

компонентів, їх змістовому навантаженні, функціональній залежності, пропорційності чи ланцюжковості змін.

2. Під дидактичною системою початкової школи розуміємо сукупність взаємозалежних дидактичних компонент початкової школи (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог.

3. Розрізнення термінів «дидактична система початкової школи», «дидактична концепція», «дидактична теорія» вважаємо у такому: концепція у відношенні до системи – її складова у вигляді сукупності доказових положень, теорія – окремі положення, що складають концепцію. У відношенні ж до дидактичної системи початкової школи і концепція, і теорія – її науково-доказові компоненти.

Подальшого вивчення потребує питання порівняння дидактичних систем початкової школи, описуваних у наукових джерелах, на основі сутності їх структурних компонентів.

¹ Ягупов В. В. *Педагогіка* : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

² Кушнірук С. А. Педагогічна система. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 649–650.

³ Гусак П. М. *Підготовка учителя: технологічні аспекти* : монограф. Луцьк : Вежа, 1999. 278 с.

⁴ Бондар В. *Дидактика*. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

⁵ Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи* : підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

⁶ Малафійк І. В. *Дидактика* : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2005. 395 с.

⁷ Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

⁸ *Сучасний словник іншомовних слів* : Близько 20 тис. слів і словосполучень [укл.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. Київ : Довіра, 2006. 786 с.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Пометун Олена,

*доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

Гупан Нестор,

*доктор педагогічних наук, професор, головний науковий
співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

Узагальнення численних визначень поняття «педагогічна технологія» або «технологія навчання» свідчить, що у більшості досліджень (Беспалько В., Кларін М., Пехота О., Сисоева С. та ін.) під технологією навчання розуміється така організація цього процесу, котра передбачає певну сис-

тему активних дій і взаємодій усіх його учасників. Водночас важливими є два моменти. По-перше, технологія навчання (на відміну від методики) детально описує систему дій не тільки вчителя, викладача, а й, насамперед, того, хто навчається, – учня, студента. По-друге, вона забезпечує, гарантує за коректного застосування, досягнення заздалегідь визначених результатів, що відповідає вимогам компетентнісно орієнтованого навчання. Отже, структура технології навчання, або технологічна структура процесу навчання є сукупністю способів педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких гарантує розв'язання педагогічних завдань й досягнення визначених результатів шляхом послідовного застосування системи певних форм, методів, прийомів та операцій вчителів і учнів, згрупованих за основними етапами процесу навчання.

З погляду структури технологія навчання передбачає наявність і системний взаємозв'язок таких складників: мета (завдання) навчання на уроці (у вивченні теми, всього навчального курсу); у спеціальний спосіб структурований та репрезентований зміст навчання; організація навчання, що обумовлює обґрунтований вибір учителем й алгоритмічне (покроково технологізоване) застосування методів, форм і засобів навчання; моніторинг, оцінювання і корекція результатів навчання з використанням формувальної та підсумкової оцінок. На відміну від методики технологія завжди передбачає визначену логіку, послідовність педагогічних методів і прийомів або, інакше кажучи, технологія відрізняється від методики своєю алгоритмічністю. Якщо розуміти педагогічний алгоритм як точний однозначний припис про виконання у визначеній послідовності операцій (дій), котрі ведуть до розв'язання задачі, то важливим є те, що він передбачає не лише точну репродукцію дій, а й припускає творчість як вчителя, так і учнів.

Викладене дає нам змогу перейти до характеристики однієї з інноваційних педагогічних технологій, яка за своїми базовими ознаками відноситься до продуктивних, – технології розвитку критичного мислення.

Висвітлення сутності педагогічної технології розвитку критичного мислення почнемо з визначення цього поняття. У дидактиці під критичним мисленням розуміємо *окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю і передбачає розвиток в учня умінь: аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; визначати проблеми, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї на основі альтернатив і обґрунтовувати свою точку зору.*

Таке визначення дає змогу побудувати навчання як поетапне формування кожного з названих мисленневих умінь з одночасною увагою до процесу розвитку характеристик самого процесу мислення учня. З іншого боку, рівень сформованості того чи іншого уміння можна виміряти за допомогою певних критеріїв, що є запорукою ефективного і якісного планування вчителем результатів навчання.

