. – С. 11–14. 9. Скрипник М. Історія андрагогіки: генезис, основні тенденції, біографії вчених у контексті нового історизму [Текст] / М. Скрипник // Імідж сучасного педагога : Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2010. – №10. – С. 10–12. 10. Скрипник М. Нотатки до нарисів із історії андрагогічних концепцій / М. Скрипник // Управління освітою. – 2008. – №35. – С. 6–9. 11. Скрипник М. Джерела андрагогічних знань. Праксеологічні настанови Василя Сухомлинського для підвищення кваліфікації педагогів / М. Скрипник // Управління освітою. – 2008. – №23. – С. 25-30. 12. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. – М., 1987.

Д

Дебати – це рольові інтелектуальні змагання, в яких одна команда аргументовано доводить певну тезу, а інша – опонує їй. Д.: стимулюють розвиток критичного мислення (вміння аналізувати, виявляти сильні та слабкі боки тез, виробляти оптимальне рішення з урахуванням наявних ресурсів); розвиток структурного мислення (виховують вміння структурно викладати свої думки, будувати логічні схеми та виявляти в них суперечності); розвиток риторичних навичок (сприяють оволодінню усним мовленням та мистецтвом переконання, розвивають вміння тримати себе перед аудиторією); дають змогу: поглиблювати і систематизувати нові знання з права, культури, релігії, філософії, політики та інших сфер суспільного життя); опрацьовувати нові технології пошуку інформації та сприяють виробленню системного й об'ємного бачення тієї чи іншої проблеми; виховують вміння працювати в колективі, толерантно ставитися до протилежних думок, повагу до людей та їхніх поглядів і переконань. Дебати не передбачають вироблення єдиної пропозиції, натомість допомагають кожному розглянути проблему з різних боків та дійти власних висновків.

А л г о р и т м п р о в е д е н н я Д.: 1) визначення теми для обговорення («Тема актуальна для обговорення, бо ...»; «Це питання зумовлене важливими причинами, бо ...»; «Тема містить такі ключові слова ...»; «Ці слова мають такі визначення ...»; «Ця тема охоплює ключові

предмети обговорення ...»; «Твердження має зважати на те, що ...»; «Заперечення має ґрунтуватися на тому, що ...»); 2) структурований виклад аргументів: назва (теза, що обґрунтовує тему); вступне твердження (одне–два речення, що пояснюють назву); підпункт А (перша причина, що доводить правильність запропонованої назви); підпункт Б (друга причина, що доводить правильність запропонованої назви); 3) проведення раунду запитань і відповідей (дві групи записують аргументи для лінії ствердження, інші — для лінії заперечення). Кожна сторона презентує свої аргументи; 4) підготовка тез спростування: «Аргументацію твердження необґрунтовано, бо ...»; «Позиція заперечення ...»; 5) підбиття підсумків.

Література: 1. Друзюк О. Гра-дискусія як активний метод навчання / О.Друзюк // *Освіта. Технікуми. Коледжі.* – 2002. – № 1. – С. 46–48. 2. Інноваційні педагогічні технології навчання професії: моногр. / А.С. Нікуліна, Ю.Б. Максименко, Г.П. Матвеев, С.А. Засланська та ін.; за ред. А.С. Нікуліної. – Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. – 385 с. 3. Інтелектуальна гра «Дебати» у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: зб. матер. для кер. дебатних клубів та вчителів, які навчають дебатів та дискусій : метод. реком. / уклад. Г. А. Каліберда. – Полтава: ПОППО, 2008. – 204 с. 4. Колеченко А.К. *Енциклопедія педагогічних технологій: Посібник для преподавателей / А.К. Колеченко.* - СПб.: КАРО, 2006. - 368 с. 5. Сисоєва С.О. *Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навч. тренінг / С.О. Сисоєва, Л.І. Бондарєва.* – К.: Університет «Україна». – 2007. – 185 с.

Дискурс (фр. *discourse* — розмова; < лат. *discursus* — розмірковування) — тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, тривалий у часі процес, утілений у певній (іноді значній) кількості повідомлень; мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, друковану, паралінгвальну тощо), відбувається у межах одного чи кількох каналів комунікації, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування і є складним синтезом когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування. Д. має своїм результатом формування різноманітних текстів і мовленнєвих жанрів.

Педагогічний Д. – це один із засобів інтенсифікації навчально-виховного процесу у теорії і методиці професійної освіти з урахуванням сучасних інноваційних технологій, що впливають на мисленнєву діяльність суб'єкта навчання і спонукають його до майбутньої самостійної діяльності. Концептуально лінія Д. еволюціонує – від риторики (у стародавні часи) до Д. (у новітній культурі).

Література: 1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації // <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/d> 2. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник/ Ф. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 342 с. 3. Колток Л.Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі / Л.Б. Колток: дис... канд. пед.наук: 13.00.04 – 2009.

Дискусія навчальна (лат. discussio – розгляд, дослідження) – словесний метод навчання, суть якого полягає в обміні поглядами щодо конкретної проблеми з метою набуття нових знань, зміцнення власної думки, формування вміння її обстоювати. Основні правила Д.: всі відкрито висловлюють свої думки; всі точки зору повинні поважатися; слухайте інших не перебиваючи; не говоріть занадто довго та занадто часто; водночас говорить лише одна особа; дотримуйтеся позитивних ідей та стосунків; не критикуйте себе та інших; незгоди й конфлікти щодо ідей не повинні бути спрямовані на конкретну особу. Методика проведення Д.: ведучий визначає тему, запрошує основних учасників, формулюються основні правила проведення Д., регламент виступів; учасники Д. розміщують так, щоб «глядачі» були навколо стола основних діючих осіб; ведучий починає Д. (представляє основних учасників і оголошує тему); першими виступають основні учасники (20 хв), після чого ведучий запрошує «глядачів» взяти участь в обговоренні; по закінченню Д. ведучий підводить підсумки, коротко аналізує висловлювання основних учасників. У процесі Д. можуть бути використані різні типи питань (табл. 2).

Таблица 2

Типологія питань до Д.

<i>Тип питання</i>	<i>Формулювання</i>
Спрямовані на пошук інформації	Хто? Що? Де? Коли?
Аналітичні	Чому? Як?
Стимулювальні	Чому?
Діючі	Що ви зробили? Коли? Як? Чому?
Гіпотетичні	Що..., якщо?
Прогностичні	Що відбудеться?
Узагальнювальні	Які висновки?

Ф о р м и о р г а н і з а ц і ї Д.: Д. в стилі телевізійного ток-шоу; метод колективного пошуку оригінальних ідей; Д. «мозкова атака» (метод аглютинації); Д. «дерево рішень».

Д. в стилі телевізійного ток-шоу – форма Д., яка об'єднує лекцію та дискусію в групі. Група з 3–5 осіб веде Д. на обрану тему. Глядачі залучаються до обговорення пізніше: вони висловлюють свою думку або ставлять питання учасникам бесіди. Головна вимога: учасники обговорення мають бути добре підготовлені.

М е т о д к о л е к т и в н о г о п о ш у к у о р и г і н а л ь н и х і д е ї – різновид «мозкової атаки». Евристичні правила застосування «методу колективного пошуку оригінальних ідей» для андрагогів: 1) педагоги діляться на малі групи (5–7 учасників): група з висування ідей; група критичного аналізу запропонованих ідей; група захисту критикованих ідей; група кінцевої оцінки запропонованих ідей. Не виключається можливість, що всі учасники колективного пошуку виконують всі наведені функції розв'язання творчого завдання; 2) андрагог має прагнути до доброзичливого, демократичного стилю спілкування; для цього необхідно надавати всім учасникам рівні можливості висловлювати будь-які ідеї, міркувати вголос; за потреби слід підкинути слушну репліку, факт; 3) на перших етапах (на етапі висування ідей) ніхто з учасників не має права критикувати пропозиції, висунуті ідеї, висловлювати іронічні зауваження; андрагог забороняє будь-

яку критику; 4) андрагог має постійно заохочувати і направляти дискусію, залучати до процесу виконання творчого завдання всіх учасників; 5) у процесі висунування ідей андрагог має заохочувати учасників до пошуку аналогій, об'єднання або, навпаки, роз'єднання окремих елементів, інтенсифікації або, навпаки, уповільнення процесів пошуку нових функцій об'єкта тощо; 6) на етапі критики будь-яку форму захисту висунутих ідей заборонено; автор поданої ідеї має сам висловити думку про її недоліки; 7) на заключному етапі дискусії критика знову заборонена, висловлюються лише пропозиції щодо конкретизації розвитку оригінальних ідей, їх практичного застосування; 8) андрагог підводить загальні підсумки висунутих ідей, узагальнює критичні зауваження.

Д и с к у с і я «м о з к о в а а т а к а» (метод аглютинації) – форма Д., за допомогою якої колективно обговорюється проблема, здійснюється пошук рішення шляхом вільного висловлювання думок усіх учасників. «Мозкову атаку» можна вважати вдалою, якщо висловлені під час першого етапу п'ять чи шість ідей слугують основою для розв'язання проблеми. Методика проведення: ведучий розповідає правила та ставить перед учасниками педагогічне завдання; формулюється мета (запропонувати якомога більше варіантів розв'язання задачі); ведучий призначає секретаря, який записували всі ідеї, що виникають, стежитиме за тим, щоб не порушувались правила (перший етап триває до того часу, доки не з'являються нові ідеї); ведучий оголошує коротку перерву, щоб учасники налаштувалися на критичне мислення; починається другий етап (учасники згруповують і розвивають ідеї, висловлені на першому етапі (список ідей можна надрукувати й роздати або вивісити на дошці); необхідно проаналізувати і вибрати ті ідеї, які можуть допомогти знайти відповіді на поставлені питання); ведучий підсумовує дискусію, обговорюються причини невдачі (якщо були). Основні правила: не критикувати – можна висловлювати будь-яку думку без побоювання, що вона буде визнана невдалою; стимулювати всяку ініціативу, причому чим вигадливішою буде ідея, тим краще; прагнути до найбільшої кількості ідей;

дозволяється змінювати, комбiнувати, вдосконалювати висунуті ідеї (свої і чужі). Застосування цієї форми Д. дає змогу досягти таких цілей: акумулювати, інтегрувати надану інформацію; озвучити творчі ідеї, що звільняють погляди від стереотипів та інерції мислення; активізувати всі види мислення; чітко сформулювати завдання та запитання з конкретної теми, «підвести» учасників до деяких висновків або зробити висновки на основі їхніх відповідей.

Д и с к у с і я «д е р е в о р і ш е н ь» (метод усіх можливих варіантів) – форма організації дискусії, яку застосовують при аналізі педагогічних ситуацій і за допомогою якої можна досягнути повного розуміння причин, які спричинили схвалення того чи іншого важливого рішення в минулому. Учасники цієї форми дискусії розуміють механізм схвалення складних рішень, а організатор дискусії з великою точністю заносить до колонок переваги і недоліки кожного з них. У процесі обговорення учасники дискусії заповнюють табл. 3.

Таблиця 3

Таблиця результатів обговорення дискусійного питання

Проблема	
Варіант 1	
переваги	недоліки
Варіант 2	
переваги	недоліки

Методика проведення обговорення: головуючий ставить завдання для обговорення; учасникам надається основна інформація з проблеми (історичні факти, дати, події тощо); головуючий ділить колектив на групи (4–6 осіб); кожній групі роздаються таблиці та яскраві фломастери, визначається час на виконання завдання (10–15 хв); учасники дискусії заповнюють таблицю й

схвалюють рішення з проблеми; представники кожної групи повідомляють результати.

Література: 1. Інноваційні педагогічні технології навчання професії: моногр. / А.С. Нікуліна, Ю.Б. Максименко, Г.П. Матвеев, С.А. Засланська та ін.; за ред. А.С. Нікуліної. – Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. – 385 с. 2. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с. 3. Педагогічні технології: теорія та практика / за ред. : М. В. Гриньової. – Полтава: АСМІ, 2006. – 229 с. 4. Сисоєва С.О. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навч. тренінг / С.О. Сисоєва, Л.І. Бондарєва. – К.: Університет «Україна». – 2007. – 185 с.

Діалектичний метод Сократа – відкритий Сократом метод руху думки до розуміння ідеї. Сократ ґрунтувався у своєму методі на іронії, маєвтиці, індукції.

І р о н і я (з *гр.* – насмішка, гра слів) – тонка насмішка над власною консервативністю і гординою, прихована зовні доброзичливою формою виразу. Головна іронія Сократа – у його принципі «я знаю, що я нічого не знаю».

М а є в т и к а (*гр.* Маєвтикі) — повивальне мистецтво – другий бік методу Сократа, остання фаза іронічного процесу, коли філософ допомагав звільненій від фальшивих ілюзій, самовпевненості та гордині людині «народити» істину. Сократ говорив, що треба навчитися приймати «духовні пологи», адже філософія – це пошук істини, вона має спонукати до народження істинної думки. У Сократа це зводилося до формулювання запитань, розв’язання яких веде до істини. За Сократом, викладання – це самонавчання, не можна навчити, якщо в особистості немає потенції до учіння. Народження істини – це народження її кожним самостійно. Повивальне мистецтво істини відбувається у процесі випитування. «Ерау» (*гр.* – любов, пристрасть) – це стан, коли особистість постійно запитує, чи люблять її? Філософія – це любов до істини, найвища і безкорисна, коли

філософ запитує світ (людину як його частину) про його таємниці. Запитання можливе у діалозі. Діалог із собою чи співрозмовником – це один із боків діалектичного методу Сократа.

І н д у к ц і я – н а в е д е н н я – третій бік методу Сократа. Суть цього методу полягає в тому, що Сократ не доходить до істини ніколи, але здійснює рух до неї методом наведення. Мета руху до істини – визначення предмета словом, логосом. Це раціонально засвоєне, осмислене слово і є визначене вираженням предметом. Зрозуміти, за Сократом, – визначити мету руху думки. Тому у кінці сократівських діалогів запитання залишається відкритим.

Література: 1. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников / И.П.Арефьев // Педагогика. – 2003. – №5. – С.49–55. 2. Балл Г.О. У світі задач / Г.О. Балл. – К.: Тов-во «Знання» УРСР, 1986. – 48 с. (Серія 8 «Нове в науці, техніці, виробництві». – №20). 3. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С.17-26. 4. Нечепоренко Л.С. Класична педагогіка: навч. посіб. / Л.С. Нечепоренко, Я.В. Подоляк, В.Г. Пасинок. – Х.: Основа, 1998. – 420 с. 5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с. 6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. 7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Діалог (гр. dialogos — бесіда двох осіб) — форма мовлення (і спілкування), котрій притаманні безпосередній обмін повідомленнями (репліками), як правило, двох осіб, які перебувають у безпосередньому зв'язку. Особливості Д.: лаконічність висловлення, широке використання паралінгвістичних засобів, вплив контексту і ситуації спілкування тощо.

Д і а л о г і ч н е п е д а г о г і ч н е с п і л к у в а н н я – тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів. Д. п. с. характеризують відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість,

спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, активність, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам впливає на іншого співрозмовника, готовність прийняти точку зору іншого тощо, рівність психологічних позицій суб'єктів навчання, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного, граматична неповнота речень, використання простих синтаксичних конструкцій. Здійснення діалогу можливе за наявності ціннісного його предмета, особистісно життєво важливих проблем, різниці у знаннях, потреби у спілкуванні. Д. дає змогу висловитися, викласти свою думку. Його репліки враховують слова, позицію співрозмовника і є реакцією на них.

О с н о в н і ф у н к ц і ї Д. п. с.: передавання інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства; регулювання стосунків, формування взаєморозуміння; забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «Д. із собою» (рефлексивна функція), прийняття викладачем-андрагогом іншого як цінності, орієнтації на його неповторність тощо.

Т е х н о л о г і я о р г а н і з а ц і ї Д. передбачає створення комунікативної ситуації: де відбувається Д.? хто партнер? яка мета Д.?

К р и т е р і ї Д. п. с.: 1) визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами; 2) особистісна рівність; 3) персоніфікована манера висловлювання («Я вважаю», «Я гадаю», «Я хочу порадитися з вами»); 4) поліфонія взаємодії. Це означає, що кожен учасник комунікації повинен мати змогу викласти власну позицію, шукати рішення у процесі взаємодії з урахуванням усіх думок; 5) двоплановість позиції викладача в спілкуванні. Під час спілкування викладач веде Д. не лише з партнером, а й із собою (внутрішній), аналізує ефективність втілення власного задуму, що сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування.

Е ф е к т и в н и й Д. п. с. пов'язаний з необхідністю долання бар'єрів діалогічної взаємодії — перешкод, що заважають реалізації Д. між партнерами. Серед них розрізняють: ситуаційні (відокремленість партнерів у просторі); контрсугестивні (недовіра, егоцентризм); тезаурусні (безкультурність, низький рівень інтелектуального розвитку); інтеракційні (невміння планувати й організовувати колективну взаємодію).

Література: 1. Амеліна С. Н. *Культура діалогу як основна характеристика якості професійного спілкування* / С. Н. Амеліна [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e 2. Бацевич Ф.С. *Словник термінів міжкультурної комунікації* / Ф.С. Бацевич [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/d> 3. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. 4. Ковалев Г. А. *Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации* / Г. А. Ковалев. – М., 1987. – 87 с. 5. Кларин М. В. *Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: автореф. дис. на соискание учен. ст. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01* / М. В. Кларин. – М., 1994. – 40 с. 6. Мілько Н.Є. *Діалог в освіті як педагогічна проблема* / Н.Є. Мілько [електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/texts/.../08_01mnedop.pdf 7. *Современный словарь по педагогике* / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

Ділова гра (рольова гра, розігрування ролей, ігрові технології, дидактичні ігри, ігрові методи навчання) – імітаційна гра, в якій відтворюється справжня діяльність конкретних працівників. Вона характеризується певними ознаками та має чіткі етапи: підготовчий; вступний; ігровий; заключний. До формальної частини Д. г. відносять: мету гри; спосіб оцінки ступеня досягнення мети; формальні правила гри; мету модельованих підсистем. До неформальної частини Д. г. відносять такі елементи: учасників гри; неформальні правила гри; круг. Елементи Д. г. можна об'єднати в такі основні блоки: цілеспрямованість (для чого проводиться гра); об'єктивно-ситуаційний блок (що моделює); ігровий блок (хто грає); рольовий (як імітується діяльність у межах одного ігрового етапу); блок результатів (що досягається при завершенні); теоретичний блок. Схему проведення професійної Д. г. подано рис. 1.

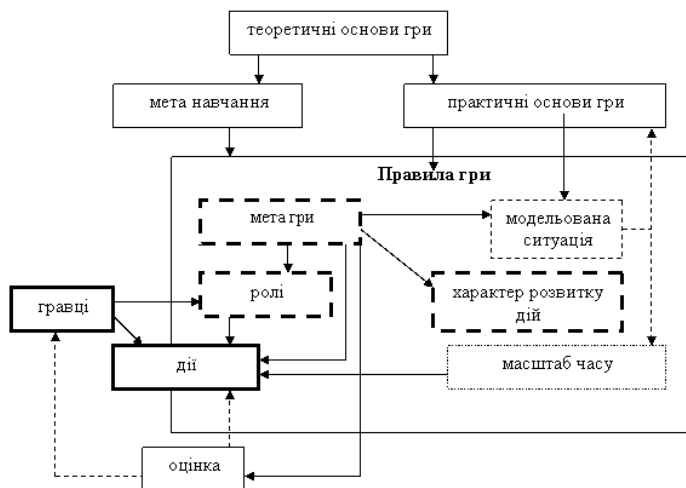


Рис.1. Схема проведення професійної Д. г.

К л а с и ф і к а ц і я. Поділяються на: навчальні, організаційні, проблемно-орієнтовані тощо. Навчальна Д. г. — це форма діяльності в умовах, спрямованих на відтворення змісту професійної діяльності й поведінки учасників гри за заданими правилами. Д. г. для вирішення практичних задач – це форма діяльності в умовах, коли не педагоги моделюють професійну діяльність, а реальні посадові особи розробляють необхідні рішення. Організаційно-діяльна Д. г. – це форма організації колективної розумової діяльності. Проблемно-орієнтована Д. г. — це проміжна форма між навчальною та організаційно-діяльною Д. г. Вони використовуються для виявлення унікальних професійних проблем і знаходження шляхів їх розв’язання, потребують багато часу на проведення, старанного підбору учасників і кваліфікованого керівництва з боку організаторів. Організаційно-діяльні квізігри – ефективний засіб організації процесу колективної розумової діяльності, спрямованої на активізацію пізнання. Від організаційно-діяльної Д. г. відрізняється короткою регламентацією процесу. Типова квізігра триває 4–5 годин і дає змогу: організувати інтенсивну самостійну розумово-комунікативну і розумово-діяльну роботу під керівництвом андрагога; розвинути здатність педагогів нестандартно мислити; формувати у педагогів культуру дискусій і ділового спілкування. Науково-дослідні Д. і. проводяться під час проведення наукових

досліджень. Атестаційні Д. і. проводяться з метою визначення рівня компетентності педагогічних кадрів з питань технології навчання та схвалення управлінських рішень. У процесі такої Д. г. фахівець, який атестується, має виявити помилкові дії контрольних гравців і перешкодити їм. Д. г. має такі чотири головні риси: вільна розвивальна діяльність, яка застосовується лише за бажанням особистості заради задоволення від самого процесу діяльності, і не тільки від результату (процедурне задоволення); творчий, в звичайній мірі імпровізований дуже активний характер цієї діяльності (поле творчості); емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагання, конкуренція тощо (чуттєва природа Д. г., емоційне напруження); наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст Д. г., послідовність її розвитку.

Р о л ь о в а г р а – спрощена модифікація Д. г., що моделює простішу проблему професійної, навчальної діяльності. У процесі Р. г. відбувається знайомство з новими для учасників ролями (наприклад, керівника групи); потім опановуються нові форми спілкування і засоби схвалення рішень. «Гравці», спілкуючись один з одним, емоційно реагують, проявляють пізнавальний інтерес до проблеми і до самих себе. Р. г. починається з аналізу конфліктної ситуації. Викладач ставить перед учасниками завдання щодо схвалення рішення в загальних рисах. Потім між учасниками розподіляються ролі й після невеличкої підготовки проводиться ігровий етап та післярольовий аналіз. Групі експертів викладач доручає фіксувати роботу кожного учасника, його поведінку, креативність, адекватність засобів спілкування тощо. Готуючи і проводячи Р. г., викладач має бути готовий у будь-який момент включитися до неї і на деякий час замінити персонаж. Основні етапи Р. г.: розминка; загальна інструкція й опис ситуації; проведення дискусії; розподілення ролей і вибір групи експертів; підготовка гравців до гри; власне гра; післярольовий аналіз і підбиття підсумків.

Р о з і г р у в а н н я р о л е й — це імітаційний ігровий метод, який дає змогу відпрацьовувати функціональні обов'язки посадових осіб. Метод має

високу ефективність при вирішенні окремих складних управлінських та економічних завдань, які не орієнтовані на один критерій, причому оптимальне рішення можливе лише внаслідок компромісу між учасниками, інтереси яких не збігаються.

І г р о в і т е х н о л о г і ї – така організація навчального процесу, коли суб'єкт навчання включається у навчальну гру.

Д и д а к т и ч н і і г р и (Д. і.) – спеціально створені чи пристосовані для цілей навчання ігри. Системи Д. і. вперше розроблено для дошкільної освіти Ф. Фребелем, М. Монтесорі, для початкового навчання – О. Декролі. З 80-х рр. ХХ ст. широко застосовують ділові ігри. У педагогічній освіті застосовують специфічний різновид ділових ігор – педагогічні ігри, які ґрунтуються на моделюванні педагогічних ситуацій (наприклад, моделювання фрагмента уроку, тобто мікрОВикладання), рольовому розігруванні. У вітчизняній практиці післядипломного навчання використовуються організаційно-діяльнісні ігри, спрямовані на рефлексію основ професійної діяльності (наукової, організаційної, виховної тощо).

І г р о в і м е т о д и н а в ч а н н я – імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності. Ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу ознайомитися зі специфікою й особливостями професійної діяльності, а також сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Ці методи навчання суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних навичок та вмінь, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом. Основна функція цих занять полягає в навчанні шляхом дій (чим ближча ігрова діяльність суб'єктів навчання до реальної ситуації, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність). Основними різновидами ігрових методів активізації навчально-пізнавальної діяльності є метод інсценування і ділові ігри. Метод інсценування має багато спільного з театром, який

викликає сильні почуття, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Характерними особливостями цього методу є: ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності та потребує вирішення; надання їм ролей конкретних посадових осіб, які існують в реальній ситуації; розподіл цих ролей між суб'єктами навчання. Використовують дві форми інсценування занять: перша – це заздалегідь підготовлене інсценування; друга – імпровізоване інсценування, яке порівняно з першим виникає ніби ненавмисно, випадково і несподівано під час обговорення певних навчальних проблем. Інсценування заняття здійснюється так: ролі розподіляються між окремими учасниками, інші – виконують роль активного глядача або функції «арбітра»; педагоги розділяються на невеликі групи. Кожна група виконує роль певної посадової особи, учасника ситуації тощо. Спочатку вони активно дискутують у цих групах над розв'язанням дидактичної проблеми, після чого представники груп пропонують для дискусійного обговорювання свій варіант.

Література: 1. Вербицкий А.А. Методические рекомендации по проведению деловых игр / А.А. Вербицкий. – М., 1990. – 48 с. 2. Голос А.А. Деловые игры – метод исследования сложных систем / А.А. Голос, В.Б. Соколов // Активные системы. – М.: Институт проблем управления, 1973. – 112 с. 3. Качеровська Т.В. Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.В.Качеровська / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). — О., 2005. — 278 арк. 4. Комаров В.Ф. Активные методы обучения / В.Ф. Комаров, В.Ф. Ефимов. – М.: НТВ – дизайн, 2001. – 88 с. 5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. 6. Лифшиц А.Л. Деловые игры в управлении / А.Л. Лифшиц. – Л.: Лениздат, 1989. – 172 с. 7. Методика преподавания экономических дисциплин: учеб. пособие / В.И. Краманенко и др. – Симферополь, 1999. – 222 с. 8. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: учеб. / В.Я. Платов. – М., 1991. – 192 с. 9. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. - 175 с. 10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1999. – 359 с. 10. Ягунов В.В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В. Ягунов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Дорослість – найтриваліший період онтогенезу людини від моменту завершення юності до початку старіння, який характеризується досягненням найвищого розвитку фізичних, духовних, інтелектуальних здібностей,

високої світоглядної зрілості, сформованості життєвої позиції і здатності контролювати свої бажання, емоції та почуття. За визначенням В. Онушкіна, дорослість характеризується такими основними ознаками: хронологічний вік; психофізіологічна зрілість; соціальна зрілість; повна громадсько-правова дієздатність; економічна самостійність; залучення до сфери професійної діяльності. Остання ознака передбачає наявність попередніх і тому може розглядатися як інтегральний критерій дорослості.

Періодизація життя дорослої людини. У науковій літературі є певна розбіжність у визначенні початку, продовження і завершення періоду Д. Багато в чому ці розбіжності визначаються історичними, культурологічними і соціально-економічними особливостями суспільства. Серед різних періодизацій можна виділити деякі основні віхи, які відображають сучасне уявлення про розвиток людини. Періодизації англійського психолога Д. Бромлей: 1) внутріутробний період; 2) дитинство: від народження до 1 року – період немовляти; від 1 до 3 років – раннє дитинство; від 3 до 7 років – дошкільний вік; від 7 до 11 років – молодший шкільний вік; 3) юність: від 11 до 14 років – рання юність; від 14 до 18 років – пізня юність; 4) дорослість: від 18 до 25 років – рання дорослість; від 25 до 40 років – середня дорослість; від 40 до 55 років – пізня дорослість; від 55 до 65 років – передпенсійний вік; 5) старіння: від 65 до 70 років — «відхід від справ»; від 70 років – старість. Періодизацію американського психолога Е. Еріксона подана в табл. 4. Е. Еріксон вважав, що індивіду як у дитинстві, так і в дорослому віці доводиться долати складні, іноді критичні ситуації, що закономірно виникають на його життєвому шляху і мають специфічний характер на кожному етапі (стадії). Долаючи ці критичні ситуації (їх вісім) успішно, індивід збагачується новим соціальним досвідом і переходить до наступної стадії. Якщо соціалізації на якійсь стадії не відбулося (не вдалося вирішити головну на цій стадії проблему індивіда) або вона відбулася частково, це негативно впливає на подальші стадії та соціалізацію в цілому.

Іншу періодизацію Д. запропонувала вітчизняна дослідниця С. Архіпова (табл. 5).

Таблиця 4

Стадії розвитку людини

Стадія	Основна проблема	Характеристика
Стадія I – дитячий період (немовля)	Довіра чи ндовіра	Немовля на основі рівня турботи і комфорту з перших днів пізнає, якою мірою розраховувати на задоволення основних потреб: їжі, ласки, безпеки
Стадія II – вік один-два роки	Автономія або сором і сумнів	Ситуація ускладнюється через додаткові навантаження на дитину
Стадія III – від трьох до п'яти років	Ініціатива або почуття провини	Період розвитку рухової активності, допитливості та уяви. Усвідомлюється відмінність між хлопчиками та дівчатками, виявляється дух суперництва
Стадія IV – молодший шкільний вік	Старанність або недбайливість	Відбувається навчання індивідуальностей колективної навчальної роботи, формуються стосунки з учителями та іншими дорослими, відбувається перше «примірювання» дорослих ролей
Стадія V – підлітково-юнацький вік	Становлення індивідуальності (ідентифікація) або рольова дифузія (невизначеність у виборі ролей)	Це час появи активного статевого потягу, пошуку партнера в інтимній сфері, пошуку свого місця в житті, вибір подальшого шляху (навчання,

		роботи тощо)
Стадія VI – молоді роки	Інтимність або самотність	Головні цілі на цьому етапі: залицяння, одруження
Стадія VII – середній вік	Продуктивність (творча) або стагнація (творчий застій)	Ця стадія пов'язана з реалізацією індивіда у двох основних ролях: працівника і батька
Стадія VIII (заключна) — старість	Умиротворення або відчай	Підбиття підсумків власного життя й успішності всіх попередніх етапів

Таблиця 5

Періодизація дорослості (за С.П.Архиповою)

<i>Період дорослості</i>	<i>Характеристика</i>
Молодість (18 – 30 років)	Період оволодіння ролями дорослої людини, фізична і правова зрілість, сімейні орієнтації, професійний вибір
Дорослість (30 – 45 років)	Період накопичення соціальних зв'язків і матеріальних засобів, стабілізація сімейних стосунків, лідерство в різних видах діяльності. Центральна тема дорослості – генеративність – бажання вплинути на майбутні покоління через власних дітей, через практичний і територіальний внесок у розвиток суспільства
Зрілість (45 – 60 років)	Період авторитету і влади, відбору найцікавіших для особистості справ, зміна своєї мотивації у зв'язку з підготовкою до майбутнього пенсійного способу життя. Головне у цьому віці — незаспокоєність
Похилий вік (від 60 і далі)	Період для одних людей «нового життя після 60-ти», для інших – незадоволеності, відчаю і самотності

Література: 1. Архипова С.П. Основи андрагогіки: навч. посіб. / С.П. Архипова. – Черкаси, 2002. – 150 с. 2. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. – К.:

Дослідницький метод (пошуковий, евристичний, лабораторно-евристичний, дослідно-іспитовий, природничо-науковий, дослідницький принцип (підхід), метод евристичного дослідження) трактується у вузькому та широкому розумінні. Д. м. у вузькому розумінні називається метод організації навчання, при якому суб'єкти навчання виступають у ролі дослідників, тобто самостійно виокремлюють та визначають проблему, формулюють гіпотезу її розв'язання, знаходять методи розв'язання, виходячи з відомих даних; аналізують, порівнюють та оцінюють отримані результати, роблять висновки й узагальнення, усвідомлюють провідні поняття й ідеї, а не отримують їх готовими. Метод спрямований на засвоєння суб'єктами навчання усіх етапів проблемно-пошукової навчальної діяльності, розвиток дослідницьких умінь, аналітичних і творчих здатностей. Широке розуміння Д. м. навчання передбачає включення до групи усіх дослідницьких методів, в основі яких передбачається дослідницька поведінка й які сприяють пошуковій активності педагогів, спрямовані на формування та розвиток у них мотивів, умінь, навичок і здатностей наукового пошуку (дослідницької компетентності), забезпечують творче засвоєння знань і нових способів дій. В основі Д. м. завжди лежить власна пошукова діяльність суб'єктів навчання. Сутність Д. м. навчання передбачає: андрагог із суб'єктами навчання формулюють проблему, на розв'язання якої визначається певний час; знання суб'єктам навчання не повідомляються (знання самостійно здобуваються у процесі дослідження проблем); діяльність андрагога потребує оперативного управління процесом розв'язання проблемних завдань; навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, навчання супроводжується підвищеним інтересом, отримані знання відзначаються глибиною, міцністю, дієвістю. Термін запропонував Б. Райков у 1924 р. Його визначено як метод умовиводу від конкретних фактів, що самостійно спостерігаються учнями

або відтворюються ними у досліді. Існують різні підходи до угруповань методів і прийомів усередині групи Д. м. Одна з класифікацій: за рівнем охоплення способів і прийомів дослідницької діяльності (частково-пошукові (евристичні, сократичні) методи – методи навчання, спрямовані на засвоєння суб'єктами навчання окремих етапів проблемно-пошукової діяльності, частину з яких реалізує андрагог; квазідослідницькі – методи навчання, спрямовані на засвоєння педагогами всіх етапів дослідницької діяльності, розвиток дослідницьких умінь, аналітичних і креативних здатностей (усі етапи проблемно-пошукової діяльності виконує той, хто навчається, реально здійснюючи процес дослідження, отримує суб'єктивно новий результат).

Література: 1. Райков Б. Е. Исследовательский метод в педагогической работе / Б. Е. Райков, В. Ю. Ульяновский, К. П. Ягодовский. – Л.: Госиздат, 1924. – 68 с. 2. Інновації як основа змін освітньої практики: інформаційно-метод. зб. / Упоряд. Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 160 с. 3. Золочевська М.В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики / М.В. Золочевська [електронний ресурс] – «Відкритий урок». – №2. – 2010. – Режим доступу: <http://www.intel.com/education/tools/index.htm> 4. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И.Савенков [электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.abitu.ru/researcher/methodics/teor/a_1xifn.html?xsl:print=1 5. Henderson B. Exploration by preschool children: Peer integration and individual differences / B. Henderson //Merril-Palmer Quarterly. – 1980. – №27. – P. 241–245.

I

Інтерактивна вправа – практичний метод навчання, який передбачає планомірне, організоване, повторне виконання взаємних операцій із метою оволодіння професійними діями або підвищення їх якості. Основна відмінність І. в. від звичайних полягає в тому, що вони спрямовані не лише на закріплення вже вивченого матеріалу, а й на вивчення нового.

У м о в а м и е ф е к т и в н о г о застосування методу І. в. є: усвідомлення мети суб'єктами діяльності; теоретична підготовленість до виконання вправ; послідовність виконання; достатня кількість вправ; перевірка практикою ступеня оволодіння навичками й уміннями; контроль за виконанням вправ і розвиток уміння здійснювати самоконтроль.

А в т о р с ь к а к л а с и ф і к а ц і я І. в. В основі класифікації – концепція американського психолога Г. Олпорта про унікальну особистість, зокрема, одну з її складових – пропріум – як тип поведінки особистості та особистісні риси, важливі для самоідентифікації та самозростання. Пропріум класифікується Г. Олпортом за такими аспектами: відчуття свого тіла; відчуття постійної самоідентифікації; самоповага; розширення своєї особистості; образ себе; раціональна особистість; власні устремління. Самоідентифікація педагога відповідає за ототожнення особистості з групою, усвідомлення приналежності до професійного співтовариства, прийняття основних правил і критеріїв оцінки діяльності, прийнятих у цьому співтоваристві. Самоповага як похідне до самоідентифікації і характеризується набуттям впевненості у власних силах і здібностях, а також подоланням страху перед освоєнням інтерактивних технологій, зведення до мінімуму ризику втратити професійний авторитет, тобто фактична готовність до подолання психологічного бар'єра, який виникає у процесі освоєння інтерактивних технологій. Розширення особистості (за Г. Олпортом) – це коригування свого образу, позитивних та негативних рис, результатом чого стає образ себе як професіонала. Раціональна особистість має здатність до проактивної поведінки (поняття Г. Олпорта), що розуміється як характеристика зрілої особистості, свідомий вплив індивідуума на навколишнє середовище, що змушує її до зворотної реакції. Завдяки цьому раціональна особистість активно співробітничает із середовищем свого існування (змінюючись сама, вона змінює і її в процесі своєї діяльності). Остання стадія розвиненого пропріума – власні устремління – підвищена схильність до експресивної форми проактивної поведінки, яка призводить не до зниження напруження та набуття особистістю рівноваги, а до появи нових видів напруження. За Г. Олпортом, напруження – новий стан особистості, який виникає внаслідок експресивної форми поведінки, коли реалізуються власні устремління особистості до зростання на основі нової мотивації, що

спричиняє зміну навколишнього середовища або формування нового. Приклади І. в. на основі цієї класифікації подано в додатку Г.

Література: 1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 2. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. / С.М. Гончаров; Нац. ун-т водн. гос-ва та природокорист. – Рівне : [б. и.], 2006. – 172 с. 3. Букатова В.М. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя / В.М. Букатова, А.П. Ершова. – М.: Издательство «Первое сентября», 2000. – 224 с. 4. Годкевич Л. Інтерактивні технології / Л.Годкевич // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 9–12. 5. Жирова В. Игра и обучение в американской школе / В. Жирова // Педагогический вестник. – 1992. – № 16. – С.4–9. 6. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченко, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с. 7. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Т.С.Панина. – М.: Академия, 2006. – 176 с. 8. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции / М.А. Петренко: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Дону, 2010. – 49 с. 9. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук. – метод. посіб. / О.І. Пометун та ін. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с. 10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с. 11. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. / О.І. Пометун. – К.: А. С. К. , 2007. – 144 с. 12. Січкарук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. / О.І. Січкарук. – К.: Таксон, 2006. – 88 с. 13. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

Інтерактивне навчання в післядипломній педагогічній освіті – 1)

навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій, побудоване на активній взаємодії андрагога з педагогами в процесі післядипломного навчання; 2) навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог педагогів між собою й андрагогом, а також завдяки прямій взаємодії з навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду; співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці); 3) спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності педагогів, що здійснюється з урахуванням їхніх інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу.

Ф і л о с о ф с ь к о ю о с н о в о ю є символічний інтеракціонізм (інтеракціонізм символічний) – теоретико-методологічна течія, зосереджена на аналізі соціальної взаємодії людей. Засновником цієї теорії є американський філософ, соціолог і соціальний педагог Дж. Мід. За Дж. Мідом, в основі діяльності людини лежить механізм формування у неї «свого Я», тобто здатності сприймати себе як діючу особу. Ця здатність розвивається у людини за допомогою «прийняття на себе ролі» або «прийняття ставлення інших до себе». Людина стає активною особистістю завдяки тому, як реагують на неї інші люди. Ідеї Міда розвивав американський психолог Р. Сіре. Він запропонував зробити одиницею психологічного аналізу діадичну систему, яка описує комбіновані дії двох чи більше персон, тобто дія кожного індивіда завжди орієнтована на іншу людину й залежить від неї. Відповідно не існує чітко зафіксованих і незмінних рис, наприклад, агресивності чи доброзичливості, оскільки відповідна поведінка завжди залежить від властивостей іншого члена діадичної системи. Інтеракціонізм символічний виходить із позиції: соціальний процес співіснування створює і підтримує правила, а не навпаки, тільки правила створюють і підтримують інтеракцію. Вже існуючі правила повинні у кожній новій ситуації наново інтерпретуватися учасниками дії та адаптуватися до нової конкретної ситуації. Передумовами символічного інтеракціонізму є: люди діють на основі значень, які для них мають предмети чи ситуації в умовах здійснених дій; значення як смисл, пропущений через особистісний досвід, виникає у процесі соціальної взаємодії між індивідуумами; значення застосовуються і модифікуються у процесі інтерпретації між здійсненою дією та навколишнім середовищем. Один із важливих принципів інтеракціонізма – принцип набуття спільності в розмові. Особистість формується тільки в процесі соціальної взаємодії. Тому в І. н. відбувається постійна зміна видів навчальної діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-лекція).

Психологічні засади І. н. – концептуальні ідеї гуманістичної психології, зокрема ідеї про: роботу учасників, яка будується як рух від структури до спонтанності; простір для особистісного зростання; наявність позитивного результату (за рахунок групової взаємодії, захоплення, спільної діяльності та діалогічного спілкування); емпатія, конгруентність, безоцінне позитивне прийняття, що виявляється фасилітатором групи; когнітивний розвиток особистості.

Основні принципи І. н.: діалогічна взаємодія, кооперація й співробітництво, активно-рольова (ігрова) і тренінгові організації навчання. Викладач-андрагог виконує функції помічника, консультанта, фасилітатора. І. н. також використовують при дослідженні проблем застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні, дистанційної форми освіти, з використанням ресурсів Інтернету, а також електронних підручників, довідників тощо. Сучасні комп'ютерні телекомунікації дають змогу учасникам вступати в «живий» (інтерактивний) діалог (письмовий або усний) з реальним партнером, а також уможливають активний обмін повідомленнями між користувачем та інформаційною системою в режимі реального часу. Комп'ютерні навчальні програми за допомогою інтерактивних засобів і пристроїв забезпечують неперервну діалогову взаємодію користувача з комп'ютером, дають змогу користувачам управляти процесом навчання, регулювати швидкість вивчення матеріалу, повертатися на початкові етапи.

Література: 1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 2. Гончаров С.М. Интерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. / С.М. Гончаров; Нац. ун-т водн. гос-ва та природокорист. – Рівне : [б. и.], 2006. – 172 с. 3. Букатова В.М. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя / В.М. Букатова, А.П. Ершова. – М.: Издательство «Первое сентября», 2000. – 224 с. 4. Годкевич Л. Интерактивні технології / Л.Годкевич // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 9–12. 5. Жирова В. Игра и обучение в американской школе / В. Жирова // Педагогический вестник. – 1992. – № 16. – С.4–9. 6. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченков, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с. 7. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Т.С.Панина. – М.:

Академия, 2006. – 176 с. 8. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции / М.А. Петренко: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Дону, 2010. – 49 с. 9. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук. – метод. посіб. / О.І. Пометун та ін. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с. 10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с. 11. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. / О.І. Пометун. – К.: А. С. К., 2007. – 144 с. 12. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

Інтерактивний прийом навчання (інтерактивна техніка) – окремий крок для реалізації навчальної мети, складова частина чи деталь методу, тобто часткове поняття щодо поняття «метод». Кожен метод навчання складається з множини дидактичних прийомів, органічно поєднаних у певну систему. В окремих методичних ситуаціях прийом може виступати як метод навчання, і, навпаки, метод може бути прийомом, тому що вони діалектично взаємопов'язані. Наприклад, бесіда – самостійний інтерактивний метод навчання, але коли вона епізодично використовується викладачем-андрагогом під час занять, то виступає як прийом навчання, що входить до інтерактивного методу практичних дій. Метод і прийом можуть мінятися місцями.

К л а с и ф і к а ц і я І. п. О. П о м е т у н: прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учнів; прийоми і методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень учнів; прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень учнів; прийоми і методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності.

І н т е р а к т и в н і т е х н і к и (за Л. Карамушкою) — це техніки, які забезпечують активну взаємодію менеджерів і персоналу організацій (або представників кожної із зазначених категорій окремо) в умовах навчальних тренінгів та семінарів, спрямованих на їх підготовку до розв'язання

актуальних управлінських і професійних завдань. І. т. має більш «локальний» характер, який проявляється в тому, що І. т. можуть використовуватися як складові елементи (або як спеціальна система цих елементів) інших організаційних форм навчання. Класифікація І. т. Л.М.Карамушки: організаційно-спрямувальні; змістовно-сміслові. Основне призначення організаційно-спрямувальні І. т. полягає в тому, щоб задіяти учасників до виконання певних завдань, забезпечити початок та кінець заняття, здійснити послідовний перехід від однієї частини до іншої, створити «комфортні» умови діяльності для учасників і підтримати їхню активність тощо. Мета змістовно-сміслових І. т. — сприяння безпосередньо вирішенню цілей та завдань, поставлених перед заняттям.

Література: 1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 2. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. / С.М. Гончаров; Нац. ун-т водн. гос-ва та природокорист. – Рівне : [б. и.], 2006. – 172 с. 3. Букатова В.М. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя / В.М. Букатова, А.П. Ершова. – М.: Издательство «Первое сентября», 2000. – 224 с. 4. Годкевич Л. Інтерактивні технології / Л.Годкевич // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 9–12. 5. Жирова В. Игра и обучение в американской школе / В. Жирова // Педагогический вестник. – 1992. – № 16. – С.4–9. 6. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченко, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с. 7. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Т.С.Панина. – М.: Академия, 2006. – 176 с. 8. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции / М.А. Петренко: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Дону, 2010. – 49 с. 9. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук. – метод. посіб. / О.І. Пометун та ін. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с. 10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с. 11. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. / О.І. Пометун. – К.: А. С. К. , 2007. – 144 с. 12. Психология индивидуальности: факторные теории личности / Р. Кэттелл, Г.Айзенк и Г.Олпорт. – СПб, 2007. 13. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоева; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с. 13. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: ІНКОС, 2005.- 366 с.

Інтерактивні технології післядипломного навчання – технології навчання, які забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів,

прийомів, методик, засобів навчання, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається. І. т. п. н. конструюються викладачем-андрагогом із сукупності тих інтерактивних форм і методів, засобів навчання, які якнайкраще забезпечують ефективне функціонування змісту навчання, відповідають інтересам і запитам на знання й час навчання дорослого. Технологічні засоби навчання повинні бути тільки інтерактивними, оскільки «інтерактивність» зменшує час навчання дорослої людини.

Література: 1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 2. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. / С.М. Гончаров; Нац. ун-т водн. гос-ва та природокорист. – Рівне : [б. у.], 2006. – 172 с. 3. Букатова В.М. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя / В.М. Букатова, А.П. Ершова. – М.: Издательство «Первое сентября», 2000. – 224 с. 4. Годкевич Л. Інтерактивні технології / Л.Годкевич // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 9–12. 5. Жирова В. Игра и обучение в американской школе / В. Жирова // Педагогический вестник. – 1992. – № 16. – С.4–9. 6. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченко, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с. 7. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Т.С.Панина. – М.: Академия, 2006. – 176 с. 8. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции / М.А. Петренко: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Дону, 2010. – 49 с. 9. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук. – метод. посіб. / О.І. Пометун та ін. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с. 10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с. 11. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. / О.І. Пометун. – К.: А. С. К. , 2007. – 144 с. 12. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

Інтераціоналізм (англ. interaction – взаємодія) – напрям у сучасній зарубіжній, переважно американській психології, для якої характерне дослідження розвитку та життєдіяльності особистості в контексті соціальної взаємодії. І. не представлено єдиною теорією чи науковою школою, низка його положень перегукується з іншими концепціями, зокрема з

психоаналізом і біхевіоризмом, тому цей напрям психологічної науки часто визначається як «інтеракціоністська орієнтація» або «інтеракціоністський підхід». Основні представники: Г. Блумер, Е. Гофман, Г. Келлі та ін.

Література: 1. Андреева Г. М. Современная социальная психология на Западе / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: ЕМ, 1978. 2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич [електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/d>

Інтеракціонізм символічний (анг. interaction – взаємодія) — теоретично-методологічний напрям у межах соціології (соціолінгвістики), культурології (лінгвокультурології) і теорії міжкультурної комунікації, у межах якого здійснюється аналіз символічних аспектів соціальної взаємодії (зокрема вербальної). І. с. розглядає соціальну взаємодію особистостей (зокрема у процесах міжкультурної комунікації) як постійний процес створення, трансляції, обміну, зміни соціальних, етичних, естетичних тощо комунікативних смислів.

Вивчення характеру, форм і засобів використання людьми тих чи інших символів, а також соціальних значень і смислів, є одним з основних способів дослідження соціальної поведінки, діяльності особистості, в цілому отримання певної картини і моделі конкретного суспільства. Основним механізмом соціальної дії є жест. Жести бувають незначні та значущі. Завдяки значущим символам можлива символічна інтеракція.

Література: 1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич [електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/d>

Інтеракція (лат. inter - — префікс зі значенням між, поміж + акція) — взаємодія комунікантів у процесах спілкування з використанням засобів

мовного і позамовного кодів; передбачає перцепцію, тобто безпосереднє або опосередковане сприйняття учасників комунікації та рух інформації.

Література: 1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич [електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/d>

Інтерація міжкультурна — поведінка і взаємодія носіїв різних культур і мов у процесах міжкультурної комунікації з використанням вербальних і невербальних (паравербальних) засобів коду.

Література: 1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич [електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/d>

К

Класифікація методів навчання дорослих – різні підходи до поділу способів навчання дорослих.

Методи андрагогів ноттінгемської групи – способи взаємодії у процесі навчання дорослих, запропоновані англійськими вченими Ноттінгемського університету (англ. *The University of Nottingham*), публічного дослідницького університету у Ноттінгемі, що входить до п'ятірки найпопулярніших університетів Великобританії. Історія Ноттінгемського університету пов'язана зі школою для освіти дорослих, заснованою у 1798 р. Виділяють такі групи методів: експозиційні методи навчання, коли зміст навчання зорганізується й експонується тому, кого навчають, іншими джерелом (викладачем, лектором, підручником, фільмом тощо); управлінські методи навчання, коли лідери (ведучі дискусії, керівники ігор, автори навчальних програм) організують і спрямовують навчальний процес у такий спосіб, щоб суб'єкти навчання досягли визначених наперед цілей; пошукові методи навчання, коли зміст навчання не визначено в цілому наперед, оскільки навчальний матеріал включає як формулювання запитань і

визначення проблем, так і пошук їх вирішень. У цьому випадку суб'єкти навчання відбирають та організують інформацію, зміст навчання і застосовують необхідний досвід з метою вивчення проблеми, знаходження рішення. Результатом пошуку є нові запитання і проблеми. Головна мета цього методу навчання – включення суб'єктів навчання в мисленнєву діяльність. Сприймання змісту навчання або інформації відбувається у процесі «мислення – вивчення проблем – вирішення проблем». Останні методи, на думку представників ноттінгемської групи, найбільш адекватні завданням андрагогічної моделі навчання.

Література: Ломтева Т.Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы / Т.Н. Ломтева.– Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 340 с.

Методи навчання дорослих, за С. Вершловським. Учений зазначає, що на зміну донедавна домінуючої суто інформаційної спрямованості навчання приходять освіта, в основі якої лежать активні методи навчання. С. Вершловський активні методи навчання поділяє на: імітаційні (аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, навчальні ігри, ігрове проектування, імітаційні вправи, інсценування, тренінг); неімітаційні (проблемні лекції, проблемні семінари, тематичні дискусії, дебати, «мозкова атака», «круглий стіл», стажування, виробнича практика, науково-практична конференція, майстерні).

Література: Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Г. Вершловский // Новые знания. – №3. – 2004 [электронный ресурс]. – Режим доступа: – znanie.org/journal/n3_04.

Методи навчання дорослих, за М. Громковою. Ця класифікація ґрунтується на таких позиціях: 1) відповідності методів змісту; 2) методи мають забезпечувати не тільки репродуктивний зміст (моделювання), а й продуктивний (діяльність); 3) специфічний арсенал андрагогіки складає все різноманіття організаційно-діяльнісних методів, заснованих на технології усвідомлення, орієнтованих на розв'язання проблем; 4) створити вичерпний банк методик неможливо; 5) вибір методу – це пошук відповідей на запитання «як?» (як вирощувати цілі освіти; як

структурувати й оформляти зміст; як підібрати найдоцільніший метод; як оцінювати результат тощо). Підхід М. Громкової до класифікації методів: 1) навчальна комунікація; 2) організація простору; 3) введення у форму заняття і його зміст; 4) орієнтація і мотивація; 5) трансляція інформації; 6) осмислення і закріплення; 7) контроль; 8) рефлексія; 9) активізуюча розминка.

Література: Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

М е т о д и н а в ч а н н я д о р о с л и х, з а І. К о л е с н и к о в о ю.
Учена пропонує такі найпродуктивніші методи організації сучасної андрагогічної практики: імітаційне моделювання (дає змогу створити у процесі групового навчання ситуації, які відображають реальну проблематику дорослого і допомагають її розв'язати); проектування (цілеспрямована прогностична зміна дійсності під час освітнього процесу); різні види рефлексії, які допомагають осмислити, оцінити, скоригувати професійно-педагогічний досвід; програмування й алгоритмізація (реалізується повне засвоєння необхідної інформації).

Література: Колесникова И.А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

М е т о д и н а в ч а н н я д о р о с л и х, з а Л. М. Л е с о х і н о ю, Т. В. Ш а д р і н о ю, ґрунтуються на такій ідеї: вибір методу навчання визначається змістом освіти та стратегією навчання, зумовлений внутрішнім типом взаємодії викладача та аудиторії. Учені виділяють основні стратегії навчання дорослих, кожна з яких передбачає вибір домінуючих методичних прийомів: інформаційна стратегія – використовує метод освітньої трансляції, тобто повідомлення факту, вже здобутих знань, відомостей (як правило, це монологічна форма навчання); проблемна стратегія – орієнтована на обговорення, дискусію, обмін думками; соціально-рольова стратегія – вибирає весь комплекс методів, вибирає переважно гру. Автори визначають два типи

методів навчання, які відповідають різним способам спілкування педагога і аудиторії: 1) орієнтувальні (бесіда, диспут, порада, консультація, розповідь про себе тощо); 2) стимулювальні (організація діяльності – вечори та конкурси, виставки; допомога; участь; взаємовиручка та взаємодопомога тощо).

Література: Центр образования взрослых / под ред. Л.Н. Лесохиной, Т.В. Шадринной. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с. – (Пед. поиск: опыт, проблемы, находки).

Коуч–консультування (англ. coaching — тренерство) (коучинг) — інструмент особистісного й професійного розвитку; супровід у процесі організаційного розвитку та підвищення ефективності діяльності; процес консультування, при якому основну увагу спрямовано не просто на вирішення проблеми клієнта, а, власне, на розвиток його потенціалу.

Д ж е р е л а К. лежать у спортивному тренерстві, позитивній, когнітивній та організаційній психології, в уявленні про усвідомлене життя й можливості постійного й цілеспрямованого розвитку людини. Активно формується в 70-х рр. ХХ ст.

З а с н о в н и к и к о н ц е п ц і ї: В. Тімоті Голві (W. Timothy Gallwey) — автор концепції внутрішньої гри, що лежить в основі коучинга. Уперше концепцію викладено в книзі «Внутрішня гра в теніс» (The Inner Game of Tennis), виданій у 1974 р.; Джон Вітмор (John Whitmore) — автор книги «Коучинг високої ефективності» (1992 р); Томас Дж. Леонард (Thomas J. Leonard) — засновник Університету коучей (Coach University — www.coachu.com), Міжнародної федерації коучей, Міжнародної асоціації сертифікованих коучей (International Association of Certified Coaches — IAC) і проекту Coachville.com.

Т е р м і н и, які використовуються в К.: коуч (англ. coach) — фахівець, тренер, що проводить тренування; клієнт/гравець — людина або організація,

що замовляє послуги тренування; сесія — в особливий спосіб структурована бесіда тренера з клієнтом/гравцем; формат коучинга — це спосіб взаємодії між клієнтом/гравцем і тренером у процесі сесії.

З а в д а н н я, я к і в и к о н у ю т ь с я у п р о ц е с і К.: системний погляд на навколишній світ; розширення картини світу; виявлення та розв'язання прихованих проблем; знаходження «важелів» розвитку та можливостей для «проривів»; узгодження ціннісних орієнтирів, довгострокових цілей та повсякденної ефективності; сприяння розвитку стратегічного бачення та виконання оперативних завдань керівництва й організаційного розвитку; розвиток навичок ефективного керівництва; адаптація системних управлінських інструментів під індивідуальні особливості клієнта; розширення уявлень про сильні боки та фактори розвитку, що стримують, а також вихід у сферу найближчого та перспективного розвитку; збалансований зворотний зв'язок, побудований на об'єктивних критеріях; розвиток ефективності кожного моменту (позитивне налаштування; мотивація до успіху; усвідомлення своїх емоцій і використання енергії емоцій для просування до результатів); знаходження творчих шляхів для вирішення проблеми, розвиток власної креативності та особистісної унікальності.

К л ю ч о в і і н с т р у м е н т и К.: консультування, діалог, системне моделювання.

Література: 1. Мелія М. Как усилить свою силу? Коучинг / М. Мелія. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008 – 298 с. 2. Уитмор Джон. Тренировка высокой эффективности / Джон Уитмор. – М.: МАКУБ, 2005. — 168 с.

Креативні методи навчання – способи, зорієнтовані на створення педагогами власних освітніх продуктів. Головним результатом є отримання нового продукту.

Класифікація К. м. н.: 1) інтуїтивні («мозкова атака», емпатії, придумування) – спираються на нелогічні дії, на інтуїцію педагогів; 2)

алгоритмічні приписи та інструкції (методи синектики, «морфологічного аналізу») — побудова логічної опори для створення педагогами освітньої продукції; 3) евристичні – допомагають педагогам виконувати завдання шляхом «наведення» на можливі правильні їх рішення та скорочення варіантів таких рішень.

Х а р а к т е р и с т и к а окремих К. м.

М е т о д п р и д у м у в а н н я — це спосіб створення невідомого раніше продукту за результатами певних розумових дій педагогів. Метод реалізується за допомогою таких прийомів: а) заміщення якості одного об'єкта якостями іншого з метою створення нового об'єкта; б) пошук властивостей об'єкта в іншому середовищі; в) зміна елемента об'єкта, що вивчається, та опис властивостей нового об'єкта, який здобуто за результатами цієї зміни.

М е т о д «Я к б и...». Педагогам пропонується скласти опис та намалювати малюнок про те, що відбудеться, якщо, наприклад, вони виконуватимуть іншу професійну функцію.

М е т о д г і п е р б о л і з а ц і ї. Збільшується чи зменшується об'єкт пізнання, його окремі частини або якості: придумується інновація в освіті, якої ще не існує.

М е т о д а г л ю т и н а ц і ї. Педагогам пропонується поєднати непоєднувальні у реальності якості, властивості, частини об'єкта та зобразити.

М е т о д «м о з к о в о ї а т а к и» — це метод групового розв'язання творчих проблем або метод комунікативної атаки (А. Осборн, США, 1937). Основне завдання методу — збирання найбільшого числа ідей з метою звільнення учасників обговорення від інерції мислення і стереотипів. Характерними особливостями методу є: спрямованість на активізацію творчої думки учасників; використання засобів, які знижують критичність та

самокритичність особистості (пряме інструктування та/або створення сприятливих умов для виховання співчуття, взаємопідтримки та схвалення), завдяки чому зростає її впевненість у собі; функціонування на засадах вільного, нічим не обмеженого генерування ідей у групі спеціально відібраних осіб («генераторів ідей»); магістральний шлях розвитку творчих здібностей особистості в умовах розкріпачення її інтелектуальних можливостей за рахунок послаблення психологічних бар'єрів; зниження рівня самокритичності особистості та запобігання витісненню оригінальних ідей у підсвідомість як небезпечних; створення умов для появи нових ідей; сприяння появі відчуття психологічної захищеності.

М е т о д с и н е к т и к и — це спосіб стимуляції уяви педагогів через поєднання різнорідних елементів (Дж. Гордон, США, 1952), який базується на методі «мозкового штурму», різних за видами аналогій (словесної, образної, особистої), інверсії, асоціації тощо. Характерними особливостями методу є: вихід за межі вузькопрофільних можливостей шляхом залучення до вирішення проблеми спеціалістів із різних галузей (група синектики); розширення поля дій, вироблення нових підходів до вирішення проблеми через зіткнення несподіваних думок, незвичайних аналогій (прямих, суб'єктивних, символічних, фантастичних), які розвивають мислення; підвищення медитації особистості, що допомагає гранично зосередитися на об'єкті, створюючи оптимальні умови для активізації інтуїтивного процесу. Спочатку обговорюються загальні ознаки проблеми, висуваються та відсіюються перші рішення, генеруються та розвиваються аналогії, використовуються аналогії для розуміння проблеми, вибираються альтернативи, ведеться пошук нових аналогій. Уже після цього повертаються до проблеми. При застосуванні методу синектики отримані результати рекомендується не оцінювати, тому що вербалізація ідеї гальмує її розвиток.

М е т о д « м о р ф о л о г і ч н о г о а н а л і з у » (метод багатовимірних матриць), в основу якого покладено принцип системного аналізу (Ф. Цвіклі,

Швейцарія, 1942). У процесі розроблення нової ідеї педагогам необхідно скласти матрицю, у якій слід розкрити повний перелік ознак цієї ідеї або завдання (характеристики, процеси, параметри, критерії тощо). Відбувається процес знаходження нових, несподіваних та оригінальних ідей шляхом складання різноманітних комбінацій відомих та невідомих елементів. Аналіз ознак та зв'язків, отриманих з різних комбінацій елементів (побудов, процесів, ідей), застосовується як для виявлення проблем, так і для пошуку нових ідей.

М е т о д і н в е р с і ї (звернення) орієнтований на пошук ідей у нових, несподіваних напрямках, здебільшого протилежних традиційним поглядам та переконанням. Характерними особливостями цього методу є: орієнтація на принцип дуалізму; розвиток діалектики мислення учнів; вплив на рівень розвитку творчих здібностей.

Література: 1. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб.* / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 250 с. 2. *Методичний poradник: форми і методи навчання* / Б.О. Житник. – Х., 2005. – 154 с. 3. Райков Б. Е. *Исследовательский метод в педагогической работе* / Б. Е. Райков, В. Ю. Ульяновский, К. П. Ягодовский. – Л.: Госиздат, 1924. – 68 с. 4. Савенков А. И. *Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании* / А. И. Савенков [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.abitu.ru/researcher/methodics/teor/a_1xitfn.html?xsl:print=1 5. *Інновації як основа змін освітньої практики: інформ.-метод. зб.* / упоряд. Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОППО, 2005. – 160 с. 6. Ягунов В.В. *Педагогіка: навч. посіб.* / В.В. Ягунов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Критерії ефективності інтерактивних технологій у навчанні дорослих – мірило, за допомогою якого визначають відповідність процесу навчання рівню поставлених цілей навчання – підвищення пізнавальної активності дорослих. До таких критеріїв належать: пізнавальної активності – рівень пізнавальної активності учасників навчального процесу; мотивації – інтерес та зацікавленість в отриманні нової інформації; активної інформативності – сприяння осмисленню нової інформації, орієнтування на активне засвоєння, можливість співвіднесення нового знання з відомим,

власним досвідом; активізації мислення – спонукання до роздумів, систематизації, класифікації та узагальнення нової інформації, вироблення власного ставлення до неї і формулювання проблем та запитань для подальшого просування в інформаційному та діяльнішому полі; співпраці – рівень психологічної комфортності, демократичності та партнерства в процесі навчання; результативності – успішність у навчанні, міцність і глибина засвоєння навчального матеріалу.

Література: Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

М

Майстер-клас – урок, який дає майстер – експерт у певному виді мистецтва, науки або ремесла. Відмінність від звичайного класу полягає в методиці: майстер-клас дає можливість вчитися, спостерігаючи, як майстер навчає інших. Зазвичай проводиться визнаним майстром, що має значні досягнення, власні праці, послідовників, школу тощо. Один із основних способів швидкого освоєння нових технологій та підвищення професійної майстерності. Основні переваги майстер-класу – це унікальне поєднання короткої теоретичної частини, індивідуальної роботи, спрямованої на здобуття і закріплення практичних знань і навичок. Майстер-клас відрізняється від семінару тим, що під час майстер-класу провідний фахівець розповідає і показує, як застосовувати на практиці нову технологію або метод. Методика проведення майстер-класів не має строгих єдиних норм. Майстер-клас – це двосторонній процес з безперервним контактом «викладач – слухач».

Література: Москаленко І. Використання інтерактивних технологій у процесі підвищення педагогічної майстерності сучасного вчителя / І.Москаленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – №2. – С. 46–48.

Метод навчання – це способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності суб'єктів навчання, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності.

Література: 1. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М., 2000. – 368 с. 2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.

Метод проектів (проблем) – спосіб розвитку пізнавальних навичок особистості, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. М. п. завжди припускає вирішення якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих сфер.

І с т о р і я М. п. Виник ще в 20-ті рр ХХ ст. у США. Його пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, розробленими американським психологом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем В. Кілпартиком. Дж. Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, пов'язуючи з його особистим інтересом у цьому знанні. У Росії М. п. виник практично одночасно з розробками американських педагогів. У 1905 р. під керівництвом російського педагога С. Шацького було організовано невелику групу співробітників, які намагалися активно використовувати проектні методи в практиці викладання.

О с н о в н і в и м о г и д о в и к о р и с т а н н я М. п.: 1) наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми / задачі, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; 3) індивідуальна, парна, групова діяльність; 4) структурування змістовної

частини проекту (із зазначенням поетапних результатів); 5) використання дослідницьких методів (визначення проблеми, висунення гіпотези, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коригування, висновки (використання в процесі спільного дослідження методу «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів творчих звітів, переглядів тощо).

Т и п о л о г і я п р о е к т і в: 1) метод, який домінує у проекті (дослідницький, творчий, рольово-ігровий, ознайомчо-орієнтовний тощо); 2) характер координації проекту: безпосередній (твердий, гнучкий), прихований (неявний, що імітує учасника проекту); 3) характер контактів (серед учасників однієї групи, регіону, країни; різних країн світу); 4) кількість учасників проекту; 5) тривалість проекту.

П а р а м е т р и з о в н і ш н ь о ї о ц і н к и П.: значущість і актуальність висунутих проблем, адекватність досліджуваній тематиці; коректність використання методів дослідження і методів опрацювання отриманих результатів; активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; колективний характер схвалених рішень; характер спілкування і взаємодопомоги між учасниками проекту; необхідна і достатня глибина занурення в проблему, використання знань з інших галузей; доказовість схвалених рішень, уміння аргументувати свої висновки; естетика оформлення результатів проекту; уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і доказовість відповідей кожного члена групи.

В и м о г и д о с т р у к т у р у в а н н я П.: вибір теми проекту, його типу, кількості учасників; визначення можливих варіантів проблем, доцільних для дослідження в межах визначеної тематики; розподіл завдань у групах, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих розв'язків; самостійна робота учасників проекту щодо розв'язання індивідуальних чи групових дослідницьких, творчих завдань; проміжні обговорення отриманих результатів у групах; захист проекту; колективне

обговорення, експертиза, оголошення результатів зовнішньої оцінки, формулювання висновків.

Література: 1. Москаленко І. Використання інтерактивних технологій у процесі підвищення педагогічної майстерності сучасного вчителя / І.Москаленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – №2. – С.46–48. 2.. Эпштейн М. Метод проектов в школе в XX веке / М. Эпштейн // Відкритий урок. – 2004. – № 5–6. – С. 21. 3. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

Методи навчального пізнання (когнітивні методи навчання) – способи навчання, що ґрунтуються на таких видах діяльності, які дають змогу особистості пізнавати навколишній світ.

К л а с и ф і к а ц і я М. н. п.: наукові; метапредметні; емпатії; змістовного (сміслового) бачення; символічного бачення; евристичного спостереження; фактів; досліджень; конструювання понять; конструювання правил; гіпотез; прогнозування; помилок; конструювання теорій.

Н а у к о в і м е т о д и — це методи досліджень (порівнянь, аналогій, синтезу, індукції, дедукції, класифікації тощо).

М е т о д и н а в ч а л ь н и х д и с ц и п л і н, з одного боку, безпосередньо стосуються засвоєння конкретних галузей і предметів, з іншого боку, — взяті саме з наук. Це методи дослідження фундаментальних об'єктів, методи порівняння педагогами освітніх продуктів з наявними аналогами, традиційні методи дослідження основних питань та тем навчальних курсів.

М е т а п р е д м е т н і м е т о д и – особливий вид когнітивних методів навчання, які представляють метаспособи, що відповідають мета змісту навчання. Наприклад, метаспособом є метод пізнавального бачення значення об'єкта, а метапредметним змістом виступають такі об'єкти пізнання, як речовина, рослина, звук тощо.

М е т о д е м п а т і ї (перевтілення) означає осягнення почуттів іншої

людини, перевтілення у стан іншого об'єкта.

Метод змістовного бачення є продовженням та поглибленням попереднього методу. Одночасна концентрація свого зору та набутого досвіду і знань на освітньому об'єкті допомагає педагогам зрозуміти і побачити першопричину об'єкта (проблеми, ситуації), зосереджену в ньому ідею, тобто внутрішню суть об'єкта. Як і в методі емпатії, він потребує створення певного настрою, який зумовлює активну чуттєво-пізнавальну діяльність кожного учасника. Виділяють такі питання, які андрагог може запропонувати педагогам: Яка причина явища, що досліджується? Яке його походження? Яка будова об'єкта? Що відбувається у нього всередині? Чому він саме такий, а не інший? тощо.

Метод образного бачення – це емоційно-образне дослідження об'єкта. Наприклад, пропонується, споглядаючи реальний об'єкт, фігуру, слово, знак або число, намалювати побачені у ньому образи, описати, на що вони схожі. Освітній продукт, як результат спостережень, виражається у словесній або графічній образній формі.

Метод символічного бачення – це відшукування або побудова педагогом зв'язків між об'єктом та його символом. Після з'ясування характеру взаємин символу та його об'єкта (наприклад, світло — символ добра, спіраль — символ нескінченності, голуб — символ миру, торгова марка — символ ринку тощо) андрагог пропонує спостерігати за якимось об'єктом для того, щоб побачити та зобразити його символічно у графічній, знаковій, словесній або іншій формі. Важливе значення має пояснення та тлумачення створених символів.

Метод евристичних запитань розробив ще давньоримський педагог та оратор Квінтіліан. Для відшукування інформації (відомостей) про якусь подію або об'єкт педагогу ставлять такі запитання: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли? Парні сполучення наведених запитань породжують нове запитання, наприклад: Як – Коли? Відповіді на ці

запитання та їх можливі сполучення породжують незвичні ідеї та вирішення стосовно досліджуваного об'єкта. Метод евристичного спостереження – цілеспрямоване особистісне сприйняття педагогом різноманітних об'єктів і водночас підготовчий етап у формуванні теоретичних знань. Педагоги, що ведуть спостереження, отримують власний результат, який містить: інформаційний результат спостереження; спосіб спостереження, який було застосовано; комплекс власних дій, що супроводжували спостереження. Ступінь творчості педагога під час спостереження визначається новизною отриманих результатів, порівняно з тими, які він уже мав.

Метод порівнянь застосовується практично для порівняння: версій, створених різними ученими, практиками; версій педагогів щодо аналогів, сформульованих видатними вченими; різноманітних аналогів між собою. Для засвоєння цього методу педагогам пропонуються такі запитання: Що означає «порівняти»? Чи завжди і все можна порівнювати? Вкажіть, що, на Вашу думку, не підлягає порівнянню, а після цього зробіть спробу порівняти те, що порівнювати не можна.

Метод фактів – спосіб спостереження і збір фактів.

Метод досліджень – спосіб самостійного дослідження обраного об'єкта за таким планом: мета дослідження — план роботи — факти про об'єкт — дослідди, нові факти — питання та проблеми, що виникли, версії відповідей, гіпотези — рефлексійні міркування — усвідомлені способи діяльності та результати — висновки.

Метод конструювання понять (створення колективного творчого продукту) — спільно сформульоване визначення поняття, яке записують на дошці. Водночас андрагог пропонує ознайомитися з іншими формулюваннями поняття, наведеними авторами різних підручників або навчальних посібників.

Метод гіпотез – метод, за допомогою якого можна

сконструювати версії відповідей на поставлене андрагогом запитання або проблему. Спочатку потрібно вибрати підстави для конструювання версій. Педагоги пропонують вихідні позиції або точку зору на проблему, засвоюють різноплановий підхід до конструювання гіпотез. Потім навчаються повно й чітко формулювати варіанти своїх відповідей на запитання, спираючись на логіку та інтуїцію. Метод гіпотез розвивається під час виконання прогностичних завдань типу «що буде, якщо...».

Метод мандрівки у майбутнє – ефективний спосіб розвитку навичок передбачення, прогнозування.

Метод прогнозування. Відрізняється від методу гіпотез тим, що застосовується до реального процесу або до процесу, що планується.

Метод помилок передбачає зміну негативного ставлення до помилок, заміну його на конструктивне використання помилок (та псевдопомилки) для поглиблення освітніх процесів. Помилка розглядається як джерело протиріч, феноменів, виняток із правил, джерело нових знань, які народжуються при протиставленні загальноприйнятих правил. Увага до помилок може бути актуалізована не тільки з метою їх виправлення, а й для з'ясування причин, через які їх припустилися.

Метод конструювання теорій – пропонується провести теоретичне узагальнення роботи, яку виконали педагоги за такими параметрами: факти про будову об'єкта; факти про його функції; факти про процеси; факти про взаємозв'язки; з'ясування типів позицій спостерігачів, наприклад, хронологічна позиція (послідовна фіксація та опис подій), математична (досліджуються кількісні характеристики об'єкта, його форми, пропорції), образна (знаходять виразні словесні характеристики об'єкта, його символічні риси); формулювання питання та проблеми, що стосуються найпримітніших фактів, наприклад: «Чому не можна взяти полум'я у руки? Чому послугу не можна побачити?»

Література: Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 250 с.

Методика навчального предмета – галузь педагогічної науки, яка досліджує систему науково обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання конкретного навчального предмета. Оскільки загальні закономірності навчання вивчаються дидактикою, то методику окремого навчального предмета правомірно розглядати як часткову дидактику. Різницю між технологією та методикою навчання подано в табл. 6.

Таблиця 6

Сутність методики та технології навчання

Критерій порівняння	Методика	Технологія
Призначення	Рекомендує використання окремих методів, організаційних форм і засобів навчання	Рекомендує процес створення системи методів, організаційних форм і засобів навчання з урахуванням цілей навчання
Визначення	Галузь педагогічної науки, яка досліджує систему науково обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання конкретного навчального предмета	Інструментарій досягнення цілей навчання. Систематичне і послідовне упровадження в практику заздалегідь спроектованого процесу навчання, методів і засобів досягнення цілей управління процесом навчання
Парадигма	Сукупність рекомендацій з організації та проведення навчального процесу	Проект майбутнього навчального процесу
Орієнтація	На вчителів (викладачів-андрагогів)	На учня, студента, слухача системи

		післядипломної освіти
Спрямованість	На конкретний предмет чи на реалізацію визначених завдань	На універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу
Відображення динамічності навчання	Дає конкретні рекомендації	Відбиває процесуальний динамічний характер процесу навчання
Інтелектуальний підхід	Вузькопредметний аспект: підхід до цього предмета (теми)	Культурне поняття, пов'язане з мисленням і діяльністю педагога, викладача, андрагога

Література: 1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НИЦСПО, 1990. – 538 с. 2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. 3. Педагогический энциклопедический словарь. / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 4. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М., 2000. – 368 с. 5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Модель Колба — теорія спеціаліста з психології навчання дорослих Девіда Колба (David Kolb), присвячена поетапному формуванню розумових дій. Теорія навчання Колба містить чотири основні стилі навчання, які базуються на чотириетапному навчальному циклі: конкретний досвід (КД); мисленнєві спостереження (МС); абстрактна концептуалізація (АК); активне експериментування (АЕ). Колб використовує такі терміни: 1) відчуження (КД/МС); 2) асиміляція (АК/МС); 3) конвергенція (АК/АЕ); 4) пристосування (КД/АЕ). Схема Колба на занятті: мотивація й оголошення нової теми (10% часу від загальної діяльності на занятті); закріплення навчального матеріалу (20% часу від загальної діяльності); оцінювання (10% часу); підведення підсумків (дебріфінг, рефлексія) (10 % часу від загальної діяльності). Часовий розподіл у цій схемі умовний, викладач самостійно визначає час кожного виду діяльності.

Модель Колба відповідає теорії поетапного формування розумових дій, розробленій П. Гальперінім ще в 50-ті рр. ХХ ст. У подальшому ця теорія

отримала розвиток у працях Н. Тализіної, яка визначила етапи формування знань. Для порівняння. Процес навчального пізнання (за Н. Тализіною) складається з кількох етапів: сприймання об'єкта, у процесі чого вирізняється цей об'єкт та визначаються його суттєві властивості. Етап сприймання змінює етап осмислення, на якому відбувається дослідження найсуттєвіших зв'язків і відношень. Наступний етап формування знань – це процес запам'ятовування виділених властивостей і відношень унаслідок численного сприймання і фіксації. Потім процес переходить в етап активного відтворення суб'єктом сприйнятих і зрозумілих істотних властивостей і відношень. Процес засвоєння знань завершує етап перетворення, який пов'язаний або із включенням нового сприйнятого знання в структуру минулого досвіду, або з використанням його як засобу побудови для іншого нового знання.

Література: 1. Нурминский И.И. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся / И.И. Нурминский, Н.К. Гладышева. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с. 2. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 240 с. 3. Торн К., Маккей Д. Полное руководство по тренингу / К.Торн, Д. Маккей. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 120 с. 4. Kolb A. and Kolb D. A. *Experiential Learning Theory Bibliography 1971 – 2001*, Boston, Ma.: McBer and Co [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://trgmcber.haygroup.com/Products/learning/bibliography.htm> 5. Smith M. K. «David A. Kolb on experiential learning», *the encyclopedia of informal education*. Retrieved [enter date] (2001) [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.infed.org/b-explrn.htm>.

Модератор – керівник дискусії, редактор рубрики на телебаченні та радіо, а також ведучий інтернет-конференції. Функція М. – допомога тому, хто навчається, зняти напруження, виявити потенційні можливості та нереалізовані уміння. М. заохочує учасників до співробітництва засобами візуальної риторики (наприклад, заповнює і вивішує модераторські картки); ставить цікаві, мотивувальні запитання, будує обговорення проблеми так, щоб тема групової роботи була фактично розробленою. Важливим моментом роботи М. є складання протоколу групової роботи, в якому візуально відображається процес розв'язання проблеми і найзначущі результати

групової роботи. М. — авторитет процесу, а не змісту, тому він має володіти високим рівнем соціальної компетенції (легко здійснювати соціальні контакти, враховувати розподіл соціальних ролей у групі, розуміти групову динаміку; управляти процесом міжособистісної взаємодії). Важливою професійною якістю М. є здатність долати фрустрації учасників групової роботи, пов'язані зі змістом комунікації і поведінковими реакціями партнерів з групової взаємодії.

Література: 1. Бибик С.П. Словник іношомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С.П. Бибик, Г.М.Сюта. – Х.: Фоліо, 2006. – 625 с.

Модерація (*італ.* moderare – пом'ягшення, стримування, поміркованість) – технологія групової роботи, метою якої є досягнення ефективного рівня ділової комунікації при демократичному плануванні та стимулюванні в умовах активної участі співробітників. Уперше обґрунтовується метод у 80-х рр. минулого століття: «Ідеї модерации» (К. Klebert, E. Schreder, W. Straub). М. має такі характеристики: зосереджена на конкретній проблемі; орієнтована не на конкуренцію, а на кооперацію; виключає формальний контроль та оцінку; містить способи діяльності, які вказують шлях розв'язання проблеми для групи; створює психологічно комфортні умови для суб'єктів професійної діяльності.

Р и с и М.: не пов'язана з поетапним навчанням і формуванням окремих компетенцій (як тренінг); використовуються внутрішні ресурси (синергетичний ефект групової роботи); не пов'язана з лікуванням професійних хвороб і виправленням професійних помилок, тобто психотерапевтична та колекційна функція в М. виражена неяскраво (на відміну від консультування). Технологічний бік М. пов'язаний з виконанням таких умов: чисельний склад групи – 4–12 осіб; нейтральна позиція модератора; розміри кімнати дають змогу учасникам групової роботи вільно пересуватися і водночас добре бачити візуалізований матеріал; робочий

процес здійснюється з використанням базових процесів (вербалізації, презентації, зворотного зв'язку).

Ф а з и М.: знайомство; входження в тему (повідомлення цілей); з'ясування очікувань учасників; передача та аналіз інформації (інпут); усвідомлення змісту (групова робота); підведення підсумків (рефлексія); емоційна розрядка (розминки).

Література: 1. Маслова С. Роль модератора фокус-груп: возможности и границы /С.Маслова // Практический маркетинг. – 2001. – №9. – С. 10–14. 2. Никитин В.Я. Модератор в системе фокус-группового исследования: учеб.-метод. пособие) / В.Я. Никитин, Н.Н. Суртаева. – СПб. ИОВРАО, 2005. – 140 с. 3. Технологии модерации в сфере социального взаимодействия: учеб.-метод. комплекс /И.Б. Терешкина, С.А.Векилова, Н.В.Солнцева, Н.Н.Суртаева – М, 2008. – 120 с.

Н

Навчально-творче завдання – форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої андрагог створює педагогам творчу ситуацію, прямо чи опосередковано ставить мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, у процесі якої учні активно оволодівають знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності.

Р і з н и ц я м і ж н а в ч а л ь н и м т а н а в ч а л ь н о - т в о р ч и м завданням. Навчальне завдання, як форма організації змісту навчального матеріалу, передбачає діяльність учня після того, як сформульовано мету та умови завдання.. Навчально-творче завдання передбачає діяльність учня на двох етапах: формулювання проблеми та її розв'язання. Тому навчально-творче завдання включає правило, мету діяльності та вимоги до неї. Одне й те саме завдання може стимулювати творчий розвиток одних особистостей і гальмувати розвиток інших.

К л а с и ф і к а ц і я н а в ч а л ь н и х і н а в ч а л ь н о - т в о р ч и х завдань, які можна використовувати у процесі післядипломного педагогічного навчання: 1) задачі на виявлення протиріччя: проблемне бачення: навчальні задачі (задачі прихованого питання, задачі на

конструювання ситуацій, задачі на виявлення уявних протиріч); навчально-творчі задачі (задачі-головоломки, задачі-проблеми, парадокси, антиномії, задачі на формулювання проблем); 2) задачі з відсутністю повної інформації: навчально-творчі задачі; задачі на уточнення мети, умови, вимог та обмежень; з недостатньою вихідною інформацією, з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить протиріччя; задачі, в яких практично відсутня вихідна інформація, а задається тільки мета діяльності; 3) задачі на прогнозування: навчально-творчі задачі – задачі на прогресивні екстраполяції, на регресивні екстраполяції, на безпосереднє висування гіпотези, оригінальної ідеї; 4) задачі на оптимізацію: навчальні задачі – задачі на вибір оптимального розв'язання; на оптимізацію процесу, функціонування об'єкту; задачі на оптимізацію витрат, засобів діяльності; 5) задачі на рецензування: навчальні задачі – задачі на критичний аналіз прочитаного; на виявлення помилок; на перевірку результату; на оцінку процесу і результату діяльності; 6) задачі на розроблення алгоритмічних та евристичних розпоряджень: навчальні задачі – задачі на розроблення алгоритму та його виконання; навчально-творчі задачі – задачі на виявлення найефективніших евристик; задачі на розробку евристичних розпоряджень, правил; 7) логічні задачі: навчальні задачі – задачі на опис явищ, процесів, на визначення понять, доведення; навчально-творчі задачі – аналітико-синтетичні, задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків; 8) задачі на складання протилежних задач: навчальні задачі – задачі на пошук засобу розв'язання, котрий є протилежним найбільш очевидному; задачі, які потребують пошуку засобу розв'язання від кінця до початку; 9) дослідницькі задачі: навчально-творчі задачі – експериментальні задачі; задачі на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів, на застосування принципів системності, доповнення, історизму тощо; графічні задачі; 10) задачі на винахідливість: навчально-творчі задачі (задачі на пошук нового конструкторського вирішення; на винахід нових конструкцій нових засобів діяльності; нових речовин); 11) задачі на управління: навчально-творчі задачі

– задачі на розроблення мети, стратегії діяльності; на планування, організацію діяльності; на нормування часу діяльності; на оцінювання результатів; 12) задачі на комунікативність: навчальні задачі – задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності за зразком; задачі на спілкування; навчально-творчі задачі – задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності; задачі на пошук засобів співробітництва; 13) задачі на розвиток фантазії та уявлення: навчально-творчі задачі – просторові задачі; задачі та завдання на опис явищ, їх наслідків і передумов; 14) естетичні задачі: навчальні задачі – завдання на формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв, оцінки поезії, музичних творів тощо; навчально-творчі задачі – написання віршів, пісень, музичних творів; малювання та ліплення по пам'яті або за образним сприйняттям.

Література: 1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 2. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с. 3. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

Навчання у співробітництві спрямоване на формування певних навичок та умінь, засвоєння понять, академічних і професійних знань, передбачених програмою, або на організацію проектної діяльності педагогів із подальшою дискусією.

О р г а н і з а ц і й н і е т а п и впровадження Н. с.: 1) планування приміщення (для спілкування в процесі спільної діяльності учасники повинні бачити один одного); 2) вирішення педагогічних проблем: а) педагогічні вимоги до учасників (взаємодіяти в групі з будь-яким партнером чи партнерами; працювати активно, серйозно ставлячись до завдання; чесно і доброзичливо спілкуватися з партнерами; виховувати відповідальність не тільки за власні успіхи, а й за успіхи своїх партнерів; усвідомлювати, що

спільна робота в групах – це серйозна і відповідальна праця); б) визначення мети заняття і дидактичної задачі використання цього методу (відповідно до того чи іншого його варіанта). Дидактична задача заняття може включати: осмислення і засвоєння нових понять, правил, нової інформації; формування навичок, умінь використовувати нові знання; формування інтелектуальних умінь. Відповідно до поставленої мети можна планувати різні види навчальної діяльності на занятті: ознайомлення з новим матеріалом (лекція, коротке пояснення нового матеріалу, правила, постановка проблемного завдання тощо); закріплення нового матеріалу (робота учнів у співробітництві за обраним варіантом; обговорення результатів роботи груп фронтально; попереднє тестування для з'ясування рівня осмислення нового матеріалу); застосування нового матеріалу для розв'язання певного класу задач (робота у співробітництві) тощо; в) планування засобів навчання і навчальних матеріалів, розподіл часу, необхідного для виконання тієї чи іншої роботи на занятті; г) створення умов, які б сприяли взаємозалежності учнів один від одного; стимулювання спільної діяльності учнів; досягнення значущих для всієї групи результатів.

Технологічні модифікації: «навчання в команді»; «пилка» («мережна пилка», «машинна ножівка») (англ. Jigsaw) (автор – Еліот Аронсон); «вчимося разом» (англ. Learning Together) (автор – Девід Джонсон, Роджер Джонсон); дослідницька робота у групах (автор – Шломо Шаран).

«Навчання в команді» розроблено в Університеті Джона Хопкінса, більшість модифікацій методу навчання в співробітництві ґрунтуються на цьому підході. У цьому методі приділяється особлива увага груповим цілям та успіху всієї групи, якого можна досягти тільки внаслідок самостійної роботи кожного члена групи (команди) в постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи при роботі над темою (проблемою), питанням, яке підлягає вивченню. «Навчання в команді» ґрунтується на таких правилах: «нагороду» команда (група) одержує одну на всіх у вигляді бальної оцінки

(заохочення, почесного знаку тощо); для одержання оцінки необхідно виконати одне завдання; групи не змагаються одна з іншою, оскільки мають різні завдання і різний час на їх виконання; індивідуальна (персональна) відповідальність кожного члена групи означає, що успіх або невдача всієї групи залежить від успіху або невдачі кожного її члена; рівні можливості кожного для досягнення успіху означають, що кожний учасник групи приносить своїй команді бали, які він отримує шляхом удосконалення власних попередніх результатів.

Модифікація «навчання в команді» – організація навчання у співробітництві в малих групах (чотири учасники) (Р. Славін, 1986 р.). Технологія організації роботи в малій групі: пояснення викладачем нового матеріалу; організація роботи групи з формування орієнтованої основи діяльності (для кожного), що передбачає необхідність для кожного в процесі взаємодії з групою розібратися в новому матеріалі, зрозуміти його, закріпити; надання групам завдання (опори), яке або виконується частинами (кожний виконує свою частину), або «вертушкою» (кожне наступне завдання виконується іншим учасником групи). Виконання будь-якого завдання пояснюється учасником групи вголос і контролюється всією групою; виконані завдання обговорюються різними групами (якщо завдання було однаковим для всіх груп) або кожною групою (якщо завдання були індивідуальними для групи); виконуються завдання (тест) для перевірки засвоєння навчального матеріалу (над тестом кожен учасник працює індивідуально).

Модифікація «навчання в команді» – командно-ігрова діяльність (змагання (турнір) між командами). Технологія проведення змагань передбачає: організацію «турнірних столів» (по три учасники за кожним столом, які мають однаковий рівень навченості); підготовку викладачем диференційованих завдань для кожного «турнірного столу»; виконання запропонованих завдань кожним учнем з «турнірного столу»; оцінювання виконаних завдань; переможець кожного «столу» приносить своїй команді

однакову кількість балів, незалежно від рівня складності завдання, яке виконувалося; команда, яка одержала більшу кількість балів, є переможцем турніру.

Jigsaw (*англ.* мережна пилка, машинна ножівка, пилка) розроблений професором Еліотом Аронсоном у 1978 р. У педагогічній практиці такий підхід називають скорочено «пилка». Технологія проведення: учасники організуються в групи по шість осіб для роботи над навчальним матеріалом, розбитим на фрагменти (логічні чи значеннєві блоки); учасники, що вивчають одне й те ж питання, але знаходяться в різних групах, зустрічаються й обмінюються інформацією як експерти з питання («зустріч експертів»); повертаються до своїх груп і навчаються усього нового, що довідалися від інших членів групи (інші учасники доповідають про частину завдання (як зубці однієї пилки)).

У 1986 р. Р. Славін розробив модифікацію цього методу «Пила-2» (Jigsaw-2). Метод передбачав роботу в групах з 4–5 осіб. Замість того, щоб кожен член групи одержував окрему частину загальної роботи, уся команда працює над одним матеріалом. При цьому кожен член групи одержує власну тему та стає в ній експертом. Проводяться зустрічі експертів із різних груп. Наприкінці циклу всі учасники проходять індивідуальний контрольний зріз, який і оцінюється. Результати учасників підраховуються. Команда, що зуміла досягти найвищої суми балів, нагороджується.

«Вчимося разом» (Learning Together) – варіант навчання в співробітництві розроблений в університеті штату Міннесота в 1987 р. (автори – Девід і Роджер Джонсони). Усі учасники розбиваються на різномірні (за рівнем навченості) групи по 3–5 осіб. Кожна підгрупа одержує одне завдання, що є підзавданням якої-небудь великої теми, над якою працює вся група. Унаслідок спільної роботи окремих груп і всіх груп у цілому досягається засвоєння всього матеріалу. Основні правила: нагорода всій команді; індивідуальний підхід; рівні можливості.

Модифікація «навчання в команді» – дослідницька робота є різновидим навчання в співробітництві (Шломо Шаран, 1976 р.). У цьому варіанті акцент робиться на самостійну діяльність учасників (працюють або індивідуально, або в групах до 6 осіб).

Література: Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

О

Освіта дорослих – увесь комплекс організованих процесів освіти, незалежно від змісту, рівня і методу, формальних чи інших ознак, які продовжують чи доповнюють освіту, здобуту в школі і ВНЗ, а також практичне навчання, завдяки якому особа дорослого розвиває свої здібності, поліпшує технічну і професійну кваліфікацію або отримує нову орієнтацію і змінює свої погляди та поведінку у перспективі всебічного розвитку й участі у збалансованому і незалежному соціальному, економічному і культурному розвитку; підрозділ, невід’ємна частина системи неперервної освіти і навчання; пролонгований процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається упродовж усього життя, завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію.

Література: 1. Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: словарь / Х.А. Беков и др. – М.: ИПК госслужбы, 2001. – 107 с. 2. Краткий словарь современной педагогики / сост. Т.Б. Санжиева и др. / под ред. Л.Н. Юмсуновой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с. 3. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г.Онушкин, Е.И.Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с. 4. Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.

П

Перманентна освіта — романомовний варіант позначення ідеї про освіту, яка супроводжує людину упродовж життя.

Література: Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.
2004. – 19 с.

Підвищення кваліфікації педагога – навчальна діяльність, спрямована на формування готовності педагога до виконання більш складних професійних функцій; набуття педагогом здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності. Передбачає набуття нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, умінь і навичок, поглиблення зв'язку між педагогічною наукою і практикою. П. к. п. – цілісний і безперервний процес. Курсова підготовка пов'язана з методичною роботою і самоосвітою педагогів у міжкурсовий період.

Література: 1. Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: словарь / Х.А. Беков и др. – М.: ИПК госслужбы, 2001. – 107 с. 2. Краткий словарь современной педагогики / сост. Т.Б. Санжиева и др. / под ред. Л.Н. Юмсуновой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с. 3. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с. 4. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М., 2000. – 368 с. 5. Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1998. – 94 с. 6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. П. о. створює умови для безперервності та наступності освіти і включає: перепідготовку – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; спеціалізацію – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, у межах спеціальності; розширення профілю (підвищення кваліфікації) – набуття особою здатностей виконувати

додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності; стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності. Особа, яка успішно пройшла перепідготовку й державну атестацію, отримує відповідний документ про вищу освіту. Особа, яка успішно пройшла стажування або спеціалізацію чи розширила профіль (підвищила кваліфікацію), отримує відповідний документ про П. о. Зразки документів про П. о. затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки. П. о. здійснюється вищими навчальними закладами П. о. або структурними підрозділами ВНЗ відповідного рівня акредитації, зокрема на підставі укладених договорів.

Література: Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. – №20. – Ст.134 (Стаття 10. Післядипломна освіта).

Пожиттєва освіта – одна із назв неперервної освіти, яка містить ідею про те, що навчальна діяльність є складовою способу життя дорослого на усіх його вікових стадіях. Термін позначає стадіальний процес, зорієнтований на поглиблення світорозуміння і систематичне збагачення творчого потенціалу особистості.

Література: 1. І. Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: словарь / Х.А. Беков и др. – М.: ИПК госслужбы, 2001. – 107 с. 2. Краткий словарь современной педагогики / сост. Т.Б. Санжиева и др. / под ред. Л.Н. Юмсуновой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с. 3. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г.Онушкин, Е.И.Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с. 4. Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.

Програмоване навчання – метод навчання людини з використанням програми управління процесом засвоєння знань, умінь та навичок, складених так, що на кожному ступені навчального процесу чітко визначаються ті знання, уміння й навички, які мають бути засвоєні, і контролюється процес засвоєння.

П о д і л н а в ч а л ь н и х п р о г р а м на: лінійні, розгалужені та змішані. Спочатку програмоване навчання передбачало використання лінійних програм, розроблених американським ученим Б. Скіннером.

Навчальний матеріал поділяється на невеликі за обсягом частини, які називаються кроками. Після вивчення першого кроку інформації тому, кого навчають ставиться система запитань, передбачених програмою. Тільки після повного збігання відповіді з програмною можна переходити до вивчення чергового кроку інформації. Кожне узагальнення в тексті програми повторюється кілька разів та ілюструється за допомогою достатньої кількості прикладів. У процесі вивчення після засвоєння мінімальних обсягів інформації той, хто навчається, конструює відповіді на поставлені запитання. Гнучкими є розгалужені програми. Навчальний матеріал у таких програмах, на пропозицію американського вченого Н. Кроудера, ділять на частини, розміри яких відповідають обсягу мінімальних підтем. Після кожної дози інформації той, хто навчається, самостійно вибирає правильну відповідь на поставлені програмою запитання серед кількох помилкових. Програма інформує про результати кожного вибору відповіді та у випадку помилки відсилає до вихідного пункту з метою повторити спробу вибору правильної відповіді або до відповідної інформації, яка пояснює причини помилки. Складність програмованого матеріалу зростає за принципом: від простого до складного (як у самих запитаннях, так і у відповідях). Бажання об'єднати лінійні та розгалужені програми сприяло створенню змішаного програмування, яке розробили британські психологи Шеффільдського університету. Навчальний матеріал поділяється на різні за обсягом частки (порції, кроки), які визначаються дидактичною метою з урахуванням характерних особливостей теми. Якщо, наприклад, вважається, що програма є для тих, хто навчається, єдиним джерелом знань за темою, то вона має бути ґрунтовнішою, аніж у випадку здійснення нею тільки контрольної чи коригувальної функції. Суб'єкт навчання не може перейти до наступного кроку інформації, поки добре не оволодіє змістом попереднього. Автори змішаних програм передбачають можливість не тільки індивідуальної, а й групової роботи з програмованим текстом. Контроль за засвоєнням кроків інформації здійснюється як методами лінійної, так і розгалуженої програм.

Р

Рефлексія (лат. reflexio – звернення назад) – 1) у педагогіці – роздум, самоспостереження; 2) у філософії – форма теоретичної діяльності суспільно-розвиненої людини, спрямована на осмислення всіх своїх дій і їхніх законів; діяльність самопізнання, яка розкриває специфіку духовного світу людини; новий поворот духу після вчинення пізнавального акту до «я» (до центру акту) та його мікрокосму; 3) у психології – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів; мислення про мислення; осмислення чого-небудь за допомогою вивчення і порівняння, аналіз знання з метою отримання нового знання або перетворення знання неявного на явне; самоспостереження за станом розуму або душі; вихід з поглиненості життєдіяльністю; дослідницький акт, що спрямовується людиною на себе.

В Аристотеля, Платона й середньовічних схоластів можна знайти багато глибоких міркувань про те, що нині відносять до Р. Однак прийнято вважати, що це поняття зароджується лише в новий час завдяки полеміці Дж. Локка і Г. Лейбніца. Р. трактується як самопізнання, як «поворот духу до «Я». У Фіхте на додаток до цього Р. отримала епістемологічний відтінок (Р. знання є «наукоученіє») і була поставлена в контекст процесів розгортання або розвитку «життя». Г. Гегель зробив спробу дати Р. іманентне визначення в межах загальної картини функціонування і розвитку духу. Після Г. Гегеля поняття Р. залишається одним із найважливіших щодо обґрунтування філософського аналізу знання. У сучасних дослідженнях проблема Р. розглядається в трьох напрямках: під час вивчення мислення, самосвідомості особистості, а також під час вивчення процесів комунікації та кооперації (спільних дій та їх координації). Р. як механізм зворотного зв'язку в життєдіяльності людини – це не тільки якийсь результат, а й процес, пов'язаний з внутрішніми перетвореннями – осмисленням і переосмисленням стереотипів мислення. Соціальна Р. – Р. у комунікаціях і спільній діяльності.

Вихід у позицію «над» і «поза» дає змогу партнерам не тільки прогнозувати дії один одного, а й, коригуючи свої дії, впливати на партнера, все глибше проникаючи в глибини взаєморозуміння або, навпаки, навмисно вводячи партнера в оману. Цей тип Р. пов'язаний з імітаційним моделюванням та організаційно-діяльнісними іграми, зі схваленням групових рішень, з дослідженням проблем взаємин в організації тощо.

В и д и Р.: комунікативна – об'єктом є уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини їх вчинків; особистісна – об'єктом пізнання є сама особистість, її властивості та якості, поведінкові характеристики, система ставлення до інших; інтелектуальна – виявляється в процесі виконання різних завдань, у здатності аналізувати різні способи рішення, знаходити раціональні, неодноразово повертатися до умов задачі.

Щ о з а в а ж а є Р.: бар'єри, пов'язані з недосконалістю людської природи (відсутність мотивації, потреби, інтересу до самого себе; несформованість дій виявлення, фіксації, аналізу, оцінювання, ухвалення; невміння рефлексувати; нездатність до адекватної самооцінки); бар'єри, визначені особистісними особливостями людини, що пізнає себе (страх пізнати себе, щоб не зрушити упевненість у собі; прагнення особистості оцінити себе відповідно до вимог соціального оточення; невміння подолати власний егоцентризм; нездатність до саморозвитку, занижена самооцінка, тупість, диктаторство, авторитарність).

Е т а п и Р.: висновок – здійснюється тоді, коли іншими способами неможливо пізнати іншу людину і себе; інтенціональність (інтенція – спрямованість) – спрямованість на об'єкт рефлексування, виокремлення його серед інших об'єктів; первинна категоризація – вибір первинних засобів, за допомогою яких здійснюється рефлексування; конструювання – обрані первинні засоби об'єднуються в деяку систему, що дає можливість більш цілеспрямовано та обґрунтовано перевірити рефлексивний аналіз; схематизація – проводиться за рахунок використання різних знакових засобів: образів, символів, схем, мовних конструкцій; об'єктивізація – оцінка

та обговорення отриманого результату; у разі, коли результат незадовільний, процес Р. запускається знову.

Структура розвитку Р. здібностей (за М. Савельєвою): 1) навчання розумному «незнанню» («я знаю, що цього не знаю»); 2) «запуск алгоритму»: «Я знаю, що я не вирішу це завдання відомими мені засобами, тоді я повинен... (спитати того, хто знає, знайти необхідну літературу тощо)»; 3) інсайт: «я знаю, як потрібно або не знаю, але думаю, що...» і реалізація схваленого рішення; 4) аналіз ланцюжка мисленнєвих і практичних операцій «не знав – як дізнався – зробив»; 5) усвідомлення завдання як нового та застосування в професійній діяльності.

Способи, спрямовані на розвиток Р.: релаксація – фізичне і психічне розслаблення; концентрація – зосередження свідомості на певному об'єкті своєї діяльності; візуалізація – створення внутрішніх образів у свідомості людини, тобто активізація уяви за допомогою слухових, зорових, смакових, нюхових дотикових відчуттів, а також їх комбінацій; самонавіювання – створення установок, які впливають на підсвідомі механізми психіки.

Література: 1. Деміна Л.Д. Психічне здоров'я і захисні механізми особистості / Л.Д. Деміна, І.А. Ральнікова [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.irbis.asy/mmc/demina> 2. Міріманова М.С. Рефлексія як системний механізм розвитку / М.С.Міріманова [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.researcher.ru> 3. Семенов І.М. Психологія рефлексії: проблеми і дослідження / І.М.Семенов, С.Ю. Степанов [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyhiatry.ru>

Розроблення інтерактивної технології навчання дорослих – етапи створення відповідного методичного забезпечення та технологічного інструментарію навчального процесу з метою підвищення рівня пізнавальної активності дорослих.

Етапи: підготовчий – планування і прогнозування результату (отримання інформації про цілі, очікування щодо навчання, потреби, досвід і навчальні можливості дорослих, а також про термін навчання; визначення результатів навчання, необхідного обсягу, змісту та послідовності викладу

навчального матеріалу; розподіл навчального матеріалу у навчальні модулі; формулювання результатів навчання для кожного навчального модуля; відбір активних форм, методів і прийомів навчання для кожного навчального модуля); реалізації – організація функціонування технологічного ланцюжка (послідовно здійснюється запланована кількість занять за такою структурою: повідомлення теми (навчальної проблеми); повідомлення необхідних знань, формування умінь на репродуктивному рівні; перехід до пошукової, продуктивної навчальної діяльності; внесення коректив у подальший процес навчання); підведення підсумків навчання – аналіз досягнення цілей навчання (аналіз рівня актуальності отриманих ним знань та вмінь ефективно використовувати отримані знання в своєму житті та професійній діяльності);

Література: Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

С

Система дистанційного навчання Moodle призначена для організації навчання он-лайн у мережевому середовищі з використанням технологій Інтернету. Система забезпечує різноманіття процедур навчання он-лайн, комбінуванням яких може бути організоване ефективне навчання в навчальному закладі. Moodle надає можливість інсталяції освітніх ресурсів (навчальних матеріалів) і забезпечує засобами доступу до ресурсів та управління ними; забезпечує комунікаційну взаємодію учасників освітнього процесу, що реалізовується у формі інтернет-конференцій, форумів, дискусій, а також обміну посланнями, що містять, зокрема, завдання для тих, хто навчається, виконання завдань і коментарі. У системі передбачено можливість специфікації категорій (Category) навчальних курсів, наприклад, таких, як Office work, Teaching and Learning, і групування курсів за категоріями. Навчальні курси можуть включати такі матеріали, як анотації курсів, ресурси, завдання, теми обговорень. Ресурси курсів можуть представлятися різноманітним організаційним компонентам, серед яких

текстові сторінки, веб-сторінки, файли різних форматів, веб-сайти, директорії (text page, web page, file, web site, directories). У курсах встановлюються такі параметри: дата початку курсу (Course start date), термін подачі заявок (Enrollment period), кількість уроків (тем, занять) (Number of weeks/ topics), виражених у кількості тижнів або темах уроків, темах форумів. Крім того, курси можуть мати спеціальні ключі (Enrollment key), що забезпечують доступ до навчальних матеріалів курсу зареєстрованих та прийнятих на курс слухачів. У Moodle надаються відомості про курси, їх тьюторів і терміни їх проведення. Автори курсів формують відповідні навчальні матеріали, а тьютори проводять зарахування студентів та організують навчальний процес. Для навчання Moodle має такі можливості: використовує педагогіку соціального конструкціонізму, яка включає взаємодію, активне навчання, критичну рефлексію тощо; має простий, ефективний, сумісний для різних браузерів веб-інтерфейс; список курсів містить опис кожного курсу на сервері; курси розбиваються на категорії, є механізм пошуку курсів; більшість текстових елементів (ресурсів, форумів, завдань тощо) можуть бути відредаговані за допомогою впровадженого WYSIWYG HTML редактора; пропонується широкий спектр активностей для побудови навчального процесу; для комунікації та соціалізації в курсі викладач може використовувати такі інструменти, як форуми, чати, wiki, систему обміну повідомленнями, блоги і тощо. Moodle включає такі найбільш використовувані модулі: Сертифікація – модуль створює PDF сертифікати / дипломи для студентів курсу і є повністю настроюваним. Можна розробити власний дизайн друкованого сертифікату: додати рамки, водяні знаки, печатки і навіть показати ступінь/рівень вивчення інформації. Завдяки Elluminate Live! Meeting – Moodle стає частиною віртуального веб-відео класу, який включає двостороннє аудіо-спілкування, інтерактивні дошки, миттєвий обмін повідомленнями і модератор інструментів. Це нестандартний модуль і блок, який вимагає покупки 3rd Party служби. Галерея – дає змогу використовувати вбудовані

галереї зображень. LAMS – основа системи управління навчальною діяльністю (Learning Activity Management System) і використовується для розробки, управління та розповсюдження навчальних он-лайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Створюються дані матеріалу у візуальному навчальному середовищі з завданням послідовності вивчення. До складу цього типу курсу входять різного роду індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах та навчальні елементи для всіх студентів, засновані як на змістовній, так і на комунікативній компоненті. SCORM/AICC – це один з елементів курсу, який дає змогу викладачеві опублікувати будь-який пакет формату SCORM або AICC у складі матеріалів курсу. Пакет SCORM – це набір веб-контенту, що відповідає міжнародному стандарту об'єктів навчального призначення SCORM. Цей набір може включати web-сторінки, графіку, програми на JavaScript, Flash-презентації та інші складові, що працюють у веб-браузері. Цей модуль допомагає інтегрувати у навчальний курс будь-який пакет, що відповідає стандарту SCORM. Wiki – це засіб для спільного створення документів декількома людьми, який має власну просту мову розмітки, що використовується просто у вікні браузера. Модуль Wiki дає можливість студентам працювати разом, додаючи, розширюючи і змінюючи зміст сторінки. Попередні версії документа не вилучаються й можуть бути відновлені в будь-який момент. Анкета – модуль містить декілька готових анкет, які допомагають викладачеві з'ясувати психологічні особливості студентів, що мають відношення до дистанційного навчання. База даних дає змогу викладачам та/або студентам створювати, показувати та здійснювати пошук серед введених записів бази. Формат та структура записів можуть бути майже необмеженими, включати картинки, поля, Інтернет – адреси, числа або простий текст. Глосарій – тлумачний словник, що містить статті з визначення певних термінів. Студентам надаються зручні засоби пошуку потрібного терміна в глосаріях. Викладач також може не тільки давати визначення термінів, а й залучати до цієї роботи суб'єктів навчання, контролюючи

коректність пропонуванних ними визначень. Завдання (відповідь кількома файлами, файлом, текстом, поза сайтом) – модуль, що дає змогу організувати виконання завдань студентами. За його допомогою можна: передавати зміст завдання студентам; встановлювати терміни його виконання; встановлювати максимальну оцінку, яку може отримати студент за завдання; задавати форму надання відповіді викладачеві (файл, що завантажується на сайт, особиста бесіда з викладачем, повідомлення електронною поштою); давати коментарі до виконаної роботи; дозволяти студенту змінювати свою відповідь з повторним оцінюванням. Книга – засіб представлення багатосторінкових документів, що містить перелік розділів книги у вигляді посилань, натискаючи на які, можна швидко переходити від одного розділу до іншого. Опитування – викладач ставить запитання та визначає декілька варіантів відповідей. Один з можливих варіантів – проведення голосування між користувачами. Це може бути корисним для стимулювання мислення, для з'ясування загальної думки в процесі дослідження проблеми. Робочий зошит – андрагог просить письмове висловлення педагогів на певну тему, з можливістю редагування й поліпшення своєї відповіді згодом. Відповідь є приватною й доступною лише для андрагога, що може зробити коментар і поставити оцінку для кожного запису. Звичайно одного зошита на тиждень досить. Семінар – вид занять, де кожний учасник не тільки виконує власну роботу, а й оцінює результати роботи інших учасників семінару. Для цього викладач може передбачити застосування різних стратегій оцінювання. Управління семінаром (збір робіт, направлення їх на перевірку, відображення результатів тощо) здійснюється автоматично. Тест – набір завдань для оцінювання знань студентів. Всі тестові завдання зберігаються в базі даних і можуть бути використані заново. Тест у Hot Potatoes — дає змогу андрагогу керувати через Moodle тестами, що розроблені у зовнішній програмі Hot Potatoes. Урок (практикум) – модуль, за допомогою якого створюється комплект взаємозалежних сторінок. Кожна зі сторінок має інформаційний розділ і розділ контролю його засвоєння. Форум – місце, де відбуваються всі

обговорення. Форуми можуть мати різну структуру й містити оцінки для повідомлень. Повідомлення форумів можна побачити в чотирьох різних форматах, і вони можуть містити додаткові файли. Підписавшись на форум, учасник буде одержувати копії нових повідомлень на e-mail. Чат – це засіб для проведення синхронних дискусій у реальному часі. Чат має суттєву відмінність від форуму – засобу асинхронного спілкування, оскільки форум не передбачає одночасності підключення його учасників.

Література: 1. Агапонов С.В. Принципи дистанційного утворення / С.В. Агапонов [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sez.donetsk.ua/dystancijna-osvita/>. 2. Віртуальне навчання [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/20/>. 3. Інтернет-технології у дистанційному навчанні: програма «Web-Тест Конструктор» [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-7723-1.html>. 4. Олійник В. В. Концепція дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників / В. В. Олійник. – К.: ЦППО, 1999. – 14 с. 5. Олійник В. В. Основи дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті / В. В. Олійник. – К.: ЦППО, 2001. – 43 с. 6. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: стислий аналітичний огляд / В. В. Олійник. – К.: ЦППО, 2001. – 48 с. 7. Олійник В. В. Організація дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічне дослідження / В. В. Олійник. – К.: ЦППО, 2001. – 52 с. 8. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

Спілкування (спілкування вербальне, спілкування педагогічне) — сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, умінням, навичками, результатами діяльності, взаємовплив і корекція поведінки тощо. Найважливішим засобом спілкування є ідіоетнічна мова.

С п і л к у в а н н я в е р б а л ь н е — форма соціальної взаємодії людей за допомогою мови, яка реалізується в мовленнєвій діяльності партнерів по спілкуванню. У безпосередньому усному спілкуванні це говоріння і аудіювання (слухання), в опосередкованій писемній формі — читання і письмо.

С п і л к у в а н н я п е д а г о г і ч н е — система органічної соціально-психологічної дії вчителя-вихователя і вихованця у всіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості.

Література: 1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/d> 2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НИЦСПО, 1990. – 538 с. 4. Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / М.Г.Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с. 4. Психолого-педагогический словарь / сост. В.А. Мищериков. – Ростов н/Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

Т

Технологія навчання дорослих – 1) система науково обґрунтованих андрагогічними принципами навчання дій дорослих (викладача-слухача), здійснення яких із високою мірою гарантованості дозволяє досягнути поставлених цілей навчання; 2) розділ андрагогіки, який досліджує та обґрунтовує способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових. Ці способи сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду людини, активізації діяльності, розкриттю потенціальних можливостей, виробленню практичних навичок для розв’язання конкретних задач, оцінюванню ступеня засвоєння матеріалу тощо.

Література: 1. Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: словарь / Х.А. Беков. – М.: ИПК госслужбы, 2001. – 107 с. 2. Ковальчук В.І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг / В.І.Ковальчук. – К., 2011. – 128 с. 3. Лук’янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих / Л.Б.Лук’янова. – Режим доступу: www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm 4. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г.Онушкин, Е.И.Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с.

Тренінг (англ. Training — навчати, виховувати) – вид навчальної гри з метою запланованого процесу модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, досягнення ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Переваги тренінгових методів навчання – максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій; активізація суб'єктів навчання.

В и д и: партнерського спілкування, сенситивності, креативності, що пов'язані з психогімнастичними вправами, які націлені на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування.

М е т о д и к а п р о в е д е н н я. передбачає виконання таких завдань: мотивування суб'єктів навчання до проведення навчального тренінгу; формування певного рівня фахових знань студентів; відпрацювання на необхідному рівні потрібних практичних умінь і навичок; забезпечення контролю визначених теоретичних знань і отриманих практичних вмінь та навичок; спонукання до подальшого інтересу та професійного розвитку.

С к л а д о в і м о д е л і: когнітивний компонент; діяльнісний компонент; психолого-педагогічний компонент. Навчальний тренінг як складова процесу навчання у післядипломній педагогічній освіті використовуються для: прискорення адаптації до умов практичної діяльності, їх швидкої «підгонки» під вимоги робочого місця і організації в цілому; усунення прогалин у професійній підготовці і переборювання неефективних форм поведінки; навчання нових технологій і методів праці; швидкої підготовки для роботи на новій, більш високій посаді.

О р г а н і з а ц і й н о–п е д а г о г і ч н і с к л а д о в і тренінгової програми: тематична (обговорюється теоретичний матеріал, з'ясовується готовність педагогів до осмислення теоретичного опрацювання матеріалу, формується смисловий контекст проблеми та описується предмет, що обговорюється, як сформована нормативна система знань, положень,

тверджені; діяльнісна (визначає володіння педагогом окремими навичками, вміннями, прийомами організації взаємодії та виконання професійних дій; педагог вчиться діалектично бачити й усвідомлювати труднощі професійної діяльності та тренує поведінковий образ, у межах дискусійності здійснюється педагогом перетворення, розвиток осмисленої та привласненої інформації); рефлексивна (об'єднувальна тематичної та діяльнісної, де педагог осмислює індивідуально-професійні особливості професійного образу, здійснює самоаналіз та самооцінку, отримує та осмислює зворотній зв'язок про успішність своїх дій, формує здібності об'єктивно та неупереджено вивчати власну стильову поведінку, оволодіває особистісно центрованою поведінкою в професійних ситуаціях).

Е т а п и о р г а н і з а ц і ї: перший організаційно-педагогічний компонент. Аналіз потреби в тренінгу, який здійснюється на трьох основних рівнях: організації робочого місця та окремого учасника. Формування цілей тренінгу – чітко викласти, які завдання зможуть виконати учасники після закінчення, за яких умов вони продемонструють свої вміння і навички та за якими стандартами буде здійснено їх виконання. Ефекти, які забезпечуються тренінгом: розвиток комунікативних здібностей; підвищення доброзичливості, відкритості, спонтанності, пластичності, гнучкості, толерантності; поліпшення розуміння своєї та чужої поведінки; розвиток здатності адекватної експресії свого внутрішнього стану; підвищення реалістичної рефлексії, ослаблення ірраціональних установок, корекція ціннісних орієнтацій у напрямку соціалізації; руйнування неефективних стереотипів поведінки, засвоєння її нових форм; згуртованість команди, оптимізація соціометричної структури колективу, вміння працювати з колективом. Другий – організаційно-педагогічний компонент – вибір методів і технік, які відповідають цілям тренінгу. Види основних тренінгових технік: інформаційна; імітаційна; вправи з практичного виконання роботи; груподинамічні вправи. Інформаційні тренінгові техніки – показ навчальних

фільмів, відеозаписи і застосування технічних засобів, які супроводжують лекції, інструктажі, конференції. Імітаційні тренінгові техніки імітують робоче місце, організаційну ситуацію та вирішують проблеми трудових процесів. Тренінгова техніка «вправ з практичного виконання роботи» передбачає програми професійного навчання новачків, перенавчання, трудової адаптації, які здійснюються безпосередньо на робочому місці або в тренінгових центрах із залученням сучасної виробничої і офісної техніки. Груподинамічні вправи призначені формувати й удосконалювати соціальну компетентність спеціалістів. Відмінність груподинамічних вправ визначається тим, що вони побудовані не стільки на імітаційній техніці, скільки на вільній імпровізації учасників тренінгу, їх спонтанних діях, мотивованих міркуваннях, які можуть змінювати ситуацію.

Література: 1. Захарова В.П. Соціально-психологический тренинг / В.П.Захарова, Н.Ю. Хрящева. – Л., 1990. – 258 с. 2. Кривулина А.А. Эргодизайн образовательного пространства (размышление психолога) / А.А. Кривулина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 192 с. 3. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М.; Воронеж, 1998. – 337 с. 4. Макишанов С.И. Психология тренинга / С.И.Макишанов. – СПб., 1997. – 237 с. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / под ред. Е.С. Полат. – М.: «Академия», 1999. – 65 с. 5. «Моделі навчання» (для студентів педагогічних спеціальностей) / за ред. Т.С. Кашиманової. — Вип. 5. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. — 22 с. Серія: навчально-методичні матеріали. 6. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 348 с. 7. Педагогічна технологія: посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х.: Основа, 1995. – 548 с. 8. Практикум по социально-психологическому тренингу. – СПб., 1997. 9. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб., 1999. – 256 с. 10. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Г.П.П'ятакова, Н.М. Заячківська: навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с. 11. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К.Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 120 с.

Тьютор (англ. tutor) – історично сформована особлива педагогічна позиція, яка забезпечує розроблення індивідуальних освітніх програм і супроводжує процес індивідуальної освіти у школі, ВНЗ, у системі післядипломної освіти; наставник, який здійснює постійну допомогу одному чи декільком дорослим у розв'язанні питань організації навчання; викладач-

консультант, який контролює навчальний процес у дистанційній формі й виконує одночасно функції викладача, консультанта й організатора (менеджера) навчального процесу.

І с т о р і я п о н я т т я. Виникло у Великобританії орієнтовно у XIV ст. у класичних університетах — Оксфорді, пізніше – у Кембриджі. З цього часу під Т. розуміють форму університетського наставництва. Процес самоосвіти був основним процесом отримання університетських знань, тому Т. виконував функції супроводу цього процесу. У XVII ст. сфера діяльності Т. розширюються — все більше значення починає набувати освітні функції. Т. визначає і радить студентам, які лекції і практичні заняття краще відвідувати, як скласти план навчальної роботи тощо. У XVII ст. тьюторська система офіційно визнається частиною англійської університетської системи, поступово витісняє професорську. З 1700 по 1850 рр. в англійських університетах не було публічних курсів та кафедр. До екзаменів студента готував Т. З появою дистанційного навчання викладач-тьютор виконує такі функції: реалізація навчальних заходів, запланованих у межах відповідного дистанційного курсу; організація та якісне проведення активних форм навчання, що базуються на постійній взаємодії учасників навчального процесу і спрямована на засвоєння слухачами знань та оволодіння ними вміннями і практичними навичками; забезпечення своєчасної та якісної методичної допомоги слухачам; забезпечення постійного керування навчальним процесом, вчасної адаптації навчальних матеріалів і мотивації на навчання; забезпечення безперервного зворотного зв'язку із слухачами; забезпечення організації процесу навчання (оформлення слухачів, початкової стадії навчання, реалізації навчання, заключного етапу і видачі сертифікатів); реалізація різних форм спілкування із слухачами за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; аналіз якості процесу навчання і своєчасне коригування змісту навчальної інформації; своєчасна взаємодія із співробітниками підрозділів ВНЗ, які забезпечують організаційний,

адміністративний та технологічний супровід процесу дистанційного навчання.

Література: 1. Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного профессионального образования. словарь / Х.А. Беков. – М.: ИПК госслужбы, 2001. – 107 с. 2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НИЦСПО, 1990. – 538 с. 4. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. / В.Г.Онушкин, Е.И.Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с. 5. Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с. 6. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М., 2000. – 368 с. 7. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

У

Учіння — цілеспрямована діяльність суб'єкта навчання з оволодіння знаннями, вміннями, навичками, якостями і ціннісними орієнтаціями.

Історія вивчення У. Концепція Я. Коменського. Учений розумів У. як набуття знань із різних дисциплін, вміння розв'язувати різні задачі, вміння виконувати дії з використанням знань. Основним компонентом учіння у концепції Я. Коменського є розуміння.

Концепція К. Ушинського: процес У. – рух від сприймання до розуміння. Основним механізмом засвоєння знань, утворення понять є мисленнєва здатність оперувати образами об'єктів, явищ зовнішнього світу. К. Ушинський розгорнуто та системно описав фактори, що зумовлюють процес У. До них відносяться свідомість, самостійність, наочність, послідовність та систематичність, готовність, повторення та вправляння.

За період радянської психології концепції У. розвивалися на ґрунті культурно-історичної теорії Л. Виготського (концепції О. Леонтьєва, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, В. Давидова). Л. Виготський розрізняв процес здобуття знань, умінь та навичок і набуття загальних якостей, здібностей,

тобто він розрізняв процеси У. та розвитку. Основним предметом засвоєння Л. Виготський вважав суспільно-історичний досвід. Основний зміст цього досвіду зафіксований у поняттях, які вчений поділяв на наукові та життєві, тобто на теоретичні та емпіричні. Теоретичні поняття відрізняються від емпіричних тим, що вони відображають істотні характеристики явищ, речей навколишньої діяльності.

Концепція О. Леонтьєва розвивалася з розвитком концепції Л. Виготського, але має низку нових елементів. Згідно з поглядами О. Леонтьєва, щоб оволодіти знаннями, вміннями та навичками, необхідна адекватна діяльність, продуктами якої є саме цей досвід. Будь-яка діяльність включає об'єкт впливу, наприклад, текст параграфа, вправа з мови, задача певного типу тощо, акти його перетворення (зовнішні практичні, внутрішні психічні дії, операції), продукт (знання, вміння, навички), умови та засоби перетворення, а також психічні дії контролю за цими складовими елементами діяльності та оцінювання і доцільного виправлення їх. Л. Виготський наголошує, що, для засвоєння соціального змісту понять, недостатньо об'єкта, потрібне спілкування. Концепція О. Леонтьєва відрізняється від концепції Л. Виготського тим, що відповідно до її положень для засвоєння понять необхідний як об'єкт, так і спілкування, а головне — діяльність суб'єктів навчання з об'єктом.

Концепція П. Гальперіна (теорія поетапного формування розумових дій). У цій теорії предметом засвоєння є дії та знання. Знання про дії, які ще не засвоєні учнями і не використані ними для виконання дії, називаються схемою орієнтовної основи дії (ООД). П. Гальперін та Н. Талізін виділили три типи ООД за трьома критеріями: ступенем повноти (повна – неповна), міри узагальненості (узагальнена-конкретна) та способу отримання (самостійно чи в готовому вигляді від учителя). Повнота ООД визначається наявністю в ній відомостей про всі компоненти дії: предмет, продукт (мотив, ціль), засоби, склад та зразок виконання операцій. Узагальненість орієнтовної

основи характеризується широтою класу об'єктів, у взаємодії з якими можна використати цю дію. Самостійна побудова орієнтованої основи може здійснюватися або шляхом виведення із більш загальної, або шляхом пошуків спрямованих вчителем. Поєднання різних показників кожного з трьох критеріїв дає певний тип ООД. Так, ООД може бути неповна, конкретна, отримана самостійно (І тип), або повна, конкретна, як зразок, така, що дається в «готовому вигляді» (ІІ тип), або повна, узагальнена, теж дається в «готовому вигляді» (ІІІ тип) тощо. Всього може бути вісім типів ООД. Дії по формі можуть бути: матеріальні (матеріалізовані), мовленнєві (гучномовленнєві та беззвучні), розумові. Дії можна характеризувати з точки зору форми, диференційованості, автоматизованості, узагальненості, свідомості, міцності, швидкості, легкості. У теорії П. Гальперіна процес засвоєння дій і знань проходить шість етапів: етап мотивації, етап осмислення схеми ООД, етап виконання дій в матеріальній (матеріалізованій) формі, етап виконання дій у плані гучного мовлення, етап виконання дій в мовленні про себе, етап виконання дій в розумовій формі. Відповідно до трьох головних типів орієнтованої основи виокремлюється три типи У. Перший тип У. відповідає першому типу ООД. Його особливості полягають у тому, що освоєння схеми ООД відбувається з труднощами. Другий тип У. відповідає схемі ООД другого типу. При розв'язуванні її суб'єкти навчання поводять себе більш впевнено, більш глибоко розуміють зміст матеріалу, чітко розрізняють істотні та неістотні ознаки понять, склад дій, які необхідно виконати. Третій тип У. виявляється при з'ясуванні схеми ООД третього типу. Для цього типу У. характерно те, що суб'єкти навчання більш успішно осмислюють зміст навчального матеріалу, а саме: глибоко і порівняно швидко, без помилок та ускладнень, з виділенням істотних та неістотних ознак об'єктів, з виконанням такої дії, як підведення під поняття відбувалось «з місця», тобто швидко й правильно.

Концепція Д. Ельконіна та В. Давидова ґрунтується на положеннях методичного принципу єдності психіки та діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв). Ця концепція розвивається у контексті теорії діяльності Л. Виготського та О. Леонтьєва. В. Давидов називав процес набуття здібностей розвитком, а набуття знань, умінь та навичок — учінням та навчальною діяльністю суб'єктів навчання і підтримував розрізнення психологами «ефекту засвоєння» понять та умінь та «ефекту розвитку». В. Давидов та Д. Ельконін аналізують навчальну діяльність як одну із форм У. У. — більш широке поняття і може відбуватися у різних видах діяльності, але лише у власне навчальній діяльності суб'єкта навчання оволодіння знаннями, уміннями та навичками виступає як основна мета і головний результат діяльності. В У., що відбувається в інших видах діяльності, засвоєння є побічним продуктом. Ця діяльність включає такі взаємопов'язані структурні компоненти: 1) навчальні ситуації та задачі; 2) навчальні дії; 3) дії контролю за процесом засвоєння; 4) дії оцінки ступеня засвоєння. Враховуючи те, що в У. засвоюються теоретичні знання, важливо підкреслити виділені авторами навчальні дії, на основі яких відбувається засвоєння. Це, зокрема, такі дії, як: 1) виділення всезагальних відношень, провідних принципів; 2) моделювання цих відношень; 3) оволодіння способами переходу від всезагальних відношень до їх конкретизації і обернено від моделі до об'єкта і навпаки.

Література: 1. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук. — К.: Каравела, 2012. — 400 с. 2. Гарунов М.Г. Психолого-педагогічний справочник преподавателя высшей школы / М.Г.Гарунов. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 354 с. 3. Психолого-педагогічний словарь / сост. В.А. Мищериков. — Ростов на /Дону: Феникс, 1998. — 544 с.

Ф

Фасилітатор (англ. facilitator; лат. facilis — легкий, зручний) — особистість, яка забезпечує успішну групову комунікацію; той, хто допомагає групі зрозуміти спільну мету й підтримує позитивну групову

динаміку для досягнення цієї мети у процесі дискусії, не захищаючи при цьому жодної із сторін чи позицій; педагог, який допомагає дитині у процесі розвитку.

І с т о р і я появи терміна. У цьому значенні термін був введений К. Роджерсом. Учені Ф. Олпорт, В. Мьоде, В. Бехтерев і М. Ланге, які досліджували соціальну фасилітацію встановили, що її виникнення залежить від характеру виконуваних завдань. Зокрема, присутність іншої людини позитивно впливає на кількісні характеристики діяльності і негативно – на її якісні показники. Ф. підвищує результати виконання простих видів діяльності, але створює труднощі при виконанні складної діяльності чи вирішенні важких завдань. Виявлено залежність Ф. від статі, віку, статусу індивіда та ставлення до присутніх.

Умови, за яких необхідний Ф.: у групі зібрані незнайомі між собою люди; наявність різних позицій, поглядів на проблему; пасивність групи; необхідність вирішення нових, нестандартних завдань; між членами групи існує недовіра, страх маніпуляції.

Література: 1. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – С. 375. (Енциклопедія ерудита). 2. Bens I., Kaner S. with Lind, L., Toldi, C., Fisk S. and Berger D. Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making, (2007) Jossey-Bass [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Фасилитатор&oldid=43669172> 3. Wilkinson M. The Effective Facilitator, (2004) [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Фасилитатор&oldid=43669172>

Адреси сайтів в Інтернеті з проблеми освіти дорослих

Американська асоціація освіти дорослих і неперервної освіти (AAACE – American Association for Adult and Continuing Education, США) – <http://www.aaace.org/>

Американське Співтовариство неперервної освіти (ASCE – American Society for Continuing Education) – <https://www.asce.com/>

Всесвітня Рада з освіти дорослих (ICAE - International Council for Adult Education) – <http://www.icae2.org/?q=en/about>

Дайджест всесвітньої періодики з освіти дорослих (Carfax Publishing Company) – www.carfax.co.uk.

Європейська Асоціація освіти дорослих (EAЕА – European Association for the Education of Adults) – <http://www.eaea.org>

Європейська Асоціація освіти дорослих (EAЕА) – www.vsy.fi/eaea

Європейське Співтовариство з дослідження у сфері освіти дорослих (ESREA – European Society for Research on the Education of Adults) – <http://www.esrea.org>

Інститут міжнародної кооперації Німецької асоціації освіти дорослих (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DVV) – <http://www.iiz-dvv.de>

Інститут неперервної освіти ЮНЕСКО (UNESCO Institute for Lifelong Learning) – <http://www.unesco.org/uil>

Консорціум європейських досліджень з розвитку інститутів освіти дорослих – (ERDI – Consortium of European Research and Development Institutes of Adult Education) – <http://www.die-frankfurt.de/erdi>

Міжнародна академія освіти дорослих – <http://maov.ru/>

Міжнародна громадсько-державна програма «Освіта дорослих України» – ua-ed.narod.ru/

Міжнародне співтовариство порівняльних досліджень в освіті дорослих (ISCAE – International Society for Comparative Adult Education) – <http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/iscae/home.htm>

Національна організація з освіти дорослих Англії та Уельсу – www.niace.org.uk

Норвезький Інститут дослідження дорослих – www.nvi.no

Російська академія освіти - <http://raop.ru/>

Скандинавська Народна Академія (NFA) – www.nfa.se

Фінська Асоціація освіти дорослих (FAEA) – www.vsy.fi

Шоста міжнародна конференція з освіти дорослих CONFINTEA VI – <http://www.unesco.org/en/confinteavi/>

Відомості про дослідників

Августин «Блаженний» Аврелій (13 листопада 354 — 28 серпня 430) — християнський теолог і церковний діяч, головний представник західної патристики, єпископ міста Гіппон Регій (сучасна Аннаба, Алжир), родоначальник християнської філософії історії, онтологічного вчення (лат. *ontologia* від грец. — суще, те, що існує і грец. — учення, наука – буття – розділ філософії, у якому з'ясовуються фундаментальні проблеми існування, розвитку сутнісного, найважливішого). Основні твори: «Монологи»; «Про Трійцю»; «Сповідь»; «Зречення»; «Про град Божий».

Агапонов Сергій Вікторович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедрою інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій Ленінградського обласного інституту розвитку освіти.

Азаров Юрій Петрович (21 травня 1931 р.) — російський художник, письменник, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член академії творчої педагогіки та дійсний член академії економічної безпеки, член Союзу письменників Росії. Ю. Азаров – розробник проблем трансцендентальної педагогіки (педагогіки вищих загальнолюдських цінностей), виявлення і прискореного розвитку творчості. Автор педагогічних книг («Семейная педагогика», «Искусство воспитывать», «Педагогика Любви и Свободы», «Сто тайн детского развития» та ін.), десяти романів, живописних робіт (історичні та біблійні сюжети, портрети та пейзажі, ілюстрації до романів Ф.М. Достоевського). Групою російських літераторів та критиків висувався на отримання Нобелівської премії з літератури 2008 р. «*Вся моя жизнь, проза, педагогические книги, живопись, – есть острейшая бескомпромиссная борьба с авторитаризмом – педагогическим, государственным, социальным*» (Ю. Азаров).

Альтишуллер Генріх Саулович (псевдонім – Генріх Альтов) (15 жовтня 1926 р., Ташкент, Узбекистан) – 24 вересня 1998 р., Петрозаводськ, Республіка Карелія) – автор ТРВЗ-ТРТС (теорії розв'язання винахідницьких задач – теорії розвитку технічних систем), автор ТРТЛ (теорії розвитку творчої особистості), винахідник, письменник. Основні винаходи: 40 прийомів подолання протиріч (1946—1971 рр.); таблиця основних прийомів для подолання типових технічних протиріч (1946—1985 рр.); алгоритм розв'язання винахідницьких задач (АРВЗ) (1959 – 1985 рр.); вказівники фізичних, хімічних, біологічних ефектів (1970—1980 рр.); вепольний аналіз (1973—1981 рр.); закони розвитку технічних систем (1975—1980 рр.); стандарти на рішення винахідницьких задач (1977—1985 рр.); рівні

винахідницьких задач; Життєва Стратегія Творчої Особистості; Теорія Розвитку Творчої Особистості (ТРТО); Фонд Достойних Цілей; реєстр сучасних науково-фантастичних ідей (розпочато з 1964 р.). Основні праці з ТРВЗ: «Как научиться изобретать». – Тамбов, 1961; «Основы изобретательства». – Воронеж, 1964; «Алгоритм изобретения». – М., 1969; 1973; «Творчество как точная наука». – М., 1979; «И тут появился изобретатель». – М., 1984; 1987; 1989; 2000.

Амеліна Світлана Миколаївна – викладач Дніпропетровського державного аграрного університету.

Амонашвілі Шалва Олександрович (8 березня 1931, Тбілісі) – член-кореспондент АПН СРСР, дійсний член АПН СРСР, дійсний член РАО, доктор психологічних наук (1972 р.), доктор Honoris Causa Софійського університету (Болгарія). Керівник видавничого центру «Шалва Амонашвілі». Разом з членом-кореспондентом РАО Д. Зуєвим видає «Антологію Гуманної Педагогіки» (вийшло понад 40 томів). Закінчив Тбіліський державний університет. З 1998 р. дотепер працює завідувачем лабораторією гуманної педагогіки в Московському державному педагогічному університеті. Ш.Амонашвілі розробив оригінальну концепцію гуманної педагогіки, яка орієнтована на особистість дитини. Головні установки Ш. Амонашвілі: закони вчителя (любити дитину, розуміти дитину, мати оптимізм до дитини); принципи (олюднення середовища навколо дитини, повага особистості дитини, терпіння у процесі становлення дитини); заповіді (вірити у безмежність дитини, у свої педагогічні здібності, у силу гуманного підходу до дитини); опора в дитині (прагнення до розвитку, дорослішання, до свободи); особистісні якості вчителя (доброта, відвертість та щирість, відданість; прийняття будь-якої дитини такою, як вона є). «Розуміти дітей – значить стати на їхню позицію» (Ш. Амонашвілі).

Андрєєва Галина Михайлівна (1924 р., Казань) — радянський соціальний психолог, доктор філософських наук (1966 р.), професор (1968 р.), академік РАО (1993 р.). Автор понад 200 наукових робіт, серед них – 12 монографій і підручників.

Анікєєва Неллі Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри виховання і додаткової освіти Інституту історії, гуманітарної, соціальної освіти Новосибірського державного педагогічного університету. Наукові інтереси: роль гри у вихованні особистості. Основні праці: «Психологический климат в коллективе». – М., 1989; «Режиссура педагогического взаимодействия». – Новосибирск, 1991; «Воспитание игрой». – М., 1987.

Арефьев Иван Петрович – викладач кафедри технології підприємництва Шуйського державного педагогічного університету. Автор

понад 200 наукових і методичних робіт з проблем технологічної, екологічної, моральної та професійної освіти вчителів, студентів і школярів, формування технологічної культури.

Аристотель (часто також *Арістотель*; 384 до н. е., Стагіра — 322 до н. е., Халкіда) — давньогрецький учений-енциклопедист, філософ і логік, засновник класичної (формальної) логіки. У 367 до н. е.— 347 до н. е. вчився в академії Платона в Афінах, у 343 до н. е.— 335 до н. е. У 335 до н. е. повернувся до Афін, де заснував свою філософську школу — перипатетиків. Серед його творів — «Нікомахова етика», перша «Поетика». Аристотель подає перший (дуже загальний) поділ наук (теоретичних, практичних та поетичних —«технічних»). У пізнанні Аристотель розрізняє різні ступені: практичне вміння («техне»), що базується на знанні про об'єкти, на які спрямована практична діяльність; міркування («фронезіс»); наука; мудрість («софія»); розум («нус») — продуктивна сила пізнання. Аристотель висунув ряд педагогічних ідей, створив свою систему виховання «вільнонароджених» і дав цій системі теоретичне і психологічне обґрунтування. За Аристотелем, у природі людини у нерозривній єдності перебувають три сторони: рослинна, тваринна (вольова) і розумна. Відповідно до цих трьох сторін будується і виховання, яке має охоплювати фізичне, моральне і розумове виховання людини. Виховання, на думку Аристотеля, має бути не приватною, а державною справою.

Архипова Світлана Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою соціальної роботи і соціальної педагогіки Інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецької освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Балл Георгій Олексійович (24 травня 1936 р., Київ) – доктор психологічних наук (1991 р.), кандидат технічних наук (1964 р.), член-кореспондент АПН України (2003 р.), професор (1993 р.). Основний напрямок досліджень – методологічні й теоретичні проблеми психології та суміжних із нею наук. Автор понад 370 наукових праць, з них – 11 одноосібних і колективних монографій та 15 посібників.

Басьо Мацуо (1644 р.— 28 листопада 1694 р.) — японський поет періоду Едо (період в історії Японії з 1603 по 1867 рр. Назва періоду походить від міста Едо, головної резиденції сьогунів і політично-адміністративного центру Японії 17— середини 19 ст. Період Едо характеризувався відносно стабільним і мирним життям японців впродовж 250 років, розквітом самурайської і міської культур, заборонаю християнства і контактів із Західним світом) . За життя Мацуо Басьо прославився через свої твори у жанрі хайкай но ренга, проте нині, після століть досліджень і коментарів, він відомий завдяки коротким і чітким хайку.

Бахтін Михайло Михайлович (17 листопада 1895 р., Орел — 7 березня 1975 р., Москва) — російський літературознавець і мистецтвознавець, професор Мордовського університету (Саранськ). У книзі «Проблемы творчества Достоевского» (1929 р.) розкрив нові принципи естетичного освоєння світу творчості письменника, створив оригінальну теорію поліфонічного роману. На широкому порівняльному матеріалі показав роль народних традицій у виникненні світової класики. У статті «Рабле и Гоголь. Искусство слова и народная смеховая культура» (1973 р.) досліджував зв'язок повістей М. Гоголя (збірки «Вечори на хуторі біля Диканьки» й «Миргород») з українським народно-святковим і ярмарковим життям, вказував на риси гротескового реалізму в цих творах. Підкреслював роль мандрівних дяків як поширювачів і творців в Україні усної рекреативної літератури – фацецій (лат. *facetia* – у літературі початку нового часу невелике гумористичне оповідання), анекдотів, дрібних мовних травестій, молитов тощо.

Бацевич Флорій Сергійович (4 травня 1949 р., Летичів)— український учений у галузі комунікативної лінгвістики і філософії мови, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка. Автор понад 300 наукових праць.

Беспалько Володимир Павлович (17 серпня 1930 р., Умань) – доктор педагогічних наук (1968 р.), академік Російської академії освіти (1992 р.), професор (1972 р.). Основні праці з теорії педагогічних систем, дидактики, педагогічних технологій та управління пізнавальною діяльністю.

Безрукова Валентина Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор. Наукові інтереси: методологія педагогіки, проблеми професійної педагогіки.

Бережнова Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор Московського інституту відкритої освіти.

Бехтерев Володимир Михайлович (1 лютого 1857 р., с. Соралі, Татарстан – 24 грудня 1927 р., Москва) — російський невропатолог, психіатр і психолог, морфолог і фізіолог нервової системи. У 1881 р. захистив докторську дисертацію. У 1884 р. відряджений за кордон, де працював у Е.Дюбуа-Реймона, В. Вундта, Т. Мейнерта. З 1885 р. завідував кафедрою психіатрії Казанського університету, де заснував клініку і лабораторію, а також перше в Росії товариство невропатологів і психіатрів (1892 р.), журнал «Неврологический вестник» (1893 р.). З 1894 р.— професор Петербурзької військово-медичної академії, а з 1897 р.— Жіночого медичного інституту. У 1908 р. заснував Психоневрологічний інститут, що відіграв значну роль у розвитку російської науки. За радянської влади керував Інститутом мозку. Автор понад 600 наукових праць. З'ясував роль окремих нервових центрів,

відкрив ряд нових нервових центрів, вніс багато нового у тлумачення функції рівноваги тіла, один із засновників анатоμο-фізіологічного напрямку в невропатології і психіатрії, зробив першу спробу об'єктивно вивчити вплив колективу на психіку і поведінку людини.

Біблер Володимир Соломонович (4 липня 1918 р., Москва — 3 червня 2000 р., Москва) — російський філософ, культуролог, історик культури, автор учення про діалог культур та цілісної концепції шкільної освіти — Школа діалогу культур, організатор неофіційного домашнього теоретичного семінару з проблем філософської логіки і філософії культури (середина 60 – х рр. ХХ ст., з 1991 р. семінар отримав назву «Архе» та офіційний статус у Російському державному гуманітарному університеті). За радянського часу Біблеру вдалось опублікувати тільки дві книги — «Анализ развивающегося понятия» (1968 р.); «Мышление как творчество» (1975 р.). Основні праці вийшли після 1991 р. («От наукоучения— к логике культуры: Два философских введения в ХХІ век». — М., 1991; «Кант — Галилей — Кант. Разум Нового времени в парадоксах самообоснования». — М., 1991; «Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры». — М., 1991; «На гранях логики культуры: Книга избранных очерков». — М., 1997; «Замыслы» в 2 кн. — М., 2002.).

Бім-Бад Борис Михайлович (28 грудня 1941 р., Ілецька Защита (нині — Соль-Ілецьк) — російський педагог, дійсний член Російської академії освіти, доктор педагогічних наук, професор, засновник «Російського відкритого університету» (нині - «Університет Російської академії освіти»).

Блум Б.С. – американський учений, розробник таксономії педагогічних цілей (праця «Таксономія» (1956), де описано цілі пізнавальної (когнітивної) області).

Блумер Герберт (7 березня 1900 р., Сент-Луїс, США — 13 квітня 1987 р.) — американський соціолог та соціальний психолог, представник Чикагської школи інтеракціонізму. З 1952 — 1967 рр. очолює факультет соціології та соціальних інститутів в Каліфорнійському університеті в Берклі. Після відставки він залишався почесним професором Каліфорнійського університету в Берклі, читав лекції в Міжнародному університеті Сполучених Штатів в Сан-Дієго (1975—1981 рр.). У 1969 р. побачила світ праця «Символічний інтеракціонізм: перспектива і метод». Посмертно була видана його велика книга «Індустріалізація як агент соціальної зміни» (1990 р.), яку сам він за життя опублікувати не наважився. Блумер так висловлює основні положення своєї теорії: людська діяльність здійснюється щодо об'єктів на основі тих значень, яких індивіди їм надають; самі значення виводяться з соціальної взаємодії, до якої люди вступають між собою, тобто вони є продуктом соціальної інтеракції між індивідами; значення змінюються і застосовуються за допомогою інтерпретації — процесу, використовуваного кожним індивідом щодо знаків (символів), що його оточують. У самій

взаємодії можна виділити два рівні: несимволічна взаємодія (об'єднує все живе); символічна (притаманна лише людині). Блумер став одним з піонерів у вивченні масового суспільства в американській соціології. Говорячи про масу, соціолог називає такі її відмінні риси: найрізноманітніший суспільний стан її учасників (за професійними ознаками, культурним рівнем та матеріальним становищем) анонімність індивідів; відсутність взаємодії та обміну переживаннями у членів маси; неміцна організація і неспроможність діяти узгоджено та єдино як натовп. Його особлива сфера соціології — дослідження колективної поведінки людей, особливо в неорганізованих або слабо організованих групах. У своїй роботі «Колективна поведінка» передбачає «розгляд таких явищ, як натовп, зборища, панічні настрої, манії, танцювальні перемішки, стихійні масові рухи, масова поведінка, суспільна думка, пропаганда, мода, захоплення, соціальні рухи, революції і реформи». Блумер виділяє дві форми колективної поведінки: елементарна — така колективна поведінка, яка не знаходиться під впливом будь-яких правил (приклади: збуджений натовп, біржова паніка, стан військової істерії, обстановка соціальної напруженості); організована форма — звичаї, умовності, організація, соціальні інститути тощо.

Болтівець Сергій Іванович (7 квітня 1956 р., Київ) — доктор психологічних наук (2005 р.), професор (2008 р.), заступник директора з науково-експериментальної та організаційної роботи, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Голова Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України», що діє за сприяння Міжнародного інституту ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО (2000 р.), член Європейської асоціації безпеки (European Assotiation for Security) (2003 р.). Основні напрями наукової роботи: вікова психологія, педагогічна психологія, історія психології і педагогіки, андрагогіка, психогігієна навчання і виховання, соціальна психогігієна.

Букатов В'ячеслав Михайлович — старший науковий співробітник, доктор педагогічних наук (2001 р.), професор Московського психолого-соціального університету, член-кореспондент Академії професійної освіти, провідний співробітник Лабораторії Театру Інституту мистецької освіти Російської академії освіти, провідний спеціаліст соціоігрового стилю навчання і дослідник психології дидактичних ігор. Створив нову галузь художньої і загальної педагогіки — драмогерменевтику. Редактор газети «Первое сентября».

Буренко Валентина Миколаївна — доцент, завідувач кафедри методики мов та літератури Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

Бухаркіна Марина Юріївна — кандидат педагогічних наук (1994 р.), старший науковий співробітник Федерального державного наукового закладу «Інститут змісту і методів навчання» Російської академії освіти. Сфера

наукових інтересів: проблеми інформаційних технологій в освіті, дистанційне навчання, Інтернет – освіта.

Бюлер Шарлотта (20 грудня 1893 р., Берлін – 3 лютого 1974 р.) – психолог, доктор філософії, професор Вінського університету, професор психіатрії Університету Південної Каліфорнії (1958 р.), спеціаліст з дитячої психології. Учениця Едмунда Гуссерля.

Васянович Григорій Петрович (1 травня 1945 р., Старий Переїзд Житомирська обл.) – кандидат філософських наук, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України. Коло наукових інтересів: філософія (етика, естетика, онтологія, історія філософії), педагогіка (дидактика, історія педагогіки). Основні публікації: «Філософія: навчальний посібник», «Педагогічна етика: навчальний посібник», «Психологія і педагогіка».

Вебер Макс (нім. Max Weber) (21 квітня 1864 р., Ерфурт — 14 липня 1920 р., Мюнхен)— німецький соціолог, економіст і правознавець. Один із засновників соціології як науки. В 1889 р. Вебер захищає докторську дисертацію. Далі він перебував на посадах професорів у Фрайбурзькому, Гейдельберзькому університетів. 1904 р. опублікував працю «Протестантська етика і дух капіталізму». За словами автора: «Протестантською етикою я хотів показати нездатність марксистського принципу за яким, лише економічні стосунки в суспільстві визначають форми суспільної свідомості». Саме тому праці Вебера були такими табуїзованими в Радянському Союзі. Автор розкриває риси ментальності, що є необхідною складовою поведінки його сучасників, які прагнуть бачити свій бізнес вдалим і прибутковим. Вебер оперує такими поняттями як час і гроші, кредит і гроші, чесність, пунктуальність, старанність, діловитість, ощадливість, наявність чеснот і видимість чеснот, прагнення до наживи та покликання, традиції. Він на практичних прикладах стикання проявів капіталізму та традиціоналізму показує переваги та недоліки кожного з них, при цьому майже завжди традиціоналізм програє.

Вербицький Андрій Олександрович – завідувач кафедри соціальної і педагогічної психології, доктор педагогічних наук, професор (1993 р.), член-кореспондент Російської академії освіти (1992 р.). Науковий керівник і розробник Концепції неперервної освіти і неперервної післядипломної освіти. Автор понад 200 наукових і науково-методичних робіт, 5 монографій. А. Вербицький визначив головною науковою місією – теоретичне обґрунтування і реалізацію на практиці нового типу навчання – контекстного (знаково-контекстного).

Вершловський Семен Григорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і андрагогіки Санкт-Петербурзької Академії постдипломної педагогічної освіти. Наукові інтереси: соціально-педагогічні аспекти професійної діяльності вчителя; розвиток післядипломної освіти; проблеми особистісного і професійного становлення педагога; актуальні проблеми андрагогіки, зокрема загальні методологічні проблеми післядипломної освіти.

Виготський Лев Семенович (17 листопада 1896 р., Орша, Білорусь — 11 червня 1934 р., Москва)— білоруський і радянський психолог, засновник культурно-історичної школи в психології, на якій базується психологічна теорія діяльності, один із основоположників та розробників когнітивної психології. Важливими є здобутки у вивченні вищих психічних функцій, психології мовного мислення та його генези, теорії навчання. Вчений розрізняв нижчі та вищі психічні функції і відповідно дві моделі поведінки – природний (як результат біологічної революції) та культурний, суспільно-історичний (результат історичного розвитку суспільства), які поєднуються в розвитку психіки. Л. Виготський розробив теорію про вік як одиницю аналізу розвитку дитини, запропонував нове розуміння умов, джерел, форми, специфіки та стимулів психічного розвитку дитини; описав стадії і фази дитячого розвитку, а також переходи між ними в процесі онтогенезу; він виявив та сформулював основні закони психічного розвитку дитини. Запропонував вікову періодизацію в навчанні – спонтанний період (раннє дитинство), спонтанно-реактивний (дошкільний) та реактивний (шкільний). Найбільш значущою та поширеною концепцією в педагогіці стало визначення Л. Виготським «зони найближчого розвитку» («зоною найближчого розвитку» є відстань між актуальним рівнем розвитку (наявними можливостями дитини) та потенційним, коли дитина справляється з поставленими завданнями під керівництвом дорослих). Виготський був переконаний, що навчання є двигуном психічного розвитку. Ці два поняття (розвиток та навчання) мають різний зміст – «единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития». Розвиток – процес формування особистості з обов'язковим поступовим накопиченням нових якостей, характерних для людини. Навчання – внутрішня необхідність у процесі розвитку дитини не природних, а історичних особливостей людини. Навчання створює зону найближчого розвитку, пробуджує в дитині внутрішні процеси розвитку, які спочатку проявляються під час відносин з оточуючими, співпраці з товаришами, а пізніше стають здобутком самої дитини. Стверджував, що навчання в поєднанні з розвитком повинно весь час перебувати на рівень вище, а дитина під час цього процесу потребує постійної підтримки дорослого, оскільки осмислено копіюючи дії дорослого дитина розвивається. Свої дослідження в цьому напрямі систематизовано в «Динаміці розумового розвитку школяра у зв'язку з навчанням». Одним з доказів впливу навчання на психічний розвиток дитини є гіпотеза Л.

Виготського щодо системної та змістовної будови свідомості та її розвитку в онтогенезі.

Волович Марк Бенціанович – кандидат психологічних наук, доктор педагогічних наук, професор Московського педагогічного державного університету. Автор підручників математики для 1 – 6 класів, геометрії для 7 – 11 класів, алгебри для 7 – 9 класів.

Габдулхаков Валеріан Фаритович – доктор педагогічних наук, професор, завідував кафедрою педагогіки і методики дошкільної освіти Інституту педагогіки і психології Казанського (Приволзького) федерального університету.

Гальперін Петро Якович (2 жовтня 1902 р., Тамбов – 25 березня 1988 р., Москва) — радянський психолог, діяч харківської психологічної школи, московської школи О. М. Леонтьєва, експериментатор, теоретик науки, викладач. Автор теорії планомірно-поетапного формування розумових дій. Гальперін розвивав поняття інтеріоризації та розуміння ролі мовлення в процесі інтеріоризації, широко вживані в працях Жана Піаже та в культурно-історичній психології. На думку Гальперіна, розумові дії не є природженими, вони засвоюються дитиною в процесі предметної діяльності (саме шляхом інтеріоризації) і спілкування з дорослими; основними чинниками формування розумових дій є мотивація, правильне виконання дій у їх зовнішніх предметних формах, планомірне набуття дією певних параметрів (узагальнення, обдуманій характер) її повноцінне відтворення в ментальному плані (зокрема, і усвідомлення — здатність точно окреслити дію словами). Гальперіним та його учнями експериментально обґрунтований підхід до навчання, завдяки якому формування нових дій, уявлень і понять відбувається без попереднього заучування нового матеріалу (він засвоюється шляхом автоматичного запам'ятовування в ході діяльності), без використання так званого методу проб і помилок.

Гегель Георг Вільгельм Фрідріх (27 серпня 1770 р. — 14 листопада 1831 р.) – німецький філософ ХІХ ст., який створив систематичну теорію діалектики. Її центральне поняття — розвиток — характеристика діяльності світового духу. Діалектика розглядалася також як протиставлення тези, антитези й синтезу, вирішення протиріч. У 1817 р. Гегель видає перший варіант «Енциклопедії філософських наук», що складається з «Науки логіки», «Філософії природи» і «Філософії духу». Ключові поняття Гегелівської діалектики: правдиве є цілим (тільки ціле є правдивим, а окремі речі – моменти цілого та і окремо взяті є неправдивими); протиага (в стані синтезу протиага між тезою та антитезою нейтралізуються); діалектика в мисленні та бутті (для Гегеля діалектика є не тільки методом мислення, але й формою, в якій розвивається все буття); єдність та боротьба протилежностей (буття складається із багатьох протилежностей. Протилежності – рушійна сила, а рух – передумова існування); кількісне та якісне (констатація переходу від

кількісних змін до якісних); розвиток від нижчого до вищого (в еволюції спостерігається розвиток від простіших структур до складніших); заперечення заперечення (розвиток відбувається як заперечення заперечення (негація негації); діалектика панування та кріпацтва (теза свідомості поєднується із антитезою іншої свідомості).

Гончаренко Семен Устимович (9 червня 1928 р., село Шпакове, нині Новомиргородського району Кіровоградської області – 7 квітня 2013 р., м. Київ) — доктор педагогічних наук (1989), професор (1990 р.), дійсний член Національної Академії педагогічних наук України (1992 р.). З 1966 по 1993 рр. – заступник директора НДІ педагогіки УРСР, з 1993 по 1997 рр. – працює академіком-секретарем. Відділення дидактики, методики і інформаційних технологій АПН України. Наукові інтереси: методологія педагогічних досліджень, методика викладання фізики, гуманізація та гуманітаризація освіти, проблеми педагогічної термінології.

Гончаров Станіслав Михайлович – професор (1989 р.), член-кореспондент АПН України (1993 р.), член-кореспондент УЕАН (1995 р.), Український інститут інженерів водного господарства (1967 р.).

Гордон Дж. – американський учений, розробник методики синектики (англ. Synectics – об'єднання різнорідних елементів).

Гоффман Ервінг (англ. Erving Goffman, 11 червня 1922 р., Менвілл, Альберта, Канада — 19 листопада 1982 р., Філадельфія, США) — американський соціолог канадського походження, представник «другого покоління» Чикагської школи в соціології, 73-й президент Американської соціологічної асоціації, професор соціології Університету Каліфорнії, Берклі (1962—1968 рр.); професор антропології і соціології Університету Пенсільванії, Філадельфії, Бенджаміна Франкліна (1969 — 1982 рр.). Найбільший внесок Гоффмана у соціологію – дослідження про символічну взаємодію в ігровій формі («Представление себя другим в повседневной жизни», 1959 р.). За Гоффманом, суспільство не має однорідної структури. У різних умовах люди діють по-різному. Розроблений ученим напрям називають «драматичною перспективою в соціології»: принципова відмінність її від теорії соціальних ролей – звернення уваги аналітика не на нормативні приписи і правильне виконання «ролі» актором, а на її конструювання, прийняття, підтримку і трансформацію у процесі взаємодії, увага на невизначеність і двозначність ситуації, до помилок і збоїв діючих осіб. Вагомим для подальшого розвитку соціології стало розроблене Гоффманом поняття «ритуалів взаємодії», «тотального інституту», «стигми», підхід до інтерпретації людської поведінки з позиції «рамочного аналізу» або «фрейм-аналізу» (англ.— frame – «кадр»).

Границька Антоніна Сергіївна – професор Інституту іноземних мов ім. Моріса Тореза, автор адаптивної системи навчання в школі. Основні праці: «Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе». – М., 1991.

Григор'єва Тетяна Петрівна (18 грудня 1929 р., Ленінград) — доктор філологічних наук (1979), професор, головний науковий співробітник Інституту сходознавства РАН, член Союзу письменників Росії. Основна сфера інтересів — порівняльне літературознавство, японська література. Книги: «Одинокий странник» (1967 р.), «Японская художественная традиция» (1979 р.).

Гриньова Марина Вікторівна (10 березня 1961 р., Таллінн) – доктор педагогічних наук (1997 р.), професор, завідувача кафедрою педагогічної майстерності (2002 р.) Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка.

Громкова Майя Тимофіївна (28 квітня 1939 р., Баку) – доктор педагогічних наук (2006 р.), професор, завідувача кафедрою андрагогіки Інституту розвитку післядипломної освіти. Автор понад 100 публікацій, серед яких – 10 навчальних посібників для викладачів професійної школи.

Гузик Микола Петрович (2 листопада 1941 р., Гірське, Львівська обл.) – вчитель-новатор, директор авторської школи м. Южного Одеської обл., кандидат педагогічних наук (2004 р.), член-кореспондент Академії педагогічних наук України (1995 р.). Авторська школа-комплекс М. П. Гузика у 1994 р. була визнана ЮНЕСКО однією з найкращих шкіл у Європі. Макроструктура навчального закладу складається з чотирьох шкіл і п'яти виховних Центрів: загальноосвітня середня школа з поглибленим вивченням іноземних мов (у складі 1-х – 11-х класів); класична гімназія (5-ті – 11-ті класи); природничо-математичний ліцей (8 – 11 класи); коледж (вищий навчальний заклад I – II рівнів акредитації (10 – 12 кл.). П'ять виховних Центрів: розвитку художньо-мистецького типу задатків таланту; розвитку задатків спортивного таланту; розвитку візуально-стратегічного типу задатків таланту; розвитку соціального типу задатків таланту; розвитку задатків духовного типу таланту.

Давидов Василь Васильович (31 серпня 1930 р.— 19 березня 1998 р.) — доктор психологічних наук (1971 р.), професор (1973 р.), академік і віце-президент Російської академії освіти (1992 р.). Один із розробників теорії змістовного узагальнення і формування навчальної діяльності Д. Ельконіна — В. Давидова. Свою концепцію розвиваючого навчання учені пов'язують із змістом навчальних предметів і логікою (способами) його розгортання в навчальному процесі. Основні принципи теорії: дедукція на основі змістових узагальнень; змістовий аналіз; змістове абстрагування; теоретичне змістове узагальнення; сходження від абстрактного до конкретного; змістова

рефлексія. Хід навчання за розробленою теорією: знайомство із запропонованою науковою ситуацією або задачею; орієнтування у ній; зразок перетворення матеріалу; фіксація виявлених відношень у вигляді предметної або знакової моделі; обґрунтування властивостей визначених відношень, завдяки яким виводяться умови і способи розв'язання вихідної задачі, формулюються загальні підходи до розв'язку; наповнення виділеної загальної формули, висновку конкретним змістом. Основні методичні підходи: заперечення концентрованої побудови навчальних програм; невизнання універсальності використання наочності у початковій школі; свобода вибору і варіативність домашніх завдань, які мають творчий характер. Особливість уроку у цій системі – колективна мислєдіяльність, діалог, дискусія, ділове спілкування дітей.

Декарт Рене (Картезій; 31 березня 1596 р., Ла-Е-ан-Турен, Франція — 11 лютого 1650 р., Стокгольм)— французький філософ, фізик, фізіолог, математик, основоположник аналітичної геометрії. У математиці Декарт запровадив Декартову систему координат, дав поняття змінної величини і функції, ввів багато алгебраїчних позначень. У фізиці він сформулював закон збереження кількості руху, запровадив поняття імпульсу сили. Декарт — автор методу радикального сумніву в філософії, механіцизму у фізиці, предтеча рефлексології. На думку Декарта, перш ніж визначити для себе правила поведінки, не можна у всьому сумніватися, потрібно знати максими провізоричної моралі, яка допомагає досягненню ойдеймонії (щастя): дотримуватися всіх законів та звичаїв країни походження; завжди бути впевненим в ситуації, в разі непевності — вибирати за найвищою ймовірністю, уникаючи таким чином докорів сумління; підлаштовуватися під світ, ніж, навпаки, підлаштовувати світ під себе; спрямовувати життя на розвиток розуму та пізнання.

Джонсон Девід – професор університету Міннесоти (США), один із авторів методу навчання у співробітництві «Вчимося разом», розробленого у 1987 р.

Джонсон Роджер – професор університету Міннесоти (США), один із авторів методу навчання у співробітництві «Вчимося разом», розробленого у 1987 р.

Дичківська Ілона Миколаївна – кандидат педагогічних наук (1997 р.), професор кафедри педагогіки і психології (дошкільної) Рівненського державного педагогічного інституту, член-кореспондент міжнародної Академії педагогічних і соціальних наук (Москва) (2001 р.). Автор 120 робіт, серед них 10 навчальних посібників з проблем професійної підготовки фахівців з дошкільної освіти.

Добронравова Ірина Серафимівна — (16 лютого 1947 р., Южно-Сахалінськ) — доктор філософських наук (1991 р.), професор (1992 р.), завідувача кафедрою філософії та методології науки філософського факультету Київського національного університету ім. Т. Шевченка (1997 р.), академік Академії наук вищої школи України (2009 р.). Наукові інтереси — у галузях філософії фізики та філософії синергетики.

Дубасенюк Олександра Антонівна (27 травня 1945 р., Луганськ) — доктор педагогічних наук (1996 р.), професор кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка (2008 р.). Наукові інтереси: проблеми професійно-педагогічної освіти, креативні технології вищої професійної школи, комплексне вивчення людини. Автор 380 наукових праць, у тому числі 11 монографій, 16 навчальних посібників.

Дьюї Джон (20 жовтня 1859 р., Бьорлінгтон, штат Вермонт — 1 червня 1952 р., Нью-Йорк) — американський філософ, психолог і педагог. За рішенням ЮНЕСКО (1988 р.) визнаний одним із чотирьох педагогів, які визначили спосіб педагогічного мислення ХХ ст. (серед них: Георг Кершенштейнер, Марія Монтесорі та Антон Макаренко). Автор понад 30 книг і 900 наукових статей з філософії, соціології, педагогіки. Заснував новий варіант прагматизму — інструменталізм, розробив методологію прагматизму в сфері логіки і теорії пізнання. Три шляхи удосконалення досвіду за Дьюї: соціальна реконструкція; застосування в досвіді глибоко розроблених наукових методів «високих технологій»; удосконалення мислення. У реформаторській педагогіці Дьюї виступав як найяскравіший представник філософсько-педагогічного напрямку прагматизму з його трактуванням істинності як практичної значущості: «істинно те, що корисно». Мета виховання, за Дьюї, — формування особистості, яка вміє «пристосуватися до різних ситуацій» в умовах «вільного виробництва» Шкільне навчання, за Д. Дьюї, треба розпочинати з діяльності учнів, що має суспільний зміст і застосування, і тільки пізніше підводити до теорії пізнання. Основні публікації: «Психология и педагогика мышления». — М., 1915; «Введение в философию воспитания». — М., 1921; «Школы будущего». — М., 1922.

Ейнштейн Альберт (14 березня 1879 р., Ульм — 1955 р., Принстон, США) — один з найвизначніших фізиків ХХ ст. Лауреат Нобелівської премії 1921 р. Створив спеціальну (1905 р.) і загальну (1907—1916 рр.) теорії відносності; відкрив закон взаємозв'язку маси і енергії, автор основоположних праць із квантової теорії: ввів поняття фотона, встановив закони фотоэффекту, основний закон фотохімії (закон Ейнштейна), передбачив (1916 р.) вимушене випромінювання, розвинув статистичну теорію броунівського руху, заклавши основи теорії флуктуацій, створив квантову статистику Бозе — Ейнштейна. З 1933 р. працював над проблемами космології та єдиної теорії поля. У 1940 р. Ейнштейн описав свої погляди в журналі «Nature» у статті під назвою «Наука і релігія».

Ельконін Данійл Борисович (1904 – 1984) – психолог, член-кореспондент АПН СРСР (1968 р.), доктор педагогічних наук (1962 р.), професор (1965 р.). Наукові інтереси: дослідження предметних дій дітей раннього віку, ігри дошкільників, спілкування підлітків, розробив разом із В. Давидовим теорію навчальної діяльності, запропонував варіант періодизації психічного розвитку дитини, враховуючи зміну типів провідної діяльності на кожному віковому етапі, проводив експеримент з виявлення умов навчання, які мають оптимальний вплив на розумовий розвиток дитини. Розробив ефективний метод навчання дітей читанню на основі звукового аналізу слів, уклав експериментальний буквар. Основні праці: «Развитие речи в дошкольном возрасте». – М., 1958; «Детская психология». – М., 1960; «Психология обучения младших школьников». – М., 1974; «Психология игры». – М., 1978; «Избранные психологические труды». – М., 1989.

Епштейн Михайл Наумович (1950 р., Москва) — філософ, культуролог, літературознавець, есеїст, заслужений професор теорії культури і російської літератури університету Еморі (Атланта) (1990 р.), член російського Пен-клубу і Академії російської сучасної словесності, автор мережевих проєктів і сайтів (ИнтеЛнет (з 1995р.); віртуальної бібліотеки Михайла Епштейна (проєкти, книги, статті, інтерв'ю) // Режим доступу: http://www.emory.edu/INTELNET/virt_bibl.html). Автор понад 20 книг і понад 600 статей та есе. Основні теми дослідження: методологія гуманітарних наук, постмодернізм, поетика (зокрема, літературні архетипи і теорія метареалізму), філософія модальності, теорія радянської ідеології і філософії, семіотика повсякденності, проєктивна лінгвістика, перспективи розвитку мови і думки. Основні праці: «Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX—XX веков».— М., 1988; «Отцовство» (Роман-эссе).— Тенафли (Нью-Джерси, США), 1992; «На границах культур: российское — американское — советское». – Нью-Йорк, 1995.

Ерднієв Пюрвя Мучкаєвич (15 жовтня 1921 р., Ікі-Бухус, Калмикія) – доктор педагогічних наук (1972 р.), академік Російської академії освіти (1989 р.), завідувач кафедрою алгебри, геометрії і математики Калмицького університету (з 1964 р.), автор альтернативних підручників математики для учнів 1 – 8 класів російської середньої школи, автор розробки «Новаторська і високоефективна технологія математичної освіти укрупненими дидактичними одиницями (УДО)». Основні праці: «Укрупнение дидактических единиц как технология обучения». – М., 1992; «Укрупненные дидактические единицы на уроках математики 3 – 4 класса». – М., 1995; «Обучение математике в начальных классах». – М., 1996 г.).

Еріксон Ерік Хомбургер (15 липень 1902 р., Франкфурт-на-Майне— 12 травня 1994 р., Харвич, Массачусетс) – психолог у сфері психології розвитку, психоаналітик, розробник концепції «его-психології» та теорії стадій психосоціального розвитку, автор терміна «криза ідентичності». Основні

праці: «Детство и общество» (Childhood and Society) (1950 p.); «Молодой Лютер. Историко-психоаналитическое исследование» (Young Man Luther. A Study in Psychoanalysis and History) (1958 p.); «Истина Махатмы Ганди: о происхождении воинствующего ненасилия» (Gandhi's Truth: On the Origin of Militant Nonviolence) (1969 p.); «Взрослый период» (Adulthood) (редактор, 1978 p.); «Жизненная вовлечённость в старости» (Vital Involvement in Old Age).

Ершова Александра Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, театральний педагог, керівник театрально-педагогічних майстерень «Режисура як практична психологія». Автор книг: «Общение на уроке или режиссура поведения учителя», «Человек и его речь», «Обучение и воспитание актера по системе П. Ершова», «Хрестоматия игровых приемов обучения» (в співавторстві з В.М.Буковим).

Жирова Віра Миколаївна – викладач, Запорізький національний університет.

Зайцев Всеволод Миколайович – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторією Федерального інституту розвитку освіти, автор системи науково-практичної підготовки колективу й послідовного включення резервів навчання (відновлення і вдосконалення загальнонавчальних умінь, удосконалення репродукції, становлення успішного учня, активізації творчості учнів).

Зайцев Микола Олександрович – педагог-новатор (Санкт-Петербург), академік Академії творчої педагогіки, автор методики раннього інтенсивного навчання грамоті за допомогою кубиків, автор новітніх підходів до навчання математиці, іноземним мовам із забезпеченням високої результативності навчання дітей, починаючи з трьох років.

Занков Леонід Володимирович (10 квітня 1901 р. – 27 листопада 1977 р. — доктор психологічних наук (1945 р.), дійсний член АПН РСФСР (1955 р.), дійсний член АПН СРСР (1968 р.), заступник директора з науки Науково-дослідного інституту теорії і історії педагогіки АПН (1955 р.), завідувач лабораторією (1955 – 1977 рр.), розробник нової дидактичної системи.

Заячківська Надія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка. Наукові інтереси: проблеми формування моральної культури молоді засобами етнопедагогіки; проблеми української та польської педагогічної термінології; сучасні проблеми педагогіки та освіти Польщі.

Змішов Сергій Іванович (1943 р.) – доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, завідувач лабораторією з вивчення проблем організації

вищої та післядипломної освіти, професор кафедри теорії і технології навчання у вищій школі факультету управління і економіки Першого Московського державного медичного університету ім. І.М.Сеченова.

Золочевська Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри математики, інформатики, фізики та технічних засобів навчання Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

Іванов Ігор Петрович (1923 р. — 1992 р.) — доктор педагогічних наук, академік Російської академії освіти, професор Ленінградського державного педагогічного інституту ім. О.І. Герцена, лауреат премії імені Антона Макаренка, розробник методики колективної творчої діяльності («педагогіка соціальної творчості»), творець «педагогіки співробітництва», ініціатор і творець соціально-педагогічного руху. У 1956 р. у Ленінграді створив творчу групу педагогів — Союз ентузіастів, у 1959 р.— Комуну юних фрунзенців — школу районного активу старшокласників, у 1963 р.— Комуну ім.А.С.Макаренка — співтовариство студентів, які захоплювалися ідеями великого педагога.

Ільїн Євгеній Миколайович (1929 р.) — педагог-новатор, учитель літератури середньої школи № 307 та № 516 (Санкт-Петербург), розробник оригінальної концепції викладання літератури на основі педагогічного спілкування (60 —70-х рр. ХХ ст.). Система Ільїна стала одною із складових педагогіки співробітництва. Педагог-новатор головну мету викладання літератури бачить у виховній функції, а вже потім – у пізнавальній. «Интенсифицировать знания в массовой школе в полной мере удастся лишь на воспитательной основе». Відмовляючись від пасивних методів навчання, педагог різноманітними прийомами активізує учнів до пошуку «своєї істини», власних поглядів і оцінок літературних проблем. «В какой мере работа ума становится трудом души — вот критерий урока литературы». Ільїн основою уроку вважає текст. «Одним узелком все распутать и снова собрать в узелок— разве не заманчиво? Проблемность, целостность, образность — все, все в этом узелке». Особливе значення у методиці надається педагогічній техніці. Основні твори: «Урок продолжается». – М., 1973; «Искусство общения». – М., 1982; «Шаги навстречу». – М., 1986; «Рождение урока». – М., 1986; «Путь к ученику». – М., 1988; «Герой нашего урока». – М., 1991; «Минувших дней итоги...». – Л., 1991; «Из блокнота словесника». – СПб., 1993; «Давайте соберемся». – М., 1994 (соавт.); «Как увлечь книгой». – СПб., 1995; «Воспитаем читателя». – СПб., 1995.

Ісламшин Рашит Ахатович (27 жовтня 1939 р., Чуру-Барашево Татарська АРСР) – кандидат педагогічних наук, професор, ректор Інституту підвищення і перепідготовки працівників освіти Республіки Татарстан.

Калиновський Юрій Ісаакович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Тюменського обласного державного інституту розвитку регіональної освіти.

Каменський Ян Амос (28 березня 1592 р. — 15 листопада 1670 р.) — чеський мислитель, педагог, письменник, розробник теорії навчання – дидактики («універсальне мистецтво всіх вчити всьому легко, швидко, ґрунтовно, притому вчити так, щоб неуспіху бути не могло»), засновник класно-урочної системи. Дидактичні положення Каменський ґрунтує на сенсуалістичній основі, тому найголовнішим принципом вважає принцип наочності, з якого виводить «Золоте правило дидактики»: «Нехай буде золотим правилом для тих, хто навчає: все, що тільки можна, надавати для сприймання чуттями: видиме – зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне смакові – смаком, доступне дотикові – дотиком. Якщо якісь предмети можна сприйняти одразу кількома чуттями, нехай вони зразу ж і відчуються кількома чуттями». Основу дидактичного вчення становлять принципи: виховуюче навчання; зв'язок навчання з життям; відповідність навчання віку учнів. Одним з центральних питань в дидактиці Каменського є питання про методи навчання. «Метод навчання повинен зменшувати важкодоступність навчання з тим, щоб воно не викликало в учнів незадоволення і не відвертало їх від подальших занять». Каменський вважав, що необхідно з дитинства формувати позитивні етичні риси (справедливість, поміркованість, мужність). До навчального плану гімназії Каменський ввів природознавство, історію, географію. Основні праці: «Велика дидактика», «Материнська школа», «Світ чуттєвих речей в картинках», «Школа-гра», «Пансофічна школа», «Загальна порада для виправлення справ людських».

Кант Еммануїл (1724 р., Кенігсберг — 1804 р., Кенігсберг), німецький філософ, родоначальник німецької класичної філософії. У своїх численних роботах стверджував, що умова пізнання — загальнозначущі апріорні форми, які упорядковують хаос відчуттів. Ідеї Бога, волі, безсмертя, невідні теоретично є постулатами «практичного розуму», необхідною передумовою моральності. Центральний принцип етики Канта — категоричний імператив. У 1755 р. Кант почав викладати в Кенігсберзькому університеті. Відповідно до правил, йому довелося захистити три дисертації протягом двох років. Перша дисертація надавала право на викладацьку діяльність, друга — на одержання звання приват-доцента. А третя — право на посаду екстраординарного професора, яку він обіймав тільки в 1770 р. З 1786 р. Кант займає посаду ректора університету, а в 1788 р. переобирається на другий термін. Філософію Канта поділяють на два періоди — докритичний (до початку 70-х рр. XVIII ст.) і критичний. У «докритичний» період Кант виступив як впливовий учений, теоретик, природодослідник. У цей період він визнавав можливість об'єктивного існування речей поза свідомістю людини. У «критичний» період Кант розпочав досліджувати обмеження розуму. Результати своїх досліджень він виклав у своїх відомих працях:

«Критика чистого розуму» (1781 р.), «Критика практичного розуму» (1788 р.), «Критика спроможності судження» (1790 р.) та ін. Головна ідея цих творів — це «критика» теорії пізнання, теза про те, що людина перш ніж з'ясувати сутність речей повинна встановити межі своїх пізнавальних можливостей; що вона зможе пізнати, а що не зможе. Перший елемент агностицизму Канта (гр. а — не, gnosis — знання — вчення, яке повністю чи частково заперечує можливість пізнання світу) вимагав здійснювати пізнання теоретично, а не в процесі практичної діяльності. Другий елемент агностицизму Канта — це розмірковування про несхожість, неідентичність самого предмета і його образу. Третій елемент агностицизму Канта — це уявлення про категорії мислення як «чисті», апіорні, дані до досвіду форми пізнання. Четвертий елемент агностицизму Канта — це розрив діалектичного зв'язку між сутністю і явищем, встановлення принципової відмінності між ними. Інтерес становляють і міркування Канта про моральний закон (категоричний імператив), про людину, яку не можна розглядати як засіб для досягнення будь-якої мети, бо вона сама є такою метою.

Кант Олександр – німецький історик педагогіки, ввів у 1833 р. поняття «андрагогіка».

Карамушка Людмила Миколаївна (23.01.1956 р.) – доктор психологічних наук (2010 р.), професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України (2001 р.), завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Автор близько 400 наукових праць (зокрема, монографії «Психологія управління закладами середньої освіти» (2000 р.); навчальних посібників «Основи психолого-управлінського консультування» (2002 р.); «Психологія управління» (2003 р.); «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти» (2003 р.); «Психологія освітнього менеджменту» (2004 р.); «Технології роботи організаційних психологів» (2005 р.).

Качеровська Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент Сєверодонецького технологічного інституту Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Келлі Гарольд (1921 Бойсе, Айдахо, США) – американський соціальний психолог із проблем міжособистісних відносин, атрибуції, групової динаміки, доктор філософії (1948 р.), професор Каліфорнійського університету (1961 р). За Келлі, прогнозування поведінки людини зумовлено трьома факторами: міра схожості поведінки людини на поведінку інших (консенсус); варіативність реагування людини на різні стимули (своєрідність); стійкість реагування на один і той же стимул (консистентність). Наукові праці: Communication and Persuasion. – N.Y., 1953; Social Psychology of Groups. – 1959; Attribution: Receiving the Causes of

Behavior. – N.Y., 1972; Interpersonal Relations. – N.Y., 1978; Personal Relationship. – N.Y., 1979.

Кирюшин Володимир Вікторович (11 травня 1940 р. – 27 лютого 2001 р.) – педагог-новатор, розробник власної методики навчання музики за програмою «Одновременное развитие многомерного интеллекта ребенка через освоение уникального языка музыки», Президент російської асоціації емоційно-образного розвитку Особистості, дійсний член Міжнародної академії геронтології (1998 р.). Працював викладачем у Московській спеціальній школі-десятилітці імені Гнесіних (1960 р.), в інституті імені Гнесіних (1962 р.), завідував кафедрою музики Іркутського педагогічного інституту (1963 р.), був викладачем музикального училища імені Жовтневої революції (1970 – 1978 рр.), розробник програм для позашкільної освіти (сольфеджіо) (1980 р.).

Китайгородська Галина Олександрівна – доктор педагогічних наук (1988 р.), професор (1990 р.), завідувач кафедрою історії і філософії освіти факультету післядипломної освіти (1999 р.) Московського державного університету імені М.В.Ломоносова, директор Центру інтенсивного навчання іноземних мов, розробник авторського методу інтенсивного навчання іноземних мов – «Активізація резервних можливостей особистості і колективу». Наукові інтереси: психолого-педагогічні засади навчання іноземним мовам; інтенсивне навчання іноземним мовам; психолого-педагогічні аспекти підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів; система підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Автор понад 50 наукових робіт, серед яких: «Методика интенсивного обучения иностранным языкам». – М., 1982, 1986; «Интенсивное обучение. Теория и практика». – М., 1992.

Кілпатрик Уільям Херд (англ. William Heard Kilpatrick; 20 листопада 1871 р. — 13 лютого 1965 р.) — американський педагог, професор педагогічного коледжу Колумбійського університету (Нью-Йорк) (1909 – 1938 рр.), прихильник прагматичної педагогіки, розробив педагогічну систему «експерименталізму», що ґрунтувалася на філософії прагматизму і психології біхевіоризму, заснував метод проектів. Кілпатрик заперечував традиційну школу, шкільні програми, класно-урочну систему. Пропонував будувати навчальний процес як організацію діяльності дитини у соціальному середовищі. У 20 —30-х рр. ХХ ст. у США у школі Коллінгса було запроваджено метод проектів У. Кілпатрика. Учні самостійно обирали діяльність, за допомогою якої здобувалися знання.

Кларін Михайло Володимирович (1951 р., Чертково Ростовська обл.) – доктор педагогічних наук, директор консалтингового напрямку тренінгової компанії «Інтелект Сервіс». Педагогічні праці: «Инновации в обучении: Метафоры и модели». – М., 1997; «Инновации в мировой педагогике». – Рига, 1995, «Технология обучения». – Рига, 1999.

Ковальов Георгій Олексійович (1947 – 1996) – доктор психологічних наук (1991 р.), професор Академії державної служби при Президентові Російської Федерації. Наукові інтереси: методи активного соціально-психологічного навчання, проблеми психології взаємодії, екологічна психологія. Основні праці: «Проблемы психологии воздействия», 1991 р.; «Теория и практика психологического воздействия», 1991 р., «Психология познания людьми друг друга», 1983; «Об активном обучении педагогическому общению», 1986 р.; «Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации», 1987 р.

Ковальчук Василь Іванович – кандидат педагогічних наук (2005 р.), доцент, завідувач науково-дослідної лабораторії експериментальної педагогіки та педагогічних інновацій Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського міського педагогічного університету імені Бориса Грінченка.

Коджаспіров Олексій Юрійович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач сектором дистанційного консультування «Дитячий телефон довіри» Центру екстреної психологічної допомоги Московського міського психолого-педагогічного університету.

Коджаспірова Галина Михайлівна – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент Міжнародної академії інформатизації.

Колб Девід (David Kolb) (1939 р.) – американський теоретик проблем професійної освіти, психології навчання дорослих, доктор філософії Гарвардського університету (1964 р.).

Колеснікова Ірина Аполлонівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Академії гуманітарних наук, заступник директора з науки і освіти Інституту освіти дорослих Російської академії освіти (Санкт-Петербург). Автор понад 70 праць, серед яких: три монографії, шість методичних посібників. Автор концепції онтопарадигмального підходу до аналізу педагогічної реальності. («Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии». – СПб, 1999). Сфера актуальних наукових інтересів: філософія педагогіки як наукова сфера та навчальна дисципліна; історія світової педагогічної культури; проблеми гуманітаризації і гуманітарної експертизи в освіті; педагогічні технології; підвищення кваліфікації у сфері освіти; проблеми педагогічної майстерності.

Колеченко Олександр Кузьмич – доктор психологічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету Санкт-Петербурзького державного університету педагогічної майстерності. Сфера наукових інтересів – психологічна служба в системі освіти.

Колток Леся Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка.

Костенко Ліна Василівна (19 березня 1930 р., Ржищів, Київська область) — українська письменниця – шістдесятниця, поетеса, Лауреат Шевченківської Премії (1987 р.), Премії Антоновичів (1989 О.), Премії Петрарки (1994 р.), почесний професор Києво-Могилянської академії, почесний доктор Львівського та Чернівецького університетів. Авторка поетичних збірок «Над берегами вічної ріки» (1977 р.), «Неповторність» (1980 р.), «Сад нетанучих скульптур» (1987 р.), роману у віршах «Маруся Чурай» (1979 р., Шевченківська премія, 1987 р.), поеми «Берестечко» (1999 р., 2010 р.). У 2010 р. опублікувала перший прозовий роман «Записки українського самашедшого». У лютому 2011 р. вийшла поетична збірка Л.Костенко «Річка Геракліта», куди ввійшли раніше написані вірші та 50 нових поезій. У 2011 р. у видавництві «Либідь» вийшла монографія про Ліну Костенко «Є поети для епох» авторства Івана Дзюби.

Котарбінський Тадеуш (польск. Tadeusz Kotarbiński; 31 березня 1886 р., Варшава — 3 жовтня 1981 р., Вавр) — польський філософ і логік, представник Львівсько-варшавської школи, професор Варшавського університету, ректор університету в Лодзі (1945 – 1949 рр.), президент Польської академії наук (1957 – 1962 рр.). Своє філософське вчення назвав реїзмом. Основні праці: «Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk» (1929 р.); «Traktat o dobrej robocie» (1953 р.); «Sprawność i błąd» (1956 р.); «Medytacje o życiu godziwym» (1966 р.); «Abecadło praktyczności» (1972 р.).

Краєвський Володар Вікторович (23 липня 1926 р., Самара — 8 квітня 2010 р.) — доктор педагогічних наук (1978 р.), професор (1986 р.), дійсний член Російської академії освіти. Розробник концепції методології педагогіки як системи знань про основи і структуру педагогічної теорії, про принципи, способи отримання знань та обґрунтування програм, логіки, методів та оцінки якості соціально-наукових досліджень. Головними складовими концепції формування педагогічної теорії В. Краєвського є: загальні характеристики теоретичного знання у його специфіці відносно до інших видів педагогічного знання; визначення наукового педагогіки серед інших наук; умови, які необхідно дотримуватися при формуванні педагогічної теорії; способи цілеспрямованого формування теоретичного знання у контексті педагогічного дослідження і оцінки його якості. Разом із ученими М. Скаткіним і І. Лернером обґрунтував чотири елементи змісту освіти: система знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності; досвід здійснення вже відомих суспільству способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід і норми емоційно-вольового ставлення до світу, іншого як умова формування переконань, ідеалів, системи цінностей,

духовної сфери особистості. Автор понад 200 наукових праць. Основні праці: «Проблемы научного обоснования обучения». – М., 1977; «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (співредактор і співавтор). – М., 1983; «Теоретические основы процесса обучения в советской школе» (співредактор і співавтор). – М., 1989; «Методология педагогического исследования». – Самара, 1994; «Повышение квалификации педагога — что это значит сегодня». – Бийск, 1996; «Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается?». – Волгоград, 1996.

Кремень Василь Григорович – доктор філософських наук (1991 р.), академік Національної академії наук України (2000 р.) та Національної академії педагогічних наук України (1995 р.), Президент Національної академії педагогічних наук України (з 1997). Коло наукових інтересів: проблеми філософії освіти, цілісний політичний аналіз основних етапів української історії, філософія як наука. Автор близько 370 наукових праць. Основні праці: «Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду)»; «Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації»; «Філософія: Мислителі. Ідеї. Концепції» (у співавторстві з В. В. Ільїним).

Кроудер Норман Аллісон (6 квітня 1921 р. — 11 травня 1998 р.) — професор Іллінойського Технічного Коледжу, винахідник розгалуженого алгоритму програмованого навчання, який враховує індивідуальні можливості особистості у процесі навчання та діалоговий тип взаємодії, засновник компанії «Crowder Scientific Company», яка реалізувала ідеї комп'ютерного навчання. Автор і редактор серії навчальних книг «TutorText», опублікованих наприкінці 50-х рр. ХХст. годов.

Кукуєв Олександр Іванович (1955 р.) – кандидат педагогічних наук, доцент. Сфера наукових інтересів: особистісно орієнтована освіта, освіта дорослих у Росії і за кордоном, моніторинг в освіті.

Курганов Сергій Юрійович – учитель початкових класів Харківської гімназії «Очаг» (з 1998 р.), педагог-дослідник, один із засновників Школи діалогу культур, співавтор програми з математики в системі розвиваючого навчання. На початку 80-тих рр. ХХ ст. почав проводити уроки-діалоги (що стало основою для книги «Ребенок и взрослый в учебном диалоге»).

Ланге Микола Миколайович (24 березня 1858 р. – 15 лютого 1921 р.) – український та російський психолог німецького походження; професор філософії Одеського університету, засновник Вищих жіночих курсів у Одесі; створив першу в Російській імперії лабораторію експериментальної психології; праці з історії етики, дослідження уваги, фундаментальні «Психологічні студії», «Психологія». Ланге заперечував поняття волі як особливої, специфічної сили, вважав, що воля виникає з відчуттів як певний імпульс, вона не усвідомлюється людиною, усвідомленими є самі рухи, які

вже виконані. Воля (за Ланге) – це практичне знання про доцільні рухи, що виникло завдяки попередньому досвіду (стаття «Елементи волі» (1890 р.), книга «Душа дитини в перші роки життя» (1892 р.). Основні праці: «Листи Елоїзи до Абеяру». – Одеса, 1892 р.; «Переказ з примітками першого Аналітики Аристотеля». – СПб., 1894 р.; «Історія моральних ідей ХІХ століття». – СПб., 1888 р.; «Підручник логіки». – Одеса, 1898 р.; «Душа дитини». – СПб., 1892 р.; «Теорія У. Вундта про початок міфу». – Одеса, 1912 р.; «Великі мислителі ХІХ століття. Лекція І. Кант і «Критика чистого розуму». – Одеса, 1901 р.

Левітес Дмитро Григорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічного проектування Мурманського державного педагогічного університету.

Лейбніц (Ляйбніц) Готфрід Вільгельм (1 липня 1646 р., Лейпциг — 14 листопада 1716 р., Ганновер) — провідний німецький філософ, логік, математик, фізик, мовознавець та дипломат, засновник і перший президент Берлінської академії наук, іноземний член Французької академії наук, розробник проектів розвитку освіти і державного керування в Росії. Передбачив принципи сучасної комбінаторики. Створив першу механічну лічильну машину, здатну виконувати додавання, віднімання, множення й ділення. Незалежно від Ньютона створив диференціальне й інтегральне числення і заклав основи двійкової системи числення. У рукописах і листуванні, які було надруковано лише в середині ХІХ ст., розробив основи теорії детермінантів. Зробив вагомий внесок у логіку і філософію. Мав надзвичайно широке коло наукових кореспондентів, багато ідей викладених у рукописах і листуванні, ще й досі повністю не опубліковано.

Леонтьєв Олексій Миколайович (5 лютого 1903 р., Москва — 21 січня 1979 р., Москва) — радянський психолог, який займався проблемами загальної психології і методологією психологічного дослідження, завідувачий відділом у секві психології Української психоневрологічної академії у Харкові (1931 – 1933 рр.), завідувач кафедри Харківського педагогічного інституту (1933 — 1938 рр.), професор (1941 р.), завідувач кафедри психології філософського факультету Московського державного університету (1951 р.), дійсний член АПН РСФСР (1950 р.), засновник факультету психології (1966 р.). Основні праці: «Развитие памяти». – М., 1931; «Восстановление движения». - М., 1945 (у співавт.); «К вопросу о сознательности учения». – М., 1947; «Очерк развития психики». — М., 1947; «Психология человека и технический прогресс». — М., 1962 (у співавт.); «Потребности, мотивы и эмоции».— М., 1971; «Деятельность. Сознание. Личность». – М., 1977.

Лернер Ісаак Якович (4 квітня 1917 р. – 1 березня 1996 р.) – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН СРСР (1990 р.),

дійсний член Російської академії освіти (1992 р.). Основні наукові ідеї: розробник теорії побудови сучасного шкільного підручника, теорії проблемного навчання; розкрив дидактичні основи і розробив систему методів навчання; розкрив зв'язок між методами навчання, організаційними формами, засобами і прийомами навчання; обґрунтував склад і структуру змісту освіти, адекватне соціальному досвіду; розробив цілісну концепцію освітнього процесу як системи; розробив класифікацію методів навчання (у співавторстві з М.Скаткіним): інформаційно рецептивний, репродуктивний, проблемного викладу, евристичний, дослідницький.

Лєсохіна Людмила Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор.

Лисенкова Софія Миколаївна – педагог-новатор, заслужений учитель СРСР. З 1946 р. безперервно працювала вчителем початкових класів у Москві. До 70-х років нею були сформульовані основні постулати методики випереджувального навчання, які сприяли розвитку такого напрямку, як педагогіка співробітництва. Основні ідеї: коментоване управління навчанням; виховання успіхом; опорні схеми; перспективне навчання. Основні праці: «Метод опережающего обучения». – М., 1988; «Когда легко учиться». – М., 1981.

Локк Джон (1632 р., Рінгтон, Сомерсет, Англія — 1704 р., Ессекс, Англія) — англійський філософ, один із основних представників англійського емпіризму та Просвітництва, основоположник емпірико-сенсуалістичної теорії пізнання. Локк вважав, що у людини немає вроджених ідей. Людина від народження готова сприймати навколишній світ за допомогою своїх почуттів через внутрішній досвід — рефлексію. «Дев'ять десятих людей робляться такими, якими вони є, тільки завдяки вихованню». Найважливіші завдання виховання: вироблення характеру, розвиток волі, моральне дисциплінування. Мета виховання — виховання джентльмена, який вміє вести свої справи виразно й передбачливо, ділової людини, витонченої у спілкуванні. Кінцеву мету виховання Локк представляв у забезпеченні здорового духу в здоровому тілі («ось коротке, але повний опис щасливого стану в цьому світі»). Головна особливість педагогічної системи Локка – утилітаризм (кожен предмет повинен готувати до життя). Виховання джентльмена включає (всі складові виховання повинні бути взаємопов'язані): фізичне виховання; розумове виховання; релігійне виховання; моральне; трудове виховання. Основний дидактичний принцип — у навчанні спиратися на інтерес і допитливість дітей. Головним виховним засобом є: приклад і середовище. Стійкі позитивні звички виховуються ласкавими словами та лагідними навіюваннями. Фізичні покарання застосовуються тільки у виняткових випадках зухвалої й систематичної непокори. Розвиток волі відбувається через уміння переносити труднощі, чому сприяють фізичні вправи й загартовування. Зміст навчання: читання, письмо, малювання, географія, етика, історія, натурфілософія, хронологія, бухгалтерія, рідна

мова, французька мова, латинська мова, арифметика, геометрія, астрономія, фехтування, верхова їзда, танці. Локк сприймає фізичну працю як доповнення до розумової діяльності. Найвідоміші твори: «Два трактати про правління», «Листи про терпимість», «Розвідка про людське розуміння» (український переклад Наталки Бордукової вийшов друком у харківському видавництві «Акта»).

Ломтєва Тетяна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою англійської мови, декан факультету романогерманських мов Ставропольського державного університету. Сфера наукових інтересів: теорія і методика професійної освіти: формування критичної автономії суб'єктів навчання в умовах андрагогічного підходу до професійної підготовки студентів лінгвістичних спеціальностей; теорія мови: інтеграція соціокультурних детермінант у лінгвістичний образ мовленнєвої особистості.

Лук'янець Валентин Сергійович – доктор філософських наук (1993 р.), професор Національного університету біоресурсів і природокористування України. Напрямок наукових досліджень – філософські проблеми природознавства.

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Мазниченко Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник першого проректора Сочинського державного університету туризму і курортної справи.

Максименко Юрій Борисович – доктор психологічних наук, професор.

Макшанов Сергій Іванович – доктор психологічних наук, керівник проектів «Інститут Тренінгу – АРБ Про» (Санкт-Петербург): «Розробка стратегії компанії», «Впровадження технології стратегічного планування», автор і розробник тренінгів із стратегічного управління і планування, управління персоналом.

Мамфорд Алан – британський психолог, один із розробників тесту для визначення стилю навчання.

Маноха Ірина Петрівна – доктор психологічних наук, професор.

Маралова Катерина Олександрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інформатизації неперервної педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Російської академії освіти.

Марон Аркадій Євсейович – доктор педагогічних наук, професор, співробітник лабораторії теорії і технології загальної і професійної неперервної освіти дорослих Інституту педагогічної освіти Російської академії освіти. Наукові інтереси: інформаційне забезпечення неперервної

освіти дорослих, експериментальна апробація інноваційних моделей і технологій відкритої освіти дорослих, проблеми післядипломної освіти педагогічних кадрів. Наукові праці: «Теоретико-методологические основы проектирования обучения взрослых», «Основы профессиональной подготовки учителей», «Методика учебных занятий по физике в вечерней школе», «Физика. Законы. Формулы. Задачи», «Дидактика последипломного образования», «Практическая андрагогика» та ін.

Маслова Світлана Володимирівна – генеральний директор дослідницького центру «Awareness Way», незалежний експерт (соціолог, психолог). Сфера професійних інтересів: проведення фокус-груп, експертних інтерв'ю.

Маслоу Абрахам (1 квітня 1908 р., Нью-Йорк – 8 червня 1970 р., Нью-Йорк) — доктор психології (1934 р.), засновник гуманістичної психології, розробник теорії самоактуалізації. Маслоу вважав, що всі самоактуалізовані люди мають загальні характерні риси: самоповагу і повагу до інших; доброзичливість і терпимість; інтерес до навколишнього світу; прагнення розібратися в собі тощо. Основні праці: «A Theory of Human Motivation» (опубліковано у Psychological Review, 1943, Vol. 50 #4, pp. 370–396); «Motivation and Personality» (1-е видання: 1954, 2-е видання: 1970, 3-є видання 1987); «Religions, Values and Peak-experiences» - Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1964; «The Psychology of Science: A Reconnaissance». - New York: Harper & Row, 1966; Chapel Hill: Maurice Bassett, 2002.

Мелія Марина Іванівна – професор психології, генеральний директор психологічної консультативної компанії «ММ-Клас». Автор досліджень із проблем психології коуч-консультування.

Мід Джордж Герберт (27 лютого 1863 р. — 26 квітня 1931 р.) — американський соціолог та філософ, представник Чикагської соціологічної школи, засновник символічного інтеракціонізму. Основні ідеї Міда: ввів у соціологію поняття самість («Self»): ставлення людини до себе як до об'єкта; самість поділяв на І та Ме; основою взаємодії індивідів є жест (перша фаза міжособистісної взаємодії та стимул, на який реагують інші учасники); розвиток особистості відбувається впродовж трьох етапів: play, game та прийняття на себе ролі «узагальненого іншого».

Моїсєєва Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії дистанційного навчання Інституту загальної середньої освіти Російської академії освіти.

Монтесорі Марія (31 серпня 1870, К'яравалле (Центральна Італія) — 6 травня 1952, Ноордвік-ан-Зее, Нідерланди) — італійський лікар, педагог, перша італійка, що стала доктором медицини; розробниця педагогічної системи виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного

віку; дидактичного матеріалу, який базувався на концепції активної особистості, що саморозвивається через серію реакцій, викликаних систематичним впливом; довела, що різні типи навичок у дитини краще виховувати у певному віці (від 0 до 6 років – сенситивний період розвитку мовлення, рухів і дій; від 0 до 3 років – сенситивний період сприйняття порядку; від 1.6 до 2.6 років – сенситивний період сприйняття маленьких предметів; від 2.5 до 6 років – сенситивний період розвитку соціальних навичок).

Морено Якоб (Джекоб) Леві (18 травня 1889 р. – 14 травня 1974 р.) — американський психіатр, соціальний психолог, дослідник процеси у малій групі, дослідив, що психічне благополуччя особистості визначається її місцем у системі міжособистісних відносин, розробник методу соціометрії і психодрами.

Мьодер – німецький соціальний психолог, професор, розробник програми дослідження в царині політичної пропаганди.

Назаренко Ганна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики дошкільної та початкової освіти Комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти».

Нечепоренко Лідія Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Ничкало Нелля Григорівна – доктор педагогічних наук (1985 р.), професор (1987 р.), дійсний член Національної Академії педагогічних наук України (1995 р). Сфера наукових інтересів: теоретичні й методичні основи неперервної професійної освіти; особливості соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю; освіта дорослих; професійна підготовка кваліфікованих робітників для різних галузей виробництва; історико-педагогічні проблеми розвитку української освіти; аксіологічні аспекти виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів. Під науковим керівництвом Н.Г.Ничкало розроблено Концепцію розвитку професійної освіти в Україні (1991 р.), Концепцію Державного стандарту ПТО (1998 р.), Концепцію розвитку професійно-технічної (професійної) освіти (2004 р.).

Нікітін Борис Павлович (1916 р. —1999 р.) — один із засновників методики раннього розвитку, педагогіки співробітництва, автор терміну «безповоротного згасання можливостей ефективного розвитку здібностей». Основні праці: «Развивающие игры». — М., 1985; «Ступеньки творчества или развивающие игры». — М., 1991; «Детство без болезней». — С.- П., 1996.

Нікуліна Алла Степанівна – кандидат педагогічних наук, професор Донецького інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників.

Ноулз Малколм Шеперд (Malcolm Shepherd Knowles) (24 серпня 1913 р. – 27 листопада 1997 р.) – американський дослідник проблем навчання дорослих, засновник андрагогіки, ад'юнкт-професор з проблем навчання дорослих Бостонського університету (1959 р.). Основні праці: «The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy» [Text] / M. S. Knowles. – Chicago, 1980; «The Adult Learner: the Definite Classic in Adult Education and Human Resource Development» [Text] / M. S. Knowles, E. F. Holton III, and R. A. Swanson. – San Diego : Elsevier, 2005.

Олійник Віктор Васильович – доктор педагогічних наук (2004 р.), професор, дійсний член Національної Академії педагогічних наук України, дійсний член Міжнародної слов'янської академії освіти ім. Я.А.Коменського, заслужений працівник освіти України, ректор Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти», керівник наукової школи з проблем дистанційного навчання педагогічних працівників в системі післядипломної освіти. Напрями наукових досліджень: дистанційне навчання в системі підготовки та підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти; управління освітою; післядипломна освіта; професійна освіта. Основні праці: «Управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти: наук.-метод. посіб.» – К., 2002; «Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти» (монографія). – К., 2003; «Управління підвищенням кваліфікації працівників профтехосвіти в умовах трансформації суспільства». – К., 2009; «Підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти: концептуальні та організаційно-методичні засади. – К., 2009; «Менеджмент розвитком фахового зростання педагогічних працівників профтехосвіти в сучасних умовах». – К., 2009.

Олпорт Гордон Уїллард (11 листопада 1897 р., Монтесуме (Індіана) – 9 жовтня 1967 р.) – американський психолог, доктор психології (1922 р.), професор психології (1942 р.) Гарвардського університету. Розробив теорію рис особистості, висунув ідею функціональної автономії мотивів, визначав загальне та індивідуальне в особистості, вирізняв загальні риси та особистісні риси, ввів поняття «пропріум» (лат. proprium – особистісна власність). Основні праці: «Становление личности»: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В.Трубицыной и Д. А.Леонтьева]; под общ. ред. Д. А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.

Онищук Василь Онисимович (1919 р. – 1989 р.) – український педагог, учитель, відмінник народної освіти, фахівець в галузі дидактики, викладач педагогіки, психології, географії Бершадського педагогічного училища,

завідувач відділу дидактики Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, лауреат премії ім. Н. К. Крупської. Наукові інтереси: зміст і структура засвоєння учнями знань, формування навичок і вмінь; шляхи підвищення якості знань та ефективності процесу навчання; типологія, структура і методика уроку Автор близько 20 книжок для вчителів.

Онушкін Віктор Григорович (4 вересня 1930 р., Ленінград – 4 липня 1997 р.) – доктор економічних наук, професор, член-кореспондент АПН СРСР (1978 р.), дійсний член АПН СРСР (1985 р.), дійсний член Російської академії освіти (1993 р.). Сфера наукових інтересів: освіта дорослих, проблеми вищої освіти. Основні праці: «Теоретические основы непрерывного образования». – М., 1987 (у співавт.).

Осборн Алекс (24 травня 1888 р. – 13 травня 1966 р.) – автор техніки розвитку творчого потенціалу – мозкового штурму, створив Творчий освітній фонд (1954 р.).

Палтишев Микола Миколайович – учитель-новатор, учитель фізики в Одеській загальноосвітній школі №55 I-III ступенів, кандидат педагогічних наук, доцент, автор поетапної системи навчання. Досвід роботи був вивчений Держкомітетом СРСР та УРСР з професійно-технічної освіти, АПН СРСР і запропонований для поширення в усі навчальні установи СРСР і України. Основні праці: «Пошуки філософського смислу шкільної освіти» // Рідна школа. – 2003. – № 1; «Що формує міцні знання: репродукція чи творчі методи?» // Завуч. – 2006. – №7; «Психолого-педагогічні основи навчання фізики» // Фізика та астрономія в школі: Науково-методичний журнал. – 2003. – № 5; «Від звичайних дітей до дітей індиго, або як формувати наукове мислення учнів // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 2; «Чи можна сьогодні захистити профтехосвіту?» // Професійно-технічна освіта : науково-методичний журнал. – 2010. – № 3.

Паніна Тетяна Семенівна – доктор педагогічних наук, ректор державного освітнього закладу «Кузбазький регіональний інститут розвитку професійної освіти».

Петренко Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ростовського державного університету.

Петров Олександр Євгенійович – кандидат технічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії дистанційного навчання Інституту загальної середньої освіти Російської академії освіти.

Попович Мирослав Володимирович (12 квітня 1930, Житомир) — доктор філософських наук (1966 р.), професор, академік Національної Академії наук України (2003 р.), директор Інституту філософії імені Григорія

Сковороди Національної Академії наук України (з 2001 р.). Автор понад 100 наукових праць, присвячених проблемам логіки, методології та філософії науки, філософії й історії культури. Серед них монографії: «О философском анализе языка науки» (1966); «Логіка і наукове пізнання» (1971); «Философские вопросы семантики» (1975); «Очерк истории логических идей в культурно-историческом контексте» (1979); «Григорій Сковорода» (1984, у співавт.), «Мировоззрение древних словян» (1985); «Микола Гоголь» (1989); «Україна і Європа: праві і ліві» (1996); «Раціональність і виміри людського буття» (1997); «Червоне століття» (2005).

Пехота Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського.

Пироженко Лідія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії історичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Платов Валерій Якович – кандидат технічних наук, професор, директор тренінгового центру Всеросійської академії зовнішньої торгівлі.

Полат Євгенія Семенівна (12 лютого 1937 р., Ленінград — 28 травня 2007 р., Москва) — доктор педагогічних наук, професор. Автор досліджень із проблем навчання іноземних мов, методів проектів, теорії і практики дистанційного навчання, педагогічних технологій особистісно орієнтованого навчання, використання Інтернет – технологій і ресурсів у системі освіти.

Полонський Валентин Михайлович (16 жовтня 1938 р.) – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти (1996 р.). Автор 160 робіт (в том числі 14 книг із проблем загальної і нормативної методології, педагогічної термінології). Основні праці: «Оценка качества научно-педагогических исследований». – М., 1987; «Междисциплинарные исследования в педагогике». – М., 1994; «Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании». – М., 1995; «Словарь-справочник «Научно-педагогическая информация» . – М., 1995; «Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике». – М., 2000; «Словарь по образованию и педагогике». – М., 2004.

Пометун Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувача лабораторією суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Наукові інтереси: теорія та методика навчання предметів суспільствознавчого циклу в середній і вищій школі; інтерактивні й тренінгові технології навчання і підвищення кваліфікації педагогів. Автор більше 160 друкованих праць із історії, правознавства, етики, громадянської освіти для учнів, посібників для вчителів.

Поппер Карл Раймунд (28 липня 1902 р., Відень — 17 вересня 1994 р., Лондон) — британський філософ, логік і соціолог, професор Лондонської школи економіки і політичних наук (з 1946 р. до середини 70-х рр.), автор і представник школи «критичного раціоналізму» — спроби конструктивного теоретичного подолання логічного позитивізму. Запропонував принцип фальсифікації (принципової спростованості будь-якого твердження) на противагу принципу верифікації. Стверджував органічну єдність теоретичного й емпіричного рівнів організації знання, а також гіпотетичний характер і схильність до помилок (принцип «фаліблізму») будь-якої науки. Суспільним ідеалом Поппера виступало «відкрите суспільство», влада розуму, справедливість, воля, рівність і запобігання міжнародних злочинів. Основні твори: «Логіка наукового дослідження» (1935), «Відкрите суспільство та його вороги» (1945), «Злиденність історизму» (1945), «Припущення і спростування» (1963), «Об'єктивне знання. Еволюційний підхід» (1972), «Автобіографія (Пошуку немає кінця)» (1974), «Відповідь моїм критикам» (1974), «Особистість та її мозок» (у співавторстві з Дж. Екклсом, 1977), «Реалізм і ціль науки» (1983).

Пуцов Володимир Іванович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри філософії і освіти дорослих Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти». Автор понад 60 наукових праць, серед яких – 7 навчально–методичних посібників (у співавт.). Наукові інтереси: теоретико-прикладне обґрунтування цілей, завдань, змісту, форм і методів післядипломної педагогічної освіти.

Пушкарьова Тамара Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, науковий керівник проекту «Росток». Автор близько 40 науково-методичних праць, серед яких навчально-методичний комплекс із інтегрованого курсу «Навколишній світ».

П'ятакова Галина Павлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка. Наукові інтереси: використання інтерактивних методик викладання у вищій школі, професійно-педагогічна підготовка магістрів-філологів.

Райков Борис Євгенійович (8 вересня 1880 р., Москва — 1 серпня 1966 р., Ленінград) — доктор педагогічних наук (1944 р.), професор (1918 р.), дійсний член АПН РСФСР (1945 р.), методист-біолог і історик природознавства. Основні твори: «Человек и животные». – К., 1913; «Практич. занятия по анатомии и физиологии человека». – М. – Л., 1927; «Методика и техника экскурсий». – М. – Л., 1930; «Общая методика естествознания». – М. – Л., 1947.

Ревакович Марія (, Лідзбарк Вармінським, Польща) — поетеса, член Нью-Йоркської групи, доктор філософії, професор-дослідник Ратгерського Університету при Гарвардському Українському Науковому Інституті, укладач виданої в Києві антології цієї групи під назвою «Півстоліття напівтиші».

Роджерс Карл Ренсом (8 січня 1902 р. – 4 лютого 1987 р.) – доктор філософії (1931 р.), професор Вісконсінського університету (1957 – 1963 рр.), один із засновників гуманістичної психології, головний розробник орієнтованої на особистість психотерапії («клієнт-центрована терапія») (1967 р.), засновник Центру вивчення людини (Каліфорнія, 1968 – 1987 рр.). Основні праці: «Freedom to learn» (1969, 1983); «On encounter groups» (1970); «Becoming partners: marriage and its alternatives» (1972); «On personal power» (1977); «A way of being» (1980).

Розіна Неллі Михайлівна (3 травня 1947 р., Кемерово) – кандидат педагогічних наук (1998 р.), доцент (2002 р.) федерального державного освітнього закладу вищої професійної освіти «Фінансовий університет при Уряді Російської Федерації». Наукові інтереси: науково-методичні аспекти розроблення державних освітніх стандартів і основних освітніх програм професійної освіти. Автор близько 60 публікацій.

Роменець Володимир Андрійович (1926 – 1998) – доктор психологічних наук, професор, академік АПН України, засновник школи історико-психологічних досліджень в Україні. Наукові інтереси: проблеми загальної психології, історія всесвітньої та української психології, історична психологія, психологія творчості. Автор циклу фундаментальних праць із історії світової психології у семи томах («Історія психології», «Історія психології стародавнього світу та середніх віків», «Історія психології епохи Відродження», «Історія психології XVII століття», «Історія психології епохи Просвітництва», «Історія психології XIX - початку XX століття», «Історія психології XX століття»), «Психологія творчості», «Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании», «Фантазія, пізнання, творчість».

Савенков Олександр Ільч – доктор педагогічних наук, доктор психологічних наук, професор кафедри психології розвитку, директор Інституту педагогіки і психології освіти Московського державного педагогічного університету. Основні наукові інтереси: психологія обдарованості та творчості; діагностика і розвиток інтелекту, креативності дитини; психологія дослідницької поведінки.

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук (1997 р.), професор (2000 р.), завідувач кафедри психології (з 1987 р. – дотепер) Дрогобицького державного педагогічного інституту імені Івана Франка. Автор понад 200 наукових праць, зокрема монографій: «Психологія відповідальності особистості» (1996, 2008), «Духовний потенціал людини» (2001, 2010), «Педагогічне спілкування: науково-практичні проблеми» (1993,

у співавторстві), «Психологія хворого» (1994, у співавторстві), «Психологічні основи ефективності виховних технологій» (2004, у співавторстві) та ін. Розробник авторської системи психологічної підготовки майбутніх педагогів до практичної діяльності.

Селевко Герман Константинович (15 лютого 1932 р., Ярославль) - кандидат педагогічних наук (1964 р.), професор (1989 р.), автор концепції освітньої технології як сукупності трьох основних взаємопов'язаних компонентів: наукового, формального-описового та процесуально-діяльнісного. Автор понад 200 наукових і науково-методичних робіт із проблем методики та технології навчання. Основні праці: «Современные образовательные технологии»; «Энциклопедия образовательных технологий». создает полноценное многомерное представление о мировом образовательном пространстве. Сборник задач по физике», «Лабораторный практикум по измерениям», «Педагогические основы деятельности инженера», «Педагогика сотрудничества», «Новое педагогическое мышление».

Семенов Игор Микитович – доктор психологічних наук, професор Національного дослідницького університету – Вища школа економіки, директор Інституту рефлексивної психології творчості і гуманізації освіти створив наукову школу рефлексивно-гуманітарної психології, акмеології і педагогіки творчості. Сфера наукових інтересів: історія і методологія науки, акмеологія, ергономіка, психологія творчості, гуманізація загальної, додаткової, вищої професійної освіти. Автор понад 450 наукових праць.

Сиротенко Григорій Олексійович – завідувачий центром педагогічних інновацій та інформації Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського.

Сисоєва Світлана Олександрівна – доктор педагогічних наук (1997 р.), професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач науково-дослідної лабораторії Київського університету імені Бориса Грінченка, засновник наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті. Наукові інтереси: освітологічні засади компетентнісної, особистісно-професійної освіти в умовах багатопрофільного університету, проблеми неперервної професійної освіти, інноваційні технології в освіті. Автор понад 300 наукових праць та публікацій.

Сіре Роберт Річардсон (31 серпня 1908 р., Пало-Альто, Каліфорнія – 22 травня 1989 р.) – американський психолог, доктор філософії Йельського університету (1932 р.), викладач психології в університеті Іллінойсу (1932 – 1936 рр.), керівник лабораторії розвитку людини в Гарвардському університеті (1949 – 1953 рр.), президент американської Психологічної Асоціації (1951 р.). Наукові інтереси: дитяча психологія. Основні праці: «Frustration and aggression» (1939); «Survey of objective studies of

psychoanalytic concepts» (1943); «Patterns of child rearing» (1957); «Identification and child rearing» (1966); «Seven Ages of Man» (1973); «Your ancients revisited: A history of child development» (1975).

Січкарук Олена Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Університету «КРОК».

Скалкін Володимир Львович (15 листопада 1932 р., Одеса – 30 грудня 1993 р., Одеса) – доктор педагогічних наук (1987 р.), розробник методики викладання англійської мови («проблема психолінгвістичного обґрунтування усного мовлення»), дослідник усного типу мовлення, класифікував основні компоненти і категорії усної іншомовної комунікації, розробив і логічно обґрунтував вправи, які допомагають швидко освоїти іноземну мову Автор понад 15 навчальних посібників і підручників, зокрема «English for Adults» («Англійський для дорослих»); «Упражнения по разговорному английскому языку». – М., 1965; 1983; «Коммуникативные упражнения на английском языке». – М., 2003; «Обучение диалогической речи». – К., 2004; «Английский язык в ситуациях общения». – М., 1997.

Скіннер Беррес Фредерик (20 березня 1904 р., Саскуеханне, штат Пенсільванія — 18 серпня 1990 р., Кембридж, штат Массачусетс) — доктор психології (1931 р.), професор Гарвардського університету (1948 р.), винахідник теорії оперантного навчання, автор художніх і публіцистичних творів, в яких просував ідею широкого застосування біхевіористських технік модифікації поведінки (зокрема, програмованого навчання) для покращення суспільства. Основні праці: «The Behavior of Organisms», 1938; «Science and Human Behavior», 1953; «Verbal Behavior», 1957; «The Technology of Teaching», 1968; «About Behaviorism», 1974.

Скрипник Марина Іванівна – кандидат педагогічних наук (1996 р.), доцент (2000 р.). Автор понад 90 наукових та науково-методичних праць із праксеології післядипломної освіти, історії андрагогіки, педагогіки туризму. Автор навчально-методичних посібників «Мистецтво бути педагогом», «Загальна і професійна педагогіка», «Розвиток україномовної компетентності: теорія та практика» (у співавтор.), «Елективні курси з розвитку україномовної компетентності педагогічних працівників» (у співавтор.), навчального посібника «Педагогіка туризму» (у співавтор.).

Славін Роберт – доктор філософії (1975 р.), професор, директор Центру дослідження реформ в освіті в Університеті імені Джона Хопкінса в Балтиморі, науковий розробник проблем стратегії розвитку шкіл із метою задоволення потреб усіх учнів. Автор понад 200 наукових робіт, в яких досліджуються проблеми кооперативу, здібностей, школи та організації класної кімнати.

Сорочан Тамара Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України. Наукові інтереси: андрагогічні основи

післядипломної освіти педагогічних працівників; компетентнісний підхід у післядипломній освіті керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Спіноза Бенедикт (24 листопада 1632 р., Амстердам — 21 лютого 1677 р., Гаага) — голландський філософ один з найвідоміших пантеїстів. Розвинув учення про єдину, невичерпну, нескінченну субстанцію, з безмежною кількістю атрибутів. Основні праці: «Короткий трактат про Бога, Людину і його щастя» (1658-1660 рр.), «Богословсько-політичний трактат» (1670 р.), «Етика» (1675 р.) і «Політичний трактат» (1677 р.).

Стьопін В'ячеслав Семенович (19 серпня 1934 р., Навля, Брянська обл.) — доктор філософських наук (1976 р.), професор (1979 р.), академік Російської академії наук (1994 р.), президент Інституту філософії Російської академії наук (з 2006 р.). Спеціаліст в області теорії пізнання, філософії і методології науки, філософії культури. У 1960 — 80 рр. критикував позитивізм, пост – і неопозитивізм. У 1970 — 80-х рр. розробив концепцію структури й генезису наукової теорії, відкрив і описав операцію побудови теорії (конструктивного введення теоретичних об'єктів). У рамках цієї концепції розкрив структуру основ науки, показав їх взаємозв'язок з теоріями і досвідом, розробив концепцію типів наукової раціональності (класичний, некласичний, постнеокласичний), досліджував функції світоглядних універсалій культури і філософських категорій. Універсалії (категорії) культури функціонують як форми селективного відбору і трансляції соціально-історичного досвіду, як категоріальна структура свідомості в конкретній історичній епосі, як узагальнена структура людського життєвого світу. Довів, що система універсалій культури слугує генетичним кодом кожного виду і типу цивілізації. В. Стьопін розробив концепцію типів цивілізаційного розвитку (традиціоналістський і техногенний), обґрунтував для кожної із цих типів систему цінностей, дослідив зміни цих смислів у ході історичного розвитку. Основні праці: «Специфика научного познания». — Минск, 1983; «Становление научной теории: Содержательные аспекты строения и генезиса теоретических знаний физики». — М., 1983; «Философская антропология и философия науки». — М., 1992; «Философия науки и техники». — М., 1995; «Основания науки и их социокультурная размерность». — М., 1996; «Эпоха перемен и сценарии будущего». — М., 1996; «Теоретическое знание (структура, историческая эволюция)». — М., 2000; «Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность». — М., 2003; «Философия науки. Общие проблемы». — М., 2006; «История и философия науки»: Учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук.— М., Академический проект, 2011.

Сурмін Юрій Петрович – доктор соціологічних наук, професор, перший заступник директора Інституту проблем державного управління та

місцевого самоврядування Національної академії державного управління при Президентові України.

Суртаєва Надія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувача лабораторією інноватики і управління в педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Російської академії освіти. Основні наукові інтереси: інноваційні процеси в освіті (методологія, теорія, історія і сучасність); педагогічні технології; теорія проблеми соціальної взаємодії у різних системах; питання теорії освіти дорослих.

Сухобська Галина Степанівна – доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки і психології професійного навчання Санкт-Петербурзького державного університету технології і дизайну. Наукові інтереси: ціннісно-мотиваційні основи освітньої діяльності дорослого; соціально-психологічні особливості освітньої діяльності людини у різні вікові періоди життя; андрагогічні проблеми вищої і післядипломної освіти. Автор численних праць із проблем психології педагогічного мислення, когнітивних стилів мислення.

Тализіна Ніна Федорівна (28 грудня 1923 р., Лучинське, Ярославська обл.) – доктор психологічних наук (1970 р.), професор (1971 р.), член-кореспондент АПН СРСР (1971 р.), дійсний член АПН СРСР (1989 р.), дійсний член Російської академії освіти (1992 р.), заслужений професор Московського державного університету імені М.В.Ломоносова (1997 р.), завідувача лабораторією «Педагогічна психологія» при психологічному факультеті Московського державного університету імені М.В.Ломоносова, керівник Центру з перепідготовки працівників системи освіти. Наукові інтереси: педагогічна психологія, дидактика, розробниця діяльнісної теорії учіння. Автор біля 400 наукових праць. Основні праці: «Теоретические проблемы программированного обучения». – М., 1969; «Методика составления обучающих программ»: Учебное пособие. – М., 1980; «Управление процессом усвоения знаний. (Психологические основы)». – М., 1975, 1984; «Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта». (Совместно с Ю.В. Карповым). – М., 1987; «Практикум по педагогической психологии». – М., 2002, 2008.

Тарасов Лев Васильович – кандидат фізико-математичних наук, професор, автор інноваційної освітньої технології «Екологія і діалектика».

Тонконога Євгенія Павлівна – доктор педагогічних наук (1992 р.), професор, головний науковий співробітник Інституту освіти дорослих Російської академії освіти (Санкт-Петербург). Автор понад 200 робіт, засновниця основ сучасної теорії освіти дорослих, післядипломної освіти педагогічних кадрів як самостійної галузі наукового знання, творець і

розробник теорії підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів на всіх рівнях системи освіти.

Тюнников Юрій Станіславович – доктор педагогічних наук, професор Таганрозького державного педагогічного інституту імені А.П.Чехова.

Унт Инге Еріховна – доктор педагогічних наук, професор науково-дослідного інституту Естонії, автор системи індивідуалізації навчальних завдань. Основна праця: «Индивидуализация и дифференциация обучения». – М., 1990.

Ушинський Костянтин Дмитрович (2 березня 1824 р, Тула — 3 січня 1871 р., Одеса) — український педагог, один із засновників педагогічної науки в Росії, розробник дидактичної науки, теорії навчання в загальноосвітній школі. Основні ідеї: уперше теоретично й практично довів ефективність та прогресивність звукового, аналітико-синтетичного методу навчання грамоти; розробив і науково обґрунтував основи початкового навчання та виховання дітей; вперше сформулював ідею народності в педагогіці, подав її як основну складову виховної системи. Основні твори: «Про етичні елементи в російському вихованні», «Три елементи школи», «Праця в її психічному і виховному значенні», «Про користь педагогічної літератури», «Питання про народні школи», «Загальний погляд на виникнення наших народних шкіл», «Недільні школи», «Про народність у громадському вихованні», «Рідне слово» (посібник для початкової школи), «Дитячий світ», «Навчальний світ» (хрестоматія), «Педагогічна антропологія», «Людина як предмет виховання», «Керівництво до викладання за «Рідним словом».

Фірсов Віктор Васильович (4 лютого 1942 р. – 10 квітня 2006 р.) – кандидат педагогічних наук (1973 р.), старший науковий співробітник, завідувач лабораторією навчання математиці, заступник директора Науково-дослідного інституту змісту й методів навчання АПН СРСР (1968 – 1992 рр.), професор кафедри педагогічної діагностики Академії підвищення кваліфікації й перепідготовки працівників освіти (1998 – 1999 рр.), професор Московського інституту підвищення кваліфікації працівників освіти (з 1998 р), науковий керівник дослідницьких проектів: «Проблема прикладної орієнтації навчання математики» (1973 р.), «Базисна програма з математики» (1980 р.), «Планування обов'язкових результатів навчання математики» (1982 – 1985 рр.), «Гуманізація й демократизація обов'язкового навчання на основі рівневої диференціації» (1992 – 2001 рр.), «Московські освітні стандарти» (1995 – 1997 рр.), «Програма розвитку й удосконалювання системи державних освітніх стандартів і тестування» (1999 – 2001 рр.). Основні дослідницькі інтереси: загальна дидактика, зміст загальної освіти, методика навчання математики. Автором понад 300 публікацій з питань загальної й

математичної освіти. науковим керівником понад 30 дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Фіхте Йоганн Готтліб (1762 р. —1814 р.) – представник німецької класичної філософії. Філософсько-моральні погляди: зводить поняття «практичної філософії» до діяльності лише моральної свідомості, виводить моральні принципи як вимоги абстрактного розуму (праці «Досвід критики усякого одкровення», «Нотатки про правильність висновків громадськості по відношенню до французької революції»). Головний твір Фіхте — «Науковчення» (1794 р.) — трактат про науку. Наукові положення, згідно з його поглядами, повинні спиратися на положення, які є достовірними самі собою. Таким достовірним фактом є визнання суб'єктом свого існування — «Я». Головною проблемою етики Фіхте вважав суперечність між необхідністю і свободою, вводить поняття «ступеня» свободи, що фіксує доступність свободи людям залежно від рівня історичного розвитку суспільства, в якому індивід перебуває, а не від індивідуальної мудрості. Свобода складається не з вилученої природної чи суспільної необхідності, а з добровільного підкорення індивіда законам та цілям людського роду. Основні праці: «Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre» (1794 – 1795 pp.); «Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre» (1797 – 1798 pp.); «Die Wissenschaftslehre» (1804 р.).

Флітнер Андреас (28 вересня 1922 р., Йона) – німецький педагог, доктор філософії (1955 р.), професор педагогіки університету Тюбінгена (1958 – 1988 pp.), нештатний професор університету Йони (з 1991 р.). Наукові інтереси: загальна педагогіка, розвиток освіти, виховні проблеми дітей і підлітків, політика у сфері освіти. Основні праці: «Erasmus im Urteil seiner Nachwelt. Das literarische Erasmus-Bild von Beatus Rhenanus bis zu Jean Le Clerc». – Tübingen, 1952; «Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750–1880». – Tübingen, 1957; «Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen». – Heidelberg, 1963; «Für das Leben – Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays». – Weinheim-Basel, 1987; «Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen». Mit einem Beitrag von Doris Knab. – München-Zürich, 1992.

Фоменко Надія Андріївна – доктор педагогічних наук, професор, розробник ідей стандартології професійної освіти. Автор понад 120 наукових праць.

Фопель Клаус (29 травня 1940 р., Гамбург) – німецький психолог, психотерапевт, популяризатор інтерактивних ігор, створених на основі синтезу різних видів психотерапії: гештальттерапії, психодрами, транзактного аналізу, методу спрямованої уяви і усвідомлення цінностей. Основні праці: «Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и

упражнения»; «Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего»; «Психологические принципы обучения взрослых»; «Создание команды. Психологические игры и упражнения»; «Технология проведения тренинга. Теория и практика»; «Уверенное управление. Тренинг. Коучинг. Саморазвитие»; «Энергия паузы. Психологические игры и упражнения»; «Эффективный воркшоп. Динамическое обучение».

Фрадкин Феликс Аронович (1933 – 1993) – доктор педагогічних наук (1986 р.), професор (1988 р.), член-кореспондент Російської академії освіти (1993 р.). Наукові інтереси: історія педагогіки; спадщина С.Т. Шацького та 1-ої Дослідної станції народної освіти Наркомпросу; розробив принцип історизму і теорії педагогіки; проблеми дисципліни. Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. один із перших здійснив спробу показати драматизм долі педагогів 20-30-тих рр. ХХ ст., гуманістичні погляди яких суперечили офіційній системі авторитарного виховання («Педология. Мифы и действительность», 1991 р.).

Холл Гренвілл Стінлі (1 лютого 1844 р. – 24 квітня 1924 р., Ешфільд, штат Массачусетс) – доктор психології, професор психології і педагогіки університету Джонса Хопкінса (1882 – 1888 рр.), організатор першої американської лабораторії психології, засновник *American Journal of Psychology* (1887 р.), перший президент Американської психологічної асоціації (з 1892 р.), перший президент університету Кларка (1889 – 1920 рр.), засновник педагогічної психології. Наукові інтереси: еволюційна теорія; дослідження особливостей освіти підлітків; розвиток дітей (педологія). Основні праці: «Aspects of German Culture» (1881 р.); «Hints toward a Select and Descriptive Bibliography of Education» (1886 р.); «The Contents of Children's Minds on Entering School» (1894 р.); «Adolescence» (два тома, 1904 р.); «Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene» (1906 р.); «Educational Problems» (два тома, 1911 р.).

Хоней Петер (Peter Honey) – британський психолог, один із розробників тесту для визначення стилю навчання.

Хрящева Ніна Юрїївна – кандидат психологічних наук, доцент, тренер групи компаній «Інститут Тренінгу – Арб Про».

Чошанов Мурат Аширович – професор кафедри вищої математики і підготовки вчителів Техаського університету (Ель-Пасо, США). Наукові інтереси: проблематика дидактичної інженерії; порівняльний аналіз математичної освіти у світі; когнітивно-візуальний підхід до навчання математики. Автор понад 150 робіт із різних аспектів математичної освіти і педагогічних технологій розвитку мислення учнів.

Шадріков Володимир Дмитрович (18 листопада 1939 р., Рибінськ, Ярославська обл.) – дійсний член Російської академії освіти (1990 р.), доктор

психологічних наук (1977 р.), професор кафедри загальної психології та науковий керівник Факультету психології Вищої школи економіки (2001 р.), керівник експерименту із організації індивідуально-орієнтованого освітнього процесу. Автор понад 130 наукових робіт, серед яких 20 монографій та навчальних посібників: «Психологическая деятельность и способности человека». – М., 1996; «Введение в психологию. Мир внутренней жизни человека». – М., 2002; «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности». – М., 1982; «Философия образования и образовательной политики». – М., 1994.

Шадріна Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології професійного навчання Санкт-Петербурзького державного університету технології і дизайну. Наукові інтереси: персоніфікація як провідний принцип сучасної вищої освіти. Автор і редактор понад 200 наукових робіт.

Шаталов Віктор Федорович (01 травня 1927 р., Сталіно (нині Донецьк) – педагог-новатор, творець оригінальної технології інтенсивного навчання, заслужений учитель УРСР (1987 р.), народний учитель СРСР (1990 р.), професор Донецького інституту соціальної освіти. Особливості методики: програмний матеріал подається у вербально-графічній формі; замість традиційних домашніх завдань застосовуються великі «пропозиції», обсяг і складність яких варіюються на етапах навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; нестандартні форми обліку й контролю знань кожного учня на кожному уроці, що дозволяє відмовитися від учнівських щоденників та класних журналів; практикуються оригінальні форми взаємоперевірки учнів, у тому числі з метою збільшення часу для розв'язання завдань високої складності й розвитку продуктивного мислення. Автор понад 60 праць, основні з яких: «Путь поиска». – СПб, 1996; «Эксперимент продолжается». – Донецьк, 1998; «Педагогическая проза: из опыта работы школ г. Донецка». – М., 1980; «Точка опоры: об экспериментальной методике преподавания». – М., 1987; «Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка». – М., 1980.

Шацький Станіслав Теофілович (1 червень 1878 р., с. Вороніне, Смоленська обл. – 30 жовтня 1934 р.) — педагог-дослідник, організатор культурно-просвітницького товариства «Сетлемент» («Поселення») (1906 р.), керівник товариства «Детский труд и отдых» (1909 р.), організатор колонії «Бодрая жизнь» (1911), дослідної станції народної освіти (1919 – 1932 р.), керівник Центральної експериментальної лабораторії Наркомпросу РСФСР (1932–1934 рр.), директор Московської консерваторії (1932 – 1934 рр.). Педагогічні ідеї: культурне та освітнє просвітництво малозабезпеченої і малокультурної частини населення; створення умов для емоційного і розумового розвитку дітей; у навчанні головним було практично значущі для життя знання; виховання товарищескості, солідарності, колективізму,

організація дитячого самоуправління. Основні праці: «Педагогические сочинения». В 4 т. – М., 1962; «Работа для будущего». — М., 1989.

Швейцер Альберт (14 січня 1875, Ельзас — 4 вересня 1965 р., Ламбарене) — німецький філософ, музикант, лікар, місіонер, лауреат Нобелівської премії миру (1952 р.) («За місіонерську діяльність»).

Шеллінг Фрідріх Вільгельм Йозеф фон (27 січня 1775 р. — 20 серпня 1854 р.) — видатний німецький філософ, ідеаліст, викладав у Енському, Мюнхенському та Берлінському університетах. У філософській еволюції Шеллінга відсутні чіткі межі між її етапами, які можна назвати як «філософія природи» (натурфілософія — 90-ті роки XVIII ст.), трансцендентального ідеалізму (1800 р.), «філософія тотожності» (перше десятиліття XIX ст.) та «філософія одкровення».

Шломо Шаран – доктор філософії Іешава-університет (Yeshiva University) (США). Основні напрями досліджень: шкільна організація, взаємодія в школі, методи навчання, групова начальна діяльність. Останні роботи: «The Innovative School: Organization and Instruction». – Westport, CT: (Greenwood) Bergin & Carvey, 1999; «Cooperative Learning and Organization of Secondary Schools»: School Effectiveness and School Improvement, 1995; «Handbook of Cooperative Learning Methods». - Westport, CT: Greenwood Press. 1994; «Effects of Cooperative Learning and Whole-Class Instruction»: Cognition and Instruction, 1994.

Шмаков Сталь Анатолійович (1931 р. – 2001 р.) – професор Липецького державного педагогічного інституту (1963 р.), академік, розробник проекту і концепції Всеросійського піонерського табору ЦК ВЛКСМ «Орляtko» (1957 р.). Педагогічні твори: «Использование наследия А.С. Макаренко» (1954 р.), «Ее величество игра» (1992 р.), «От игры к самовоспитанию» (1993 р.), «Игры-шутки, игры-минутки» (1993 р.), «Досуг школы» (1994 р.), «Игры учащихся — феномен культуры» (1994 р.), «Лето, каникулы, лагерь» (1995 р.), «Нетрадиционные праздники в школе» (1997 р.). Автор шести збірників пісень, п'єс для лялькових театрів, сценаріїв публіцистичних телефільмів. Педагогічні відкриття С. Шмакова: розроблення педагогічних засад теорії відпочинку молоді; системне вивчення гри як феномена культури; створення концепції колективної творчої діяльності школярів у сфері вільного часу; використання рольової гри як дидактичного засобу моделювання дійсності; створення концепції навчальних творчих зборів; системне дослідження традиційних свят учнів, структури вільного часу: створення концепції взаємодії дитячих, підліткових, юнацьких організацій, асоціацій, об'єднань зі школою і особистістю.

Юдін Борис Григорович (14 серпня 1943 р., Москва) – доктор філософських наук (1986 р.), професор (1987 р.), член-кореспондент

Російської академії наук (2000 р.), директор Центру біоетики Інституту фундаментальних і прикладних досліджень Московського державного університету імені М. В. Ломоносова, академік Міжнародної академії наук (IAS) (2004 р.). Автор понад 300 наукових праць із проблем методології системних досліджень і самоорганізації, філософії, соціології та етики науки, біоетики, людського потенціалу Росії, методології комплексного дослідження людини. Основні праці: Наука и жизнь в контексте современных технологий // Человек. – 2005. – № 6; Моральные проблемы современной генетики // Рабочие тетради по биоэтике. Вып. 3. Биоэтические проблемы геномики и этногенетики / отв. ред. Б. Г. Юдин. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006; Перспективы человека // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – №3; Сотворение Трансчеловека // Вестник Российской академии наук. – 2007. – Т. 77. – №6.

Юдін Ерік Григорович (1930 р. — 1976 р.) — кандидат філософських наук, активний член і один із лідерів Московського методологічного гуртка (перша половина 60-тих рр. ХХ ст.), засновник наукової школи «Філософія і методологія системних досліджень». Основні наукові інтереси: природа і особливості сучасного методологічного знання як специфічного типу рефлексії над наукою; системний підхід. Основні праці: «О применении понятия управления в психологических и педагогических исследованиях» // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся. Тезисы докладов на межвузовской конференции: Сб. – М., 1964 (в соавт. с Г. Щедровицким); «Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки». – М., 1978; «Методология науки. Системность. Деятельность». – М., 1997.

Юнг Карл Густав (26 липня 1875 р. – 6 червня 1961 р.) – професор психології Швейцарської політехнічної школи (1935 р, Цюрих), професор медичної психології університету в Базелі (1943 р.), засновник аналітичної психології. Вперше запропонував ряд філософських концепцій: архетип, колективна підсвідомість, комплекс, синхронність. Значно поглибив і розширив уявлення про несвідоме. Основні праці: «Психология бессознательного», 1912; «Психологические типы», 1921; «Отношения между Я и бессознательным» («Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten», 1928), «Красная книга» («Liber Novus», 1914 – 1930); «Психология и религия» («Psychologie und Religion», 1940), «Психология и воспитание» («Psychologie und Erziehung», 1946), «Образы бессознательного» («Gestaltungen des Unbewussten», 1950), «Символика духа» («Symbolik des Geistes», 1953), «Об истоках сознания» («Von den Wurzeln des Bewusstseins», 1954).

Ягунов Василь Васильович (6 лютого 1957 р., с. Норваш Шігалі, Чуваська автономна соціалістична республіка) – доктор педагогічних наук (2003 р.), професор (2005 р.), заступник начальника Воєнно-дипломатичної

академії Міністерства оборони України з наукової роботи. Основні напрями наукової діяльності: загальна та військова педагогіка, загальна та військова психологія. Автор понад 160 наукових праць.

Алфавітний покажчик довідника

Аналіз конкретних ситуацій (метод конкретних ситуацій, кейс-метод, кейс-стаді, метод ситуаційного аналізу)

Андрагог

Андрагогіка

Бесіда

Воркшоп

Генезис історії андрагогіки

Дебати

Дискурс

Дискусія навчальна

Діалектичний метод Сократа

Діалог

Ділова гра (рольова гра, розігрування ролей, ігрові технології, дидактичні ігри, ігрові методи навчання)

Дорослість

Дослідницький метод (пошуковий, евристичний, лабораторно-евристичний, дослідно-іспитовий, природничо-науковий, дослідницький принцип (підхід), метод евристичного дослідження, проєктів)

Інтерактивна вправа

Інтерактивне навчання в післядипломній педагогічній освіті

Інтерактивний прийом навчання

Інтерактивні технології післядипломного навчання

Інтераціоналізм

Інтераціоналізм символічний

Інтерація

Інтерація міжкультурна

Класифікація методів навчання дорослих

Коуч – консультування

Креативні методи навчання

Критерії ефективності інтерактивних технологій у навчанні дорослих

Майстер-клас

Метод навчання

Метод проєктів (метод проблем)

Методи навчального пізнання (когнітивні методи навчання)

Методика навчального предмета

Модель Колба
Модератор
Модерація
Навчально-творча задача
Навчання у співробітництві
Освіта дорослих
Перманентна освіта
Підвищення кваліфікації педагога
Післядипломна освіта
Пожиттєва освіта
Програмоване навчання
Рефлексія
Розроблення інтерактивної технології навчання дорослих
Система дистанційного навчання Moodle
Спілкування (спілкування вербальне, спілкування педагогічне)
Технологія навчання дорослих
Тренінг
Тьютор
Учіння
Фасилітатор

Приклади інтерактивних вправ для педагогів

Вправи на формування «Самоідентифікації педагога»

(термін Г.В. Олпорта)

«Знайомство по колу»: 1) назвати своє ім'я, одне із своїх реальних хобі та одне, яке хотіли би мати. Наступний учасник говорить своє ім'я, реальне хобі і те, яке хотів би мати, потім повторює все, що сказав попередній учасник; 2) назвати своє ім'я та три риси, які починаються на одну літеру; 3) назвати три слова, що пов'язані з ім'ям, саме ім'я називати не потрібно (усі повинні зрозуміти, яке ім'я); перевтілитися у математиків і, назвавши своє ім'я, повідомити формулу, яка відповідає вашій особистості; 4) назвати своє ім'я і ті риси, особливості поведінки, все, що є для спонукання іншої людини до творчості, створення нового, нестандартної поведінки (любов, інтерес до людей, ентузіазм до створення чогось нового, відсутність тиску, готовність навчатися в інших тощо).

«Представ сусіда праворуч» (робота в парах): протягом 2-3 хв. дізнатися цікаве про сусіда; кожен учасник має представити свого партнера двома реченнями.

«Автопортрет»: уявіть собі, що у вас має бути зустріч із незнайомою людиною і потрібно, щоб вона пізнала вас. Опишіть себе. Знайдіть такі ознаки, які виділяють вас з натовпу. Опишіть свій зовнішній вигляд, ходу, манеру говорити, одягатися, властиві вам жести, що звертають на себе увагу. Робота відбувається в парах. У процесі виступу одного з партнерів інший може ставити уточнюючі запитання, для того, щоб «автопортрет» був більш повним.

«Без маски»: кожному учаснику дається картка з написаною фразою, що не має закінчення. Без будь-якої попередньої підготовки він має

продовжити і завершити фразу. Висловлення повинне бути щирим. Якщо інші члени групи відчують фальш, учаснику доведеться брати ще одну картку. Приблизний зміст карток: «Особливо мені подобається, коли люди, що оточують мене ...»; «Чого мені іноді по-справжньому хочеться, так це ...»; «Іноді люди не розуміють мене, тому що я ...»; «Вірю, що я ...»; «Мені буває соромно, коли я ...»; «Особливо мене дратує, що я ...».

«Формуємо правила співпраці»: кожен учасник формує своє правило для спільної діяльності в групі (наприклад: працюємо всі; глядачі та спостерігачі, себто байдужі – відсутні; обґрунтовуємо свою позицію без критики іншої точки зору!; обґрунтовуючи свою точку зору, уникаємо евристичних (некоректних) прийомів суперечки (зміна теми; використання неправдивих і недоведених аргументів; заплутування думки у різних деталях і дрібницях; апелювання до почуттів, а не до розуму; інсинуація з метою підірвати довіру до свого суперника; марнославство; аргумент до несміливості (авторитету), невігластва, жалості; виведення суперника «з рівноваги»; «підмазування аргументу» (слабкі докази) тощо).

Вправи на формування «Самоповаги» (термін Г.В. Олпорта)

«Я бачу перед собою...»: візуально вивчаємо один одного 4 хвилини. Згодом необхідно розповісти про співрозмовника (говоримо лише про зовнішній вигляд, не вживаємо оціночних понять, а також слів з інформацією про особистісні якості людини). Міняємося місцями. Ускладнюємо завдання: по черзі розповідаємо про співрозмовника, якою він був дитиною у п'ять років (за три хв.).

«Риса характеру»: розповісти коротко про ту якість людського характеру, яку ви цінуєте понад усе, не називаючи її. Всі мають відгадати, про яку рису характеру йде мова.

«На якій я сходинці?»: на бланці з намальованою драбинкою з 10 сходинками намалюйте себе на тій сходинці, на якій ви зараз знаходитесь. Ключ: 1 – 4 сходинка – самооцінка занижена; 5 – 7 – самооцінка адекватна; 8 – 10 – самооцінка завищена.

«Візитка»: учасникам пропонується визначитися з рівнем комфортності запропонованого прийому. Якщо обрано бали від 1 до 4 – ситуація максимально комфортна. Бали від 5 до 7 – ситуація на рівні коректності. Учасникам пропонується продовжити фрази, зокрема: для тих, хто обрав від 1 до 4 – «Добрий день. Я хочу...»; «Мені подобається бути з вами, тому що...»; для тих, хто обрав бали від 5 до 7 – «Добрий день. Мені важко...», «Мені треба зізнатися в тому, що я...»; для тих, хто обрав бали від 8 до 10 – «Мені треба вибачитися, тому що я ...», «Я кращий (а) вас, тому що.....».

Вправи на формування «Розширення особистості» (поняття Г.В. Олпорта)

«Малюнок»: на чистих аркушах паперу, які ділимо на 4 частини, намалювати: 1 – розмову з директором, 2 – з вчителем, 3 – з колегою, 4 – вчителем-початківцем. Аналізуємо стереотипи в різних рольових ситуаціях.

«Картограма особистих професійних успіхів і невдач»: складіть картограму, проаналізуйте:

Мої професійні успіхи	Завдяки яким знанням й умінням я цього досягаю	Які чинники перешкоджають професійному успіху	Що залежить від мене	Що від мене не залежить
Мої професійні невдачі	Чим вони спричинені (відсутністю яких знань і вмінь)	Які чинники перешкоджають успіху	Що залежить від мене	Що від мене не залежить

«Шкала індикаторів результативності професійної діяльності»:



Вправи на формування «Раціональної особистості»

(поняття Г.В. Олпорта)

«Діалог»: діалог виключає протистояння, критику, тому віднайдіть спільне узгоджене рішення з проблеми: чи потрібно дорослому навчатися, якщо він і так є професіоналом? (інші варіанти: інтегрується чи дезінтегрується освіта в сучасне суспільство?).

«Діалог з класиком»: ознайомтеся з цитатами класиків педагогіки, філософії, психології з обговорюваної проблеми та підготуйте або монолог-ствердження, або монолог-спростування.

«Пошук інформації»: за запропонованим алгоритмом віднайдіть інформацію та виробіть спільну позицію щодо проблеми: інновації у методичній роботі загальноосвітньої школи. Алгоритм пошуку інформації: 1) визначте ключові слова пошуку; 2) обґрунтуйте історію досліджуваного питання; 3) визначте провідних дослідників із проблеми і вкажіть їх основні

позиції; 4) за допомогою таблиці порівняйте вашу точку зору на проблему із поглядами провідних учених.

«Ажурна пилка» («Джиг-со»): у групах проаналізуйте план науково-методичної роботи ЗНЗ. Кожна група (5 – 8 чол.) визначає експерта. Після переформування перша нова група має узагальнити тематику методичних заходів, друга – обґрунтувати науково-методичну проблему, третя – інноваційні форми роботи.

Реклама за концепцією АІДА: підготуйте рекламу на одну із педагогічних технологій навчання за концепцією АІДА. АІДА: attention – interest — desire – action, тобто увага – інтерес – бажання – дія. Ця концепція запропонована американцем Елмером Левісом у 1896 р. і описує реакцію споживача на пропозицію щось купити. Як інтерактивний прийом у післядипломній педагогічній освіті використовується для створення реклами освітнього закладу, педагогічної технології, передового педагогічного досвіду. Алгоритм створення реклами за концепцією АІДА: увага – залучення уваги яскравими кольорами, звуками, їх комбінаціями тощо; інтерес – незвична пропозиція, напруженість обстановки, різкий розвиток сюжету тощо; бажання – асоціювання інтересу зі споживачем, пояснення причини, чому саме без цього продукту (товару) – нікуди, як просто мати товар, його переваги, демонстрація позитивних сторін; дія – розв’язання проблеми придбання товару через акції тощо.

«Лист»: напишіть листа не суб’єкту, а об’єкту (наприклад: освіті; методичній роботі; школі; підручнику тощо). Напишіть цей лист так, щоб у цьому об’єкті побачити як позитивні, так і суперечливі сторони.

«Дерево пізнання»: за результатами роботи впишіть в «дерево пізнання», те, чого не знали та що пізнали.

«Яблуна»: напишіть на трьох сортах яблук свої результати роботи (на жовтих – те, що покладу в кошик і візьму з собою; на зелених – те, що буде

висіти на дереві, залишилось незрозумілим....; на червоних – те, що віддам гусениці, тому що було не дуже

«Асоціативно-логічна павутинка»: покажіть взаємозв'язки між словами в досліджуваному понятті.

«Знайди розв'язок»: використовуючи один із принципів винахідника Г. Альтшуллера, запропонуйте свій розв'язок протиріч між:

- вимогами сучасного розвитку наукової картини світу та змістом профільної освіти, здобутої у школі;
- сучасними вимогами до комунікативної компетентності учнів та реальним рівнем їхньої мовленнєвої культури з домінантністю жаргонізмів як специфічної лексики окремої групи, «особливої мови», що спотворює і лакує реальність;
- потребою у розробленні та впровадженні сучасних інноваційних технологій навчання в профільну школу та готовністю педагога до цього процесу.

Принципи винахідника Г. Альтшуллера. За підрахунком Г. Альтшуллера («Алгоритм винаходу», «Творчість як точна наука»), існує до 40 принципів розв'язання протиріч. Цими принципами успішно користувалися герої народних і авторських казок. Наведемо деякі з них:

1. *Зроби заздалегідь* (принцип заснований на зміні об'єкта). Наприклад, герої вирушаючи у далеку дорогу, розмотують ниточку клубка, розкидають камінці, що допоможе їм повернутися назад.

2. *Перетворити шкоду на користь*. Негативні фактори використовуються для отримання позитивного ефекту. Наприклад, у казці братів Грімм «Три пряхи» наявний фактор — потворності трьох тіток (відвисла губа, довгий палець, величезна нога) позбавили головну героїню від немілої роботи (позитивний результат).

3. *Прийом копіювання.* Замість справжнього об'єкта використовують його оптичну копію. Наприклад, у казці О. Пушкіна «Руслан і Людмила» Чорномор, щоб спіймати Людмилу, яка втекла, перетворюється на Руслана і легко досягає мети. А в «Молодильних яблуках» такий прийом використовує Вовк, перетворившись спочатку на коня, а потім — на царівну.

4. *Принцип мотрійки.* Заснований на розташуванні одного предмета в середині іншого. Так, Чахлик Невмирущий ховає свою смерть на кінчику голки, голку — в яйці, яйце — в качці, качку — в качурі, качура — в кришталевій скриньці.

5. *Розв'язання протиріч у часі.* У казці С. Маршака «Дванадцять місяців» одні місяці з'являються на новорічній галявині раніше свого часу, а інші — значно пізніше.

6. *Принцип зміни агрегатного стану.* Об'єкт переходить в інший агрегатний стан і від цього змінюються його якості. Так, серце Кая з казки Г.-Х. Андерсена «Снігова королева» перетворилося на кригу та змінило свої якості: замість доброго стало злим.

Вправа на формування «Власних устремлінь»

(поняття Г.В. Олпорта)

«КЦЗВ» (Корисно? Цікаво? Заважало? Взяв би з собою?): визначити, що на занятті було корисним, цікавим, що заважало, що візьму з собою.

Хайку (хокку): свої думки та враження про спільну участь висловити у формі хайку (до кін. ХІХ ст. називалось хокку). Хайку — трирядковий неримований вірш, що складається з 17 складів (5 – 7 – 5) і відрізняється простотою поетичної мови, свободою викладу. Хокку заборонено писати на політичні, релігійні теми та на тему кохання. Мацуо Басьо написав три правила доброго написання Хоку: Сабі (японською)— зосередженість,

спокійна радість самотності; Сіфі — усвідомлення гармонії прекрасного; Наусомі — глибина проникнення. Приклад хокку (з доробку Марії Ревакович): Наші голоси — скорбні двійники / мов крила вітру в степу.

«Велике коло»: свої думки про участь на занятті висловіть по колу.

«Мікрофон» (варіант «Великого кола»): по черзі висловіться щодо результатів роботи на занятті, передаючи один одному уявний мікрофон.

**Приклади інтерактивних занять
у процесі підвищення кваліфікації методистів**

**Модерація «Як розробити навчально-методичне забезпечення
змісту освіти: праксеологічні засади»**

Структура модерації: термінологічний словник; фаза знайомства; входження в тему (повідомлення цілей); з'ясування очікувань (планування програми); передача й аналіз інформації (інпут); групова робота; підведення підсумків (рефлексія); емоційна розрядка (розминки).

Термінологічний словник:

Модерація (італ. «moderare») – помягшення, стримування, поміркованість. Мета модерації — досягнення ефективного рівня ділової комунікації за умови демократичного планування і стимулювання активної участі співробітників.

Праксеологія (П.) – наука про ефективну діяльність. Загальною ідейною підставою П. є позиція, яку Котарбінський визначав терміном практичний реалізм, тобто враховування реальності при виконанні будь-яких завгодно дій. Під «тверезістю погляду» Котарбінський розуміє розгляд реальності без упереджень, а сам розгляд може розумітися як спостереження, з'ясування і оцінювання.

Фаза знайомства. «Представ сусіда праворуч»: робота в парах; протягом 2–3 хв дізнатися цікаве про сусіда; кожен учасник має представити свого партнера двома реченнями.

З'ясування очікувань (планування програми). Продовжте речення: «На семінарі мені хотілося б...»; «На семінарі мені не хотілося б...».

Передача й аналіз інформації (інпут). Актуалізація проблеми в контексті професійної діяльності методиста: напрями діяльності (рис. 2); критерії діяльності (табл. 7).



Рис. 2. Напрями діяльності методиста

Таблиця 7

Критерії оцінювання результативності діяльності методиста

№	Напрямок діяльності	Критерії	Показники	Індикатори
1.	Аналітична	Стратегічне планування і перетворення (уміння аналізувати і прогнозувати свій напрям діяльності, діяльності методичного кабінету)	Володіння методами SWOT-аналізу. З'ясування проблем за напрямом своєї діяльності та пошук ефективних шляхів їх розв'язання. Планування роботи методиста. Здійснення моніторингу професійних потреб педагогів. Побудова індивідуальних освітніх траєкторій для кожного педагога. Володіння документознавством.	Кількість: проведених моніторингових досліджень; розроблених проектів, планів; анкет, розроблених методистом самостійно; таблиць, графіків

		Виявлення та узагальнення актуального результативного досвіду педагогів	Володіння методиками виявлення та узагальнення педагогічного досвіду	Кількість узагальненого та апробованого педагогічного досвіду
			Узагальнення методистом власного досвіду діяльності	Кількість публікацій; виступів на конференціях, семінарах
2.	Інформаційна	Інформування педагогів про освітні інновації	Створення банку педагогічної інновації. Знання принципів систематизації науково-методичної інформації. Уміння шукати, опрацьовувати та транслювати науково-методичну інформацію за допомогою сучасних інформаційних технологій. Уміння впроваджувати дистанційні форми методичної роботи	Кількість банку даних. Кількість підготовлених виступів
3.	Організаційно-методична та консультативна	Відповідність основних напрямів і системи роботи методиста сучасним вимогам освіти (оновлення змісту, методів, форм навчання і виховання), методичний супровід освітнього процесу	Використання педагогами сучасних технологій навчання	Кількість педагогів, які впроваджують нові технології навчання
4.	Професійна	Готовність методиста	Вияв інтересу до нового в управлінні методичною	Узагальнений досвід

	компетентність методиста	професійно розвиватися	роботою. Володіння самоосвіти, працювати з ресурсами. Уміння експериментальну пошукову роботу. Володіння схемами професійної діяльності (самодіагностика, самоаналіз, плану професійної компетентності). Уміння описати власний досвід	роботи. Опис експериментальної роботи. Кількість публікацій
--	--------------------------	------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

Асоціативно-логічна навутичка. Укажіть: 1) взаємозв'язки між словами в понятті «зміст освіти»; 2) взаємозв'язки між словами в понятті «навчальне забезпечення змісту освіти»; 3) взаємозв'язки між словами в понятті «методичне забезпечення змісту освіти».

Поділ на групи. Визначте свій стиль навчання (тест П.Хоней, А.Мамфорд). Вкажіть ваш девіз: 1. Все в житті треба спробувати. 2. Спочатку я маю це продумати. 3. Подивимося як це збігається, поєднується з... 4. Має існувати кращий спосіб.

Результати тесту: 1. Діяч: без довгих вагань приймаєтесь за справу. Насолоджуєтесь безпосередністю вражень і задоволень усьому новому. Ви надаєте перевагу справі, а потім обмірковуєте її. Вам подобається бути активним, коли стикаєтеся з проблемою, відразу кидаєте всі сили на її розв'язання.

2. Спостерігач: не бере участь в діяльності. Перш, ніж прийняти рішення, збирає різну інформацію. Вважає за краще побачити, а лише потім, коли ситуація стане зрозумілою, висловлює свою думку.

3. Теоретик: схильні будувати логічну послідовність подій, щоб представити модель. Ви любите шаблони, системи, правила, бажаєте бути незалежним, аналітиком.

4. Прагматик: завжди перевіряєте ідеї на практиці, експериментуєте. Бажаєте займатися справою, а не просто розмовляти про неї. Дізнаючись нове, одразу втілюєте в практику.

Робота в групах.

- **Теоретик:** обґрунтуйте поняття: «зміст освіти».
- **Спостерігач:** представте схематично поняття «навчально-методичне забезпечення змісту освіти».
- **Діяч:** обґрунтуйте дії педагога (методиста) з підготовки й видання методичних рекомендацій.
- **Прагматик:** опишіть алгоритм роботи методиста з науково-методичною інформацією.

Підведення підсумків. Формулювання рекомендацій із проблеми на рівні РМК та обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Рефлексія заняття. «Яблуна»: напишіть на трьох сортах яблук свої результати роботи з модерації: на жовтих – «те, що покладу в кошик і візьму з собою»; на зелених – «те, що буде висіти на дереві, залишилось незрозумілим»; на червоних – «те, що віддам гусениці, тому що було не дуже».

Тренінгове заняття

«Проектна діяльність методиста з освоєння вчителями технологій навчання»

Мета: на основі класифікованих понять (освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання) розробити проект діяльності методиста з освоєння вчителями технологій навчання предмета.

Структура тренінгового заняття рубрикується у тематичному, діяльнісному та рефлексивному контекстах. На **тематичному етапі** обговорюється теоретичний матеріал, з'ясовується готовність методистів до осмислення теоретичного опрацювання матеріалу, формується *смісловий* контекст проблеми та описується предмет, що обговорюється, як сформована *нормативна* система знань, положень, тверджень. Підструктура **діяльнісна** визначає володіння методистом окремими навичками, уміннями, прийомами організації взаємодії та виконання професійних дій. На **рефлексивному етапі**, як об'єднувальному тематичний та діяльнісний, методист осмислює індивідуально-професійні особливості педагогічного образу, здійснює самоаналіз та самооцінку, отримує та осмислює зворотний зв'язок про успішність своїх дій, формує здатність об'єктивно та неупереджено вивчати власну стильову поведінку, оволодіває особистісно центрованою поведінкою в професійних ситуаціях.

Рефлексивний етап:

1. Завершіть речення: «Освітня технологія –...»; «Педагогічна технологія – ...»; «Технологія навчання –»
2. Вставте слово «можна» чи «не можна» у речення: «Розроблені досвідченими вчителями технології навчання в точності тиражувати в будь-якому класі». Поясніть свою точку зору.
3. Чи потрібно вчителю оволодіти системою методів, методик, прийомів, технологій, якщо його головний інструмент – це його особистість?
4. «Діалог з класиком»: ознайомтеся з поданими визначеннями педагогічної технології, наведіть або монолог-ствердження або монолог-спростування.¹

¹1) «системний, концептуальний, об'єктивований, інваріантний опис діяльності учителя та учня, спрямований на досягнення освітньої цілі. В такому розумінні – це квінтесенція виховної системи, базове утворення, де фіксується її своєрідність і специфічні особливості теоретичного складу і категоріального апарату» (Фрадкин Ф. Педагогическая технология в исторической перспективе / История педагогической технологии: сб. науч. трудов . – М., 1992. –С.15–30);

5. «Пізнавальний кошик»: наведіть приклади педагогічних технологій.

Тематичний етап. Проаналізуйте поданий нижче матеріал, визначте основні поняття, охарактеризуйте їх.

Слово «технологія» походить від грецького *techno* – мистецтво, ремесло, наука та *logos* – поняття, вчення і означає «мистецтво володіння процесом», визначає персоніфіковану спрямованість. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій із використання необхідних засобів та умов. Як процес, технологія відповідає на питання: «Як зробити?», «З чого і якими засобами?»

Генезис поняття «технології навчання» розгортається в декілька етапів (табл. 8).

Таблиця 8

Генезис поняття «технології навчання»

Етап	Сутність
Перша хвиля (20–ті – кінець 70–х	Пов'язана з використанням у педології, наукових працях з рефлексології поняття «освітня технологія», що

2) «спосіб організації, спосіб думок про матеріали, людей, моделі і системи типу «людина – машина»; визначення цілей через результати освіти, вираження в діях учнів, що ними усвідомлюються і визначаються» (*Лернер И.* Внимание: технология обучения / *И. Лернер* // Советская педагогика. – 1990. – №3. – С. 4 – 10);

3) «проект певної педагогічної системи, що реалізується практично» (*Безпалько В.* Слагаемые педагогической технологии / *В. Безпалько* – М., 1989. – 240 с.);

4) «сфера знання, яка включає методи, засоби і теорію їх використання для досягнення цілей освіти» (*Зязюн І.А.* Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості / *І.А. Зязюн.* – В. зб.: Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Ч. 2. – Х.: ОВС, 2002. – С. 32–38);

5) «створена адекватно до потреб і можливостей особистості та суспільства теоретична обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» (*Сисоєва С.* Освітні технології: методологічний аспект / *С. Сисоєва* // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Київ – Ченстохова. – 2000. – 11. – С. 356–402).

рр. XX ст.)	ототожнювалось із «педагогічною технікою» – сукупністю прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять (за А. Макаренком). У сер. 60–х рр. минулого століття зміст цього поняття активно обговорюється у наукових колах і визначається два напрями його тлумачення: освітня технологія як використання технічних засобів та засобів програмованого навчання; освітня технологія як засіб підвищення організації навчального процесу, засіб подолання відставання педагогічних ідей від розвитку техніки [Ильина Т.А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике / Т.А. Ильина // Советская педагогика. – 1971. – №9. – С. 4–10]. Так було закладено два напрями розуміння технології в освіті: технічні засоби навчання (у значенні: «технологія навчання») та технологія навчального процесу
Друга хвиля вивчення поняття (кін. 70–х – поч. 80–х рр. XX ст.)	Зумовлена розвитком навчальної техніки і комп'ютеризації навчання. «Технологія навчання» і «педагогічна технологія» стали усвідомлюватися як система засобів, методів організації, управління навчально-виховним процесом. Виокремилось два складники «педагогічної технології»: по-перше, як використання системного знання для вирішення практичних задач; по-друге, як використання у навчальному процесі технічних засобів (К.Бруслінг, М.Кларк, Д.Фінн)
Третя хвиля (80–ті рр. – дотепер)	Упорядковуються поняття: «освітні технології», «педагогічні технології» та «технології навчання». Доцільно обрати запропонований дослідницею Н.Борисовою критерій класифікації – класичну освітню тріаду «методологія – стратегія – тактика» [Борисова Н.В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества / Н.В. Борисова // Среднее профессиональное образование, 1998. – № 3. – С. 17–20].

Освітні технології – це методологія, що представлена рівнями педагогічних теорій, концепцій, підходів. Критеріальні параметри освітніх технологій репрезентуються доктринами, концепціями розвитку освіти, стандартами.

Педагогічні технології відбивають стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору і вибудовуються на знанні закономірностей

функціонування системи «педагог – соціальне середовище – учень» в інваріантних моделях навчання.

Технологія навчання – це тактичний шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) у межах певного предмета, теми, питання, в межах обраної педагогічної технології. Завданням технології навчання є максимальне спрощення організації навчального процесу, зі збереженням її ефективності шляхом передачі творчих функцій вчителя.

Діяльнісний етап: Розбивка на кластери² (побудова логографічного визначення блоків ідей). Запишіть в центрі ключове поняття, а від нього намалуйте стрілки, які поєднують це слово з іншими, від яких в свою чергу стрілки розходяться далі.

Тематичний етап. У чому різниця методики навчання від технології навчання (табл. 9).

Таблиця 9

Різниця між методикою навчання та технологією навчання

Зміст методики навчання	Ознаки технології навчання
Вивчення її історії; визначення пізнавального і виховного значення та завдань навчального предмета, його місця в системі освіти; визначення змісту навчального предмета, наукове обґрунтування програм і підручників; опрацювання методів і організаційних форм навчання, що відповідають меті і змісту; створення навчального обладнання з предмета; визначення вимог до підготовки педагогів цього	В. Беспалько, Б. Блум, М. Кларін, М. Чошанова визначають такі: доцільність, тобто будь-яка технологія повинна містити опис цілей і завдань, на вирішення яких спрямовані проєктовані способи і дії; результативність – опис результатів; алгоритмічність – фіксація послідовності дій вчителів й учнів; відтворюваність – систематичне використання алгоритму дій і засобів в організації педагогічного процесу; керованість – можливість планування, організації, контролю і коректування дій; проєктованість – технологія створюється і реалізується штучним способом, підлягає модернізації і

² *Кластер* – графічна організація матеріалу, яка показує смислові поля поняття. Слово «кластер» в перекладі означає пучок.

предмета (за С. Гончаренко)	коригуванню з урахуванням конкретних умов
-----------------------------	-------------------------------------------

Діяльнісний етап:

1. Наведіть суттєві ознаки методики навчання та педагогічної технології за допомогою формули або схеми.
2. Ознайомтеся з характеристикою традиційної технології навчання та наведіть ознаки інноваційної (табл. 10).

Таблиця 10

Основні характеристики традиційної та інноваційної технології навчання

Основні характеристики	Традиційна технологія навчання	Інноваційна технологія
Цільова установка	Результат навчання – засвоєння передбаченого стандартом обсягу інформації	
Роль учня	Переважно пасивна	
Роль вчителя	Провідна – джерело знань	
Форми подачі знань	У «готовому вигляді», за зразком, з перевагою вербальних методів і текстових форм	
Використання знань	Переважно у типових завданнях, для підготовки до контрольних процедур	
Домінуюча форма навчальної діяльності	Фронтальна та індивідуальна	

3. За методикою AIDA скласти рекламний ролик про сучасні педагогічні технології. Завдання – представити глядачам цю проблему найоб’ємніше, зацікавити їх. Адресатом рекламного ролика є вчителі. Тривалість кожного рекламного ролика – не більше трьох хвилин. Час для підготовки – десять хвилин.

Тематичний етап. Сучасні педагогічні технології (анотація.)

I. Технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу:

<p><i>Педагогіка співробітництва.</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> перехід від педагогіки вимог до педагогіки відносин. Гуманно-особистісний підхід до дитини. Єдність навчання і виховання. <i>Носії:</i> С. Лисенкова, В. Шаталов, Є. Ільїн, Ш. Амонашвілі, Г. Селевко, І. Іванов</p>	<p><i>Особливості змісту і методики:</i></p> <p>Гуманно-особистісний підхід до дитини. Дидактичний, активізуючий і розвиваючий комплекс. Концепція виховання. Педагогізація оточуючого середовища. Формування позитивної Я – концепції особистості Усі діти талановиті. У кожній дитині – чудо; чекай його!</p>
<p><i>Гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі.</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> Сприяти становленню, розвитку і вихованню в дитині благородної людини шляхом розкриття її особистісних якостей. Облагороджування душі і серця дитини. Розвиток і становлення пізнавальних сил дитини. Забезпечення умов для розширеного і поглибленого об'єму знань і умінь. Ідеал виховання-самовиховання.</p>	<p><i>Особливості методики:</i> гуманізм – мистецтво любові до дитини, дитяче щастя, свобода вибору, радість пізнання. Індивідуальний підхід – вивчення особистості, розвиток здібностей. Майстерність спілкування. Резерви сімейної педагогіки. Навчальна діяльність: оцінка діяльності дітей. Урок – провідна форма життя дітей</p>
<p><i>Система Є. Ільїна: викладання літератури як предмета, що формує Людину.</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> Моральне та емоційне виховання особистості. у процесі якого здійснюється необхідне навчання. Викладання літератури як мистецтва</p>	<p><i>Особливості методики:</i> формула: від досвіду до аналізу художнього твору – до книги. Допомогати підлітку повірити в свої сили. Пробудити в ньому кращі якості особистості, підвести до висот гуманності і громадянськості</p>

II. Технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів

<p><i>Ігрові технології:</i></p> <p>розвивальні ігри Б. Нікітіна;</p> <p>навчально-музичні (В. Кирюшин, Ю. Азаров, С. Шмаков, Д. Ельконін, Н. Анікеєва)</p>	<p>Педагогічні ігри</p> <p><i>Щодо виду діяльності:</i> фізичні; трудові; психологічні; інтелектуальні; соціальні.</p> <p><i>Щодо характеру педагогічного процесу:</i> навчальні; творчі; розвивальні, виховні, комунікативні, пізнавальні тощо.</p> <p><i>Щодо ігрової методики:</i> предметні рольові, імітаційні, сюжетні, ділові, драматизація.</p> <p><i>Щодо предметної галузі:</i> математичні,</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	біологічні, хімічні, театральні, трудові, спортивні, фізичні, екологічні, музичні, літературні, туристичні тощо. <i>Щодо ігрового оточення:</i> без предметів, настільні, вуличні, з предметами, кімнатні, комп'ютерні тощо.
<p><i>Проблемне навчання.</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> набуття знань, умінь, навичок; засвоєння способів самостійної діяльності; розвиток пізнавальних і творчих здібностей.</p> <p>У викладанні природознавчих та гуманітарних предметів все частіше на Заході використовуються дослідницькі моделі навчання. Наведемо лише деякі з них, детально описані М. Кларінім. Це – дослідницькі моделі за Бейєром, Фентоном та Гоулсоном.</p> <p>Усі наведені М. Кларінім моделі мають низку загальних дослідницьких процедур: виявлення проблеми; формулювання проблеми; прояснення незрозумілих питань; формулювання гіпотези; планування і розробка навчальних дій; збір відомостей; аналіз і синтез зібраних даних; зіставлення відомостей і висновків; підготовка і оформлення повідомлень; виступ з підготовленим повідомленням; переосмислення результатів у процесі відповіді на запитання; перевірка гіпотез; формулювання узагальнень; формулювання висновків</p>	<p><i>Особливості методики:</i></p> <p>Проблемні методи засновані на створенні проблемних ситуацій, активної пізнавальної діяльності учнів. Проблемні ситуації: психологічна, педагогічна. Методичні прийоми створення проблемних ситуацій: учитель підводить учнів до протиріччя і пропонує знайти самим спосіб його вирішення, викладає різні точки зору на одне і теж питання, пропонує різні позиції розгляду явища, ставить конкретні запитання, визначає проблемні теоретичні і практичні завдання. спонукає робити порівняння, узагальнення, висновки.</p> <p>Дослідницька модель за Бейєром: 1. Визначення проблеми. 1.1. Усвідомлення існування проблеми. 1.2. Усвідомлення її значення. 1.3. Зміна проблеми натаку, що піддається вирішенню. 2. Вироблення можливих відповідей. 2.1. Вивчення і класифікація даних. 2.2. Пошук взаємозв'язків і побудова логічних висновків. 2.3. Висунення гіпотез. 3. Перевірка передбачуваної відповіді. 3.1. Збір даних. 3.2. Організація даних. 3.3. Аналіз даних. 4. Формулювання висновків. 5. Застосування висновків.</p> <p>Дослідницька модель за Фентоном:</p> <p>1. Бачення проблеми на основі існуючих даних. 2. Формулювання гіпотез. 3. Розуміння логічних наслідків гіпотез. 4. Збір даних з метою перевірки гіпотез. 5. Аналіз, оцінка та інтерпретація даних. 6. Оцінка гіпотез на основі існуючих даних.</p>

	<p>7. Формулювання узагальнення або висновку.</p> <p>Дослідницька модель за Гоулсоном: (модель трьох запитань): до поточних подій (що відбулося; чому це відбулося; які можливі наслідки); до історії (що відбулося; чому це відбулося; якими були наслідки)</p>
<p><i>Технологія комунікативного навчання іншомовній культурі. Носії: Г. Китайгородська, В. Скалкін.</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> навчання іншомовному спілкуванню за допомогою спілкування; засвоєння іншомовної культури</p>	<p><i>Особливості методики:</i> виконання вправ (умовно-мовних та мовних). Умовно-мовні – вправи спеціальні для формування навичок. Для них характерні: однотипова повторюваність, безперервність у часі. Мовні вправи – переказ тексту своїми словами, опис картини, серії картин, осіб, предметів, коментування</p>
<p><i>Технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (В. Шаталов).</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> формування ЗУН; навчання всіх дітей (з будь-якими індивідуальними даними); прискорене навчання (навчання за 9 років в об'ємі середньої школи)</p>	<p><i>Особливості методики:</i> вивчення теорії в класі, повторне пояснення – за опорним конспектом (ОК); короткий огляд за ОК, індивідуальна робота учнів над своїми конспектами, фронтальне закріплення по блоках конспекту. Самостійна робота вдома: опорний конспект + підручник + допомога батьків. Перше повторення – фронтальний контроль засвоєння ОК. Усне проговорювання ОК. Друге повторення – узагальнення і систематизація</p>

III. Технології на основі ефективності управління і організації навчального процесу

<p><i>Технологія С. Лисенкової:</i> Перспективно випереджальне навчання з використанням опорних схем при коментуючому управлінні.</p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> засвоєння ЗУН; орієнтир на стандарти; успішне навчання всіх</p>	<p><i>Особливості методики:</i> у першому класі – без домашніх завдань. Домашні завдання з нової теми даються лише тоді, коли вони стають доступним для самостійного виконання кожним. Механічне запам'ятовування правил виключається. Диференційне опитування унеможливується: кожного учня опитують у «його час» – коли він може відповісти. Виховання</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	в дитині організованості. Взаємодія з батьками
<p><i>Технологія рівневої диференціації. Носії: М. Гузик, В. Фірсов.</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> навчання кожного на рівні його можливостей і здібностей; пристосування (адаптація) навчання до особливостей різних груп учнів.</p> <p><i>Технологія індивідуалізації навчання. Носії: Інге Унт, В. Шадриков, А. Границька</i></p>	<p><i>Особливості методики:</i> блочна подача матеріалу; робота з малими групами на кількох рівнях засвоєння; наявність навчально-методичного комплексу (банк завдань обов'язкового рівня, система спеціальних дидактичних матеріалів, виділення обов'язкового матеріалу в підручнику, завдань обов'язкового рівня)</p>

IV. Технології на основі дидактичного удосконалення та реконструювання матеріалу

<p><i>Екологія і діалектика (Л. Тарасов, Т. Пушкарьова).</i></p> <p><i>«Діалог культур» (В. Біблер, С. Курганов).</i></p> <p><i>Укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв).</i></p> <p><i>Реалізація теорії поетапного формування розумових здібностей (М. Волович, Л. Виготський, П. Гальперін).</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> ранній і всебічний розвиток дітей</p>	<p><i>Особливості методики:</i> розвиток екологічного і діалектичного мислення; завершення загальноосвітнього етапу навчання 9-м класом. Перехід на старшому ступені на профільне навчання (ліцей), яке забезпечує ґрунтовну професійну підготовку. Забезпечення високого культурного рівня випускників</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

V. Приватнопредметні педагогічні технології

<p><i>Технологія раннього та інтенсивного навчання грамоті (М. Зайцев).</i></p>	<p><i>Цільова орієнтація:</i> навчити дитину читати і рахувати в межах 10 до 5-ти років</p>
<p><i>Технологія вдосконалення загальнонавчальних умінь у початковій школі (В. Зайцев).</i></p>	<p><i>Цільові орієнтації:</i> підготувати психіку дошкільнят і першокласників до розвитку мови; досягти оптимальності читання у 2-3-у кл. (120 с/хв.); підвищити швидкість письма в 3 кл. (60 б/хв.); підвищити орфографічну грамотність вдвічі.</p>
<p><i>Система поетапного навчання</i></p>	<p><i>Особливості методики:</i> програмовий</p>

<p><i>фізиці (М. Палтишев).</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> формування ЗУН; навчання умінню вчитися; зв'язок із життям, мистецтвом, виробництвом</p>	<p>матеріал розділено на опорні теми. Блочна смислова розбивка теми. Авторські опорні плакати. Багаторазове проговорювання. Творчий характер навчання (запрошення до творчості). Використання ігрової діяльності. Жорстка система заліків із кожної теми. Диференціація (розміщення по рядах – рівнях навченості)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

VI. Природовідповідні технології

<p><i>1.Технологія саморозвитку (М. Монтесорі)</i></p>	<p><i>Цільові орієнтації:</i> всебічний розвиток; виховання самостійності; поєднання в свідомості дитини предметного світу і мисленнєвої діяльності</p>
--------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

VII. Технологія розвивального навчання (РН). Під РН розуміють новий, активно-діяльнісний спосіб навчання, який змінив пояснювально-ілюстративний. На початку 30-х рр. ХХ ст. Л. Виготський обґрунтовує ідею навчання, що веде за собою розвиток (на відміну від теорії Піаже, що домінувала на той час). Гіпотеза Л. Виготського: знання – не кінцева мета навчання, а лише засіб розвитку учнів

<p><i>Система РН Л. Занкова.</i></p> <p><i>Цільові орієнтації:</i> побудувати нову дидактичну систему, засновану на взаємозалежних принципах (навчання на високому рівні труднощів; провідна роль теоретичних знань; високий темп вивчення матеріалу; усвідомлення школярами процесу навчання; систематична робота над розвитком всіх учнів)</p>	<p><i>Особливості методики:</i> основна мотивація навчальної діяльності –пізнавальний інтерес. Залучити учнів до різновидів діяльності, використовуючи дидактичні ігри, дискусії, такі методи навчання, які спрямовані на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови</p>
<p><i>Технологія РН Д. Ельконіна – В. Давидова.</i> спрямована на розвиток логічного, теоретичного мислення. У методиці вирізняється концепція цілеспрямованої навчальної діяльності (ЦНД) як особлива форма активності дитини, спрямована на зміну себе як суб'єкта учіння. Ознаками ЦНД є: наявність у дитини пізнавальних мотивів, цілей свідомої самозміни, позиція дитини як повноцінного суб'єкта, спрямованість на засвоєння теоретичних</p>	<p>Гіпотези Д. Ельконіна – В. Давидова: 1) дітям з дошкільного віку доступні численні загальні теоретичні поняття; 2) можливості дитини до навчання величезні, але не використовуються школою; 3) можливості інтенсифікації розумового розвитку лежать перш за все в змісті навчального матеріалу; 4) підвищення</p>

знань, умінь і навичок	теоретичного рівня навчального матеріалу у початковій школі стимулює зростання розумових здібностей дитини
<p><i>Системи РН з напрямком на розвиток творчих якостей особистості:</i></p> <p><i>Г. Альтшуллер</i> – технологія технічної творчості (теорія розв’язання винахідницьких завдань);</p> <p><i>І. Іванов</i> – технологія виховання суспільної творчості; автор методики комунарського виховання, методики колективних творчих справ</p>	Технологія технічної творчості (теорія розв’язання винахідницьких завдань) (Г. Альтшуллер) ґрунтується на твердженнях: теорія – каталізатор творчого розв’язання проблеми; знання – інструмент, основа творчої інтуїції; творчі здібності мають усі; творчості, як і будь-якій діяльності, можна навчитися; необхідно включати основні та доступні школярам типи проблем, характерні для даної сфери науки і практики

Культура освоєння педагогічних технологій

Серед конкурентних дефініцій «культура» можна виокремити два типи, ґрунтовані на різних підходах [Попович М. *Смисл і свобода* / М. Попович // *Філософська думка*. – 2009. – № 4. – С.5–12]:

Дескриптивний, або історичний підхід. Розуміння культури як сукупності усього зробленого людиною. Таке визначення зазнає критики, оскільки не все, що створено людиною, ми згодні вважати культурою. Проте «заперечення» такого роду можна «заперечити» тим міркуванням, що йдеться не про відповідність культури певним нормам, а про реальність	Нормативний підхід. Культура з цієї точки зору є сукупністю норм і цінностей. У результаті за такого підходу аналіз нормативних структур підводить до висновку, що культура має морально-етичну серцевину. Смисл події (вчинку) з цього погляду визначають через зіставлення не з історією, а із сукупністю принципів.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Рефлексивний етап:

1. Який підхід, на вашу думку, є більш обґрунтованим для розуміння поняття «культура освоєння педагогічної технології»? Чому? Зверніть увагу на матеріал, поданий в додатку Б.

2. Чому в останнє десятиліття актуалізується проектна діяльність суб'єктів навчального процесу? Які фактори зумовлюють це?
3. На Вашу думку, проектна діяльність розвиває інтравертоване мислення (спрямоване всередину) чи екстравертоване (спрямоване зовні, лінійне) (за К. Юнгом)?
4. Проектна діяльність: pro und contra.
5. Прокоментуйте подані цитати. Чи відповідає проектна діяльність заявленим ідеям?

Справа вчителя полягає не в тому, щоб переправити знання із своєї голови в голову учня, а в тому, щоб пробудити його розум: нехай учень відкриє сам в собі, всередині себе, знання.

Св. Августин діалог «Про вчителя»

... на смену homo sapiens... грядет человек Духовный. И свидетельство тому необычная одаренность тех, кого называют иногда «детьми индиго». У этих детей быстрый ум и чистое сердце. Они обладают сверхчувственными способностями, врожденным знанием, о котором говорили древние. Их интересуют не причинно-следственная зависимость объектов, а смысл происходящего и его влияние на судьбу людей. На смену рациональному обоснованию, приходит метод моментального схватывания сути явления или интуиция, символ (что предсказывал В. Вернадский). Это вестники нового мира, к которому с такими трудностями продвигался человек.

Т. Григорьева «Эволюция к духу (от горизонтали к вертикали)»
//Человек. – 2009. – №2. – С. 94.

Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии. Где нет вопроса, или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно

преодолеть, поток мыслей идет наобум... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления.

Д. Дьюї (1859-1952)

Проектна діяльність – навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки («Lernen mit Kopf, Herz und Hand»).

А. Флітнер

Тематичний етап. Проект у перекладі з латинської мови означає «кинутий уперед, задум, план». Активно розробляється в менеджменті. У тлумачному словнику з менеджменту поняття «проект» розглядається у контексті англійського слова project і означає задум чи план чого-небудь, наприклад створення підприємства. У цьому випадку головний акцент робиться на прогнозований результат (організація підприємства). Інститут управління проектами США розширює характеристику поняття «проекту» суттєвими ознаками, зокрема проект – це відповідне завдання з визначеними вихідними даними і програмованими результатами (цілями), які зумовлюють шляхи та засоби вирішення цих завдань.

Проект розглядають як обмежену в часі цілеспрямовану зміну окремої системи зі встановленими вимогами щодо якості результатів, визначеними межами витратних ресурсів та специфічною організацією.

Проектування – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану існуючого проекту прототипу передбачуваного або можливого об'єкта стану чи процесу. Проектна діяльність методиста – діяльність, спрямована на реальне втілення ідей випереджуючого відображення педагогічним працівником освітньої дійсності й послідовне конструювання нового (чи оновлення) об'єкта (педагогічного процесу) Проектування включає: прогнозування – погляд у майбутнє, процес отримання прогнозу, імовірнісних суджень про стан досліджуваного процесу через визначений час (основні стратегічні цілі й

завдання розвитку освіти в регіоні, визначення способів реалізації); моделювання – створення моделей вихідного (актуального) стану перетворюваного процесу чи об'єкта, моделей необхідного стану на кінець запланованого періоду й моделі переходу від вихідного стану до необхідного; програмування – розроблення заходів нормативно-правового й науково-методичного забезпечення, критеріїв, показників і процедур моніторингу їх виконання, способів управління і корекції програми. Методичний супровід проектної діяльності педагога – це реалізація багаторівневої системи підготовки педагогічних працівників (табл. 11).

Таблиця 11

Методичний супровід проектної діяльності педагога

<i>Напрямок діяльності методиста</i>	<i>Сутність</i>
Інформаційна	Теоретична підготовка
Методологічна	Підготовка педагогів-тренерів, які можуть навчати інших
Організаційно-практична	Закріплення та апробація знань
Корекційна	Поповнення знань та практичних навичок учителів, необхідних для подолання професійних труднощів
Рефлексивна	Самостійна робота вчителів з осмислення і творчого аналізу результатів

Розроблення проекту методистом можливо за таких умов: злагодженої організації всіх ланок системи управління, зведення до мінімуму імпровізаційних моментів; наявності даних щодо аналізу існуючого стану соціально-педагогічної проблеми; володіння новітніми технологіями управління, що відповідають специфічним вимогам проекту; підготовки керівників проектів та спеціалістів, здатних забезпечити оптимальний рівень досягнень; інформаційної забезпеченості учасників проектної діяльності; створення системи заходів для поширення практики проектної організації освітнього середовища (табл. 12, 13).

Етапи управлінських дій методиста з розроблення та реалізації проекту

<i>Назва етапу</i>	<i>Сутність</i>
Передпроектний	Вивчення, аналіз існуючого стану об'єкта, який потребує змін
Власне проект	Обґрунтування основних ідей, мети, низки заходів, термінів реалізації, критеріїв змін, механізмів вивчення ефективності, фазового, матеріально-технічного та фінансового забезпечення
Планування	Розроблення плану роботи поетапно: місячний, семестровий, річний план
Моніторинг якості проекту	Розроблення та організація системи вивчення поточних результатів; математично-графічне оформлення; аналіз динаміки змін
Постпроектний (заключний)	Поширення набутого інноваційного досвіду, прогнозування

Алгоритм проектної діяльності

<i>Етапи</i>	<i>Суть</i>
Організаційний	Пошук і аналіз проблеми; історичний аналіз проблеми; обґрунтування теми; планування проектної діяльності
Підготовчий	Збір, вивчення і обробка з теми проекту; дослідження варіантів; вибір технології проектування; економічна оцінка; складання конструкторської і технологічної документації
Технологічний	Планування практичної реалізації проекту, підбір необхідного матеріалу, інструментів і обладнання; виконання запланованих технологічних операцій; внесення уточнення у проект; поточний контроль якості; внесення коректив в конструкцію і технологію
Оцінно-заключний	Оцінка якості виконання проекту; аналіз результатів виконання проекту; вивчення можливостей використання результатів проектування (виставка, продаж, включення в банк проектів тощо)
Підсумковий	Захист проекту; конкурс проектів

Оформлення проекту має відповідати певним вимогам (табл. 14) та його оцінюють за чіткими критеріями (табл. 15).

Таблиця 14

Вимоги до технологічної документації проекту

Назва складової проекту	Характеристика
Вступ	Обґрунтування актуальності теми; прогноз розвитку ситуації без проектного втручання
Основні характеристики дослідження	Об'єкт; предмет; мета (див.: Правила формулювання навчальних цілей (додаток Е); теоретико-методологічна основа; основна ідея; задум; гіпотеза дослідження; завдання; фактори ризику (із зазначенням заходів профілактики); очікувані результати (моніторинг проміжних результатів)
Критерії і показники реалізації мети і завдань дослідження	Критерії досягнення (результативності) (часткові критерії) такі: результативності основної діяльності – навчальної, спортивної, творчо-дослідницької (залежно від типу і спрямованості освітнього закладу або напрямку, що вивчається); рівня розвитку; вихованості; здоров'я; психологічного комфорту; соціальної адаптації або готовності жити у відкритому суспільстві
Етапи дослідження	Деталізація результатів на кожному етапі дослідження
База дослідження	Визначення експериментальної бази дослідження
Бюджет проекту	Обґрунтування витрат

Таблиця 15

Критерії оцінювання проекту

Критерії оцінювання виконаного проекту	Критерії оцінювання захисту виконаного проекту
1. Аргументованість вибору теми, обґрунтування потреби, практичної спрямованості і значущості виконаної роботи. 2. Обсяг і повнота виконання розробок, виконання етапів	1. Якість доповіді: композиція, повнота представлення роботи, результатів, аргументованість, обсяг тезаурусу, переконливість. 2. Обсяг і повнота знань з теми, ерудиція, міжпредметні зв'язки.

<p>проектування, самостійність, завершеність, підготовленість сприймати проект іншими, матеріальне втілення проекту.</p> <p>3. Аргументованість запропонованих рішень, підходів, висновків, повнота бібліографії, цитати.</p> <p>4. Рівень творчості, оригінальність теми, підходів, рішень, оригінальність матеріального втілення і представлення проекту.</p> <p>5. Якість пояснювальної записки: оформлення, відповідність стандартним вимогам, якість виконання тексту, якість і повнота рецензій.</p> <p>6. Якість проекту, відповідність стандарту, оригінальність</p>	<p>3. Педагогічна риторика: культура мовлення, манери, імпровізація, зв'язок з аудиторією.</p> <p>4. Відповіді на запитання: повнота, аргументованість, переконливість, дружелюбність, намагання розкрити сильні і слабкі сторони проекту.</p> <p>5. Ділові і вольові якості доповідача: відповідальне ставлення, намагання досягнути високих результатів, готовність вести дискусію, готовність працювати в екстремальних умовах, контактність</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Діяльнісний етап:

1. Використовуючи когнітивний домен, ключові слова для шести таксономічних рівнів та названі компоненти навчальної мети (додаток Е), сформулюйте свій варіант навчальної мети цього заняття.
2. Підготуйте свій варіант проекту освоєння педагогами технологій навчання.

Рефлексивний етап:

1. «Моя професійна позиція». Професійна позиція методиста фокусується в таких категоріях: «цілі методичної діяльності», «образ методиста», «засоби діяльності методиста», «планування». Визначте ці категорії для себе:

цілі методичної діяльності	образ методиста	засоби діяльності методиста	планування
----------------------------	-----------------	-----------------------------	------------

Прокоментуйте: в авторитарній чи партнерській позиції Ви визначаєте ці категорії?

2. «Діалог з філософом». Альберт Швейцер у вченні про мораль як основу життя стверджував: «За допомогою всіх своїх інститутів суспільство буде намагатися, щоб як зазвичай тримати людину у вигідному для себе стані безособовості. Воно боїться людської особистості, тому що в ній набуває

голос дух і правда, яким воно намагалося б ніколи не давати слова... Дух має об'єднати нас, виголосити ідеал культурного людства в умовах, коли один народ відняв у іншого віру в людськість, ідеал, справедливість, здоровий глузд та щирість, і кожен народ опинився під гнітом сили, яка заводить нас все далі у безпросвітну глухомань безкультур'я».

Який шлях обираєте Ви? Чому? Підготуйте педагогічне есе: «Моє життєве кредо».

3. Свої думки та враження про спільну участь висловіть у формі хайку.

Інтелектуальне змагання (дебати)

«Розвиток освіти в умовах сучасної соціокультурної реальності: інтеграція чи дезінтеграція?»

Мета: в умовах рольового інтелектуального змагання (дебатів) визначити особливості розвитку освіти та діяльності методиста в сучасній соціокультурній реальності.

Завдання. Змістові: обґрунтувати основні тенденції сучасної освіти в контексті соціокультурної реальності; розробити модель діяльності методиста з основних напрямів розвитку освіти в регіоні. Технологічні: розкрити можливості використання інтерактивних технологій (дебатів) у процесі підвищення кваліфікації педагогів; проілюструвати можливості використання інтерактивних вправ у процесі підвищення кваліфікації.

Структура дебатів: монолог-спростування та монолог-ствердження; тема актуальна для обговорення, оскільки ... ; це питання зумовлене важливими причинами , тому що... ; тема містить такі ключові слова ... ; ці слова мають такі визначення ... ; ця тема охоплює ключові предмети обговорення ... ; ствердження має зважати на те, що ... ; заперечення має ґрунтуватися на тому, що ...; рефлексивний етап.

Опис етапів дебатів.

1. Ознайомтесь із цитатою Ліни Костенко із «Гуманітарної Аури Нації» і підготуйте монолог-спростування та монолог-ствердження.

«...Коли американці свого часу запускали з мису Канаверал дослідну станцію з якимсь особливо потужним телескопом, що мав прецизійну точну систему дзеркал, то, виявивши в останній момент дефект головного дзеркала, призупинили запуск, усунули дефект і лише тоді запустили цей телескоп на орбіту.

В переносному значенні таким телескопом, з такою системою дзеркал у кожній нації, в кожному суспільстві повинен бути весь комплекс гуманітарних наук, з літературою, освітою, мистецтвом, – і в складному спектрі цих дзеркал і віддзеркалень суспільство може мати об'єктивну картину самого себе і давати на світ невикривлену інформацію про себе, сфокусовану в головному дзеркалі. Ефект головного дзеркала, точність його оптики, грають вирішальну роль.

У нас же цей телескоп давно застарів, ніколи не модернізується, його обслуга часом не дуже й грамотна, а часом і недобросовісна й упереджена, так що нація відбивається не в системі розумно встановлених дзеркал, фокусується не в головному дзеркалі, а в шкельцях некоректно поставлених лінз і призм, що заломлюють її до невпізнання. Маємо не ефект, а дефект головного дзеркала, місцями воно розбите, уламки розкидані скрізь по світу. Та й взагалі цей телескоп встановлений нам не нами. Запрограмований на систему анахронічних уявлень, він умисно спотворює обличчя нації. Відтак і живемо в постійному відчутті негараздів, психологічного дискомфорту, викривленої істини. В той час, коли справжня дослідна станція з потужним нашим телескопом давно вже повинна пролітати над світом, вивчати світ об'єктивно, і об'єктивно ж віддзеркалювати світові нас.... «...Тільки не треба чекати, щоб хтось вам зробив ваше власне індивідуальне дзеркало і вмонтував його в систему суспільних дзеркал. Кожен має зробити це сам. Демократія тим і добра, що при демократії не держава руйнує людину, а

людина будує державу. І саму себе, і своє гідне життя, і гуманітарну ауру своєї нації».

2.Тема актуальна для обговорення, оскільки:

- основою теорії і практики трансформаційно-культурних перетворень є модернізація;
- модернізаційні зміни пов'язуються з просвітництвом, індустріалізацією, відходом від традиційного суспільства;
- подальший соціальний розвиток пов'язаний з переоцінкою цінностей модернізму на початку ХХ ст. і формуванням постмодерністичних тенденцій;
- в українських умовах особливостями трансформації є незавершеність одних модернізаційних процесів і накладання на них інших;
- дві моделі модернізації: вестернізація і «наздоганяюча» модель. Перша модель характеризується переходом від традиційного суспільства до сучасного шляхом прямого перенесення структур, технологій і способу життя західного суспільства і характеризується корінними змінами в усіх його сферах. Ця модель виявилася неефективною і призводила до руйнації національної культури. «Наздоганяюча» модель модернізації впливає з настанови, що Захід стоїть на місці, не враховує зростаючого динамізму цього суспільства;
- риси нової культурної реальності (зміна статусу національної культури, яка стає одним з визначальних чинників прогресу суспільства, його державності, формування національної ідентичності; структурні зміни у формах власності на засоби виробництва, у формуванні нових виробничих відносин, які породжують нові класи і верстви суспільства, нову психологію, мораль, людські взаємини, нові форми культурного буття, стилю і способу життя; зміна суспільного і громадського статусу релігії, релігієзація значних верств населення, зростання впливу релігії на мораль, мистецтво, спосіб життя, ціннісні орієнтації; зміна ціннісних орієнтацій, системи базових цінностей та їх акцентування на особистісному вимірі; посилення потреби в новому просвітництві, розвитку альтернативних форм освіти, в оновленні

всієї системи виховання, які мають відповідати потребам оновлення суспільства).

3. *Це питання зумовлене важливими причинами, оскільки освіта на сучасному етапі відображає у своєму функціонуванні проблеми суспільства, детерміновані соціальним середовищем, у рамках якого відбувалося становлення освіти*

4. *Тема містить такі ключові слова:*

Освіта – це суспільно-організований і нормований процес постійної передачі попереднім поколінням соціально значущого досвіду.

Інтеграція (лат. *integrum* - ціле, *integratio* – відновлення) — 1) поєднання, взаємопроникнення, процес об'єднання будь-яких елементів (частин) в одне ціле, взаємозближення і утворення взаємозв'язків; 2) згуртування, об'єднання політичних, економічних, державних і громадських структур в рамках регіону, країни, світу.

Дезінтеграція (англ. *disintegration*, нім. *desintegrierung*) – розпад цілого на складові частини.

5. *Ця тема охоплює ключові предмети обговорення.*

Завдання: Написати по три потенційних підтеми для обговорення. Розмістити ці теми за трьома категоріями: а) предмети, що не становлять тему дебатів, бо стосовно них існує загальноприйнята думка; б) теми, стосовно яких існує власна думка, але щодо них можна сперечатися; в) теми, стосовно яких немає чіткої позиції.

6. *Робота в групах над резолюціями з теми: «Інтеграція чи дезінтеграція методичної роботи в сучасні освітні та соціокультурні зміни».*

Резолюція А: Сучасна методична робота інтегрується в освітні та соціокультурні реалії.

Резолюція Б: Сучасна методична робота дезінтегрується в сучасних умовах соціокультурних змін.

7. *Аргументи для лінії ствердження:*

- У центрі методичної роботи знаходяться не знання, а здатності людини до самостійного оволодіння ними, до самовдосконалення, до самонавчання та самовиховання.
 - Усвідомлення методистом андрагогічних принципів навчання та реалізація їх у практиці методичної роботи.
 - Створення поліархічної системи комунікації в сфері методичної діяльності, спрямованої на утвердження ідеалів рівноправності, співробітництва.
 - Комп'ютеризація та технологізація навчання.
 - Перехід від переважно інформаційних до активних методів і форм навчання.
 - Перехід до фасілітаційного способу навчання, який сприяє стимулюванню, розвитку, організації творчої, самостійної діяльності педагогів.
 - На перше місце виходить проектна діяльність педагога та методиста.
8. *Контраргументи*: аргументація ствердження необґрунтована, оскільки ...; позиція заперечення така ...
9. *Оцінка наслідків реалізації позиції супротивника в дебатах*: переваги аргументації; слабкі сторони аргументації; переваги контраргументації, слабкі сторони.
10. *Рефлексивний етап*. Метод евристичних запитань Квінтіліана: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли?

Рольова гра

«Редагування часопису «Культура слова: мовно-стилістичні поради»

Мета гри – редагування матеріалів до часопису «Культура слова: мовно-стилістичні поради».

Структура рольової гри: вироблення правил; ігрові завдання; робота в групах; рефлексивний етап.

Опис етапів гри.

1. Вироблення правил: а) працюємо всі! глядачі та спостерігачі, себто байдужі – відсутні! б) обґрунтовуємо свою позицію без критики іншої точки зору! в) продовжіть правила....
2. Ігрові завдання: розмістіть поданий матеріал до часопису за такими рубриками: «Наголос»; «Лексика»; «Фразеологія»; «Морфологія і синтаксис»; «Стилістика».

Завдання А. *Визначте у наведених словах і словоформах акцентуаційні норми. Вкажіть рубрику, до якої подано матеріал:*

Беремо, бовтати, валовий, везти, випадок, виразний, державницький, дошка, дрова, ідемо, кидати, колесо, коромисло, металургія, ненависть, новий, ознака, фаховий, феномен, хапати, черствіти.

Завдання Б. *Як правильно: відтак, потім, після. Редагування речення: «Здавалося, непотрібно думати про минуле. Адже це лише пережитки. А відтак геть їх!»*

Завдання В. *Як правильно: галузь, царина, ділянка, область?*

Завдання Г. *Як правильно: дякуючи і завдяки?*

Завдання Д. *Як правильно: як учитель чи в якості учителя?*

Завдання Е. *Як правильно: пан, пані, панна, добродій, добродійка, товариш, товаришка?*

Завдання Є. *Вкажіть співвідношення між поняттями:*

1) Організаційні документи	А) Наказ, постанова, вказівка, розпорядження, ухвала
2) Розпорядчі документи	Б) Статут, положення, інструкція, правила
3) Документація щодо особового складу:	В) Заява, характеристика, автобіографія, резюме, особовий листок з обліку кадрів, трудова книжка, накази щодо особового складу
4) Довідково-інформаційні документи	Г) Договір, контракт, трудова угода
5) Документи з господарсько-договірної діяльності	Д) Протокол, витяг із протоколу, довідка, доповідні й пояснювальні записки, службові листи, резолюція, оголошення, повідомлення

	про захід
б) Ділова кореспонденція	Е) Лист-повідомлення, лист-подяка, лист-нагадування, листи супровідні та рекламні, запрошення

Рефлексивний етап. Колонка редактора: лист «Післяслово редактора».
 Напишіть листа за результатами виконаних завдань. Лист адресується Вам.
 Накресліть індивідуальну траєкторію розвитку україномовної компетентності.

Правила формулювання навчальних цілей:

ключові слова для шести таксономічних рівнів когнітивного домену

Опис кінцевих цілей навчання в термінах діяльності ґрунтується на чіткому визначанні рівня сформованості та на дотриманні вимоги узгодженості між предметом діяльності й дієсловом, яким визначають саму дію. У разі формулювання цілей навчання необхідно, по-перше, чітко класифікувати таксономічний рівень, по-друге, визначити предмет дії, по-третє, вибрати відповідь (табл. 16).

Таблиця 16

Правила формулювання навчальних цілей

<i>Правило</i>	<i>Суть</i>
Правило 1	Правильно обирати дієслово для опису професійної поведінки. Допустимим є використання наказової форми цих дієслів
Правило 2	Вказати на умови, за яких учень буде демонструвати здатність виконувати завдання, а також визначити критерії або стандарти, згідно з якими будуть здійснювати оцінювання знань
Правило 3	Цілі необхідно формулювати за допомогою однозначних термінів
Правило 4	Формулювання цілей має бути чітким, не перевантаженим зайвими словами
Правило 5	Цілі мають бути унітарними, тобто кожне положення має відноситися до одного процесу

Когнітивний домен. Ключові слова для шести таксономічних рівнів

Таксономічний рівень	Приклади інфінітивів	Приклади прямих доповнень
1. 00	Знання (попередньо вивченого матеріалу; матеріалу, який запам'ятався)	
1. 10	Знання базової специфіки	
1.11	Знання визначити,	глосарій, терміни, термінологія,

термінології	вирізнити, засвоїти, згадати, ідентифікувати, впізнати	значення, визначення, референти, елементи
1.12 Знання специфічних фактів	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	факти, фактична інформація (джерела, імена, дати, події, особи, місця, періоди), властивості, приклади, явища
1.20	<i>Знання способів та методів оперування базовою специфікою</i>	
1.21 Знання конвенцій (правил)	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	форми, конвенції, вживання, використання, правила, способи, засоби, символи, представлення, стилі, формати
1.22 Знання логічних послідовностей, секвенцій	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	дії, процеси, рух, розвиток, напрям, секвенція, причини, зв'язки, сили, вплив
1.23 Знання класифікацій та категорій	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	області, типи, ознаки, класи, набори, поділ, групування, класифікація, категорія
1.24 Знання критеріїв	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	критерії, основи, елементи
1.25 Знання методології	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	методи, техніки, підходи, застосування, процедури, обробляння
1.30	<i>Знання теоретичних основ базової специфіки</i>	
1.31 Знання принципів, узагальнень	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	принципи, узагальнення, схеми, основоположні поняття, закони, базові елементи, значимість
1.32 Знання теорій та структур	згадати, впізнати, засвоїти, ідентифікувати	теорії, основи, взаємозв'язок, структури, організації, формулювання
2.00	<i>Розуміння (розуміння суті вивченого матеріалу)</i>	
2.10 Трасляція	викласти, трансформувати, переказати власними словами, перефразувати,	значення, зміст, визначення, представлення, слова, фрази

	проілюструвати прикладами, підготувати, прочитати, представити, змінити, ствердити	
2.20 Інтерпретація	інтерпретувати, перегрупувати, віддиференціювати, вирізнити, зобразити, пояснити, продемонструвати	відношення, взаємозв'язки, ключові питання, аспекти, нові точки зору, вимоги, висновки, методи, теорії, абстракції
2.30 Екстраполяція	зробити попереднє оцінювання, припустити, зробити висновок, передбачити, віддиференціювати, визначити, поширити, інтерполювати, екстраполювати, доповнити, зобразити	наслідки, зміст, висновки, чинники, міркування, значення, наслідки, ефекти, вірогідність
3.00	<i>Застосування (вміння використати вивчений матеріал у нових ситуаціях)</i>	
3.00	застосувати, узагальнити, співвіднести, вибрати, розвинути, організувати, використати, перенести, реструктурувати, класифікувати	принципи, закони, висновки, ефекти, методи, теорії, абстракції, ситуації, узагальнення, процеси, явища, процедури
4.00	<i>Аналізування (вміння розчленити цілі на складові елементи)</i>	
4.10 Аналіз складових	вирізнити, простежити, ідентифікувати, класифікувати, відокремити, віднести до категорії, розрахувати	елементи, гіпотези, висновки, припущення, твердження, наміри, аргументи, особливості
4.20 Аналіз взаємозв'язків	проаналізувати, протиставити,	відношення, взаємозв'язки, доцільність, докази, хиби,

	порівняти, вирізнити, розрахувати	аргументи, причинно-наслідкові зв'язки, послідовність, частини, ідеї, припущення
4.30 Аналіз організаційних принципів	проаналізувати, вирізнити, віднайти, розрахувати	форми, зразки, мета, точки зору, техніки, тенденції, структури, групування, організування
5.00	<i>Синтезування (вміння створити ціле з частини)</i>	
5.10 Створення власного повідомлення	написати, розповісти, передати, створити, скласти, розпочати, видозмінити, задокументувати	структури, зразки, кінцевий продукт, діяльність, розробка, робота, повідомлення, зусилля, особливості, твір
5.20 Створення плану чи алгоритму дії	запропонувати, спланувати, виготовити, розробити, видозмінити, уточнити	плани, цілі, специфікації, схеми, операції, способи, розв'язання, засоби
5.30 Створення системи абстрактних відношень	розробити, створити, поєднати, організувати, синтезувати, класифікувати, розрахувати, сформулювати, модифікувати	явища, таксономії, концепції, схеми, теорії, відношення, абстракції, узагальнення, гіпотези, способи, відкриття
6.00	<i>Оцінювання (вміння визначити цінність та придатність певних засобів для досягнення певної мети)</i>	
6.10 Оцінювання за внутрішніми критеріями	винести судження, довести, підтвердити, оцінити, прийняти рішення	акуратність, постійність, хибність, надійність, недоліки, помилки, точність
6.20 Оцінювання за зовнішніми критеріями	винести судження, довести, розглянути, порівняти, протиставити, стандартизувати, схвалити	кінцева мета, цілі, ефективність, економність, практичність, альтернативи, напрями діяльності, стандарти, теорії, узагальнення

Науково-методичне видання

Скрипник Марина Іванівна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

В ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ НАВЧАННІ

Довідник

Редактор – *Отрішко В. І.*

Коректор – *Дончевська Л. Г.*