Отже, технологія розвитку критичного мислення як певна модель навчального процесу передбачає:

чітке планування очікуваних результатів навчання як підвищення рівня критичного мислення дитини (цілепокладання), структурування змісту

освіти і його репрезентацію на уроці у такий спосіб, щоб опанування нею змісту було одночасно й розвитком мислення дитини;

технологізовану, алгоритмізовану міжпредметну побудову уроку з розвитку критичного мислення з трьох основних частин: вступної, основної та підсумкової. Залежно від предметного наповнення і дидактичних завдань уроку, може набувати різних характеристик (тип уроку: набуття нових знань чи формування умінь тощо, так і зміст: математичний, природознавчий, мовно-літературний та ін.);

організацію активного (інтерактивного) навчання всіх учнів таким чином, щоб створити простір для самостійних міркувань і рішень кожної дитини за допомогою використання спеціальних інструментів – стратегій розвитку критичного мислення, розроблених у вітчизняній та зарубіжній практиках;

постійний моніторинг шляхом спостереження і формувального оцінювання просування учнів в опануванні змісту освіти та розвитку їх мислення.

Практика застосування технології у її цілісності має враховувати кожний з компонентів, наприклад, створювати обґрунтовані підстави для відбору найбільш адекватних методів, форм і засобів навчання. Зокрема: ставлення та установки учнів оптимально розвиваються в умовах кооперативного навчання; мисленнєві операції формуються у процесі оволодіння предметним контентом за допомогою запитань високого рівня; спрямованості й розумовій дисципліні сприятимуть постановка цілей діяльності, її регламент і контроль результатів та ін. Нарешті – відкрита поведінка дитини стимулюється за допомогою позитивного та негативного підкріплення її позицій, поглядів і дій з боку не лише вчителя, а й однолітків. А це, своєю чергою, потребує забезпечення позитивного клімату навчання, що створюватиме емоційні стимули для успішного навчання критичного мислення засобами різних навчальних предметів.

На методичному рівні ця технологія є системою прийомів і методів, які можуть використовуватись на уроках з різних предметів незалежно від конкретного змісту. Базова модель задає не тільки певну логіку побудови уроку, а й послідовність та способи поєднання конкретних методів і прийомів. У нашому досвіді ці методи і прийоми вдало поєднуються з деякими методами інтерактивного навчання. Тому що методи, з яких складається технологія розвитку критичного мислення, легко вбудовуються в будь-який урок. За рахунок чітких та зрозумілих алгоритмів діяльності вони швидко й без зусиль сприймаються дітьми і не потребують додаткових матеріальних витрат на нові матеріали чи обладнання. Крім того, як показує досвід, дітям подобаються такі методи роботи, що сприяє мотивації до навчання і значно полегшує роботу вчителя.

Усі названі ознаки інтерактивної педагогічної взаємодії зумовлюють одна одну, інтегруються в єдиний комплекс атрибутів, що становлять змістовну і технологічну основу використання в педагогічному процесі інтерактивних методів.

Кількарічні дослідження і власний досвід використання інтерактивного навчання свідчить про необхідність реалізації у навчальному процесі

певних організаційно-педагогічних умов, без яких інтеракція або зовсім неможлива, або є неефективною.

Сукупність цих ознак і умов дає змогу говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання у порівнянні з традиційними варіантами його організації. Тому широке його застосування у сучасній школі передбачає належну увагу до цього явища як з боку системи перепідготовки вчителів, так і працівників педагогічних закладів вищої освіти, оскільки тільки послідовна цілеспрямована робота з навчання вчителів справді допоможе їм опанувати ці сучасні підходи, які так важливі сьогодні, коли ми говоримо про формування принципово нового типу особистості – людини інформаційного суспільства.

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У НАВЧАННІ

Савченко Олександра,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Рефлексію молодшого школяра у навчальній діяльності ми розглядаємо як вияв його здатності *до самопізнання, самоусвідомлення, самоконтролю і самооцінки*. Ці особистісні характеристики є ознаками рефлексії як на інтелектуальному, так і емоційному рівнях, вони притаманні учневі як суб'єкту, який мотиваційно і діяльнісно налаштований на самостійне учіння (Виготський Л., Леонтьєв О., Давидов В., Столін В., Маруси-нець М. та ін.).

Для оволодіння вмінням вчитися, яке вперше стає провідною діяльністю школяра, роль рефлексивного компонента учіння є особливо значущою. Це зумовлене тим, що компетентність є індивідуальним надбанням, засвоюючи його, учень виявляє своє ставлення, свої ціннісно-емоційні оцінки, судження щодо процесу і здобутого результату.

Психологічні і дидактичні дослідження останніх років підтверджують доступність і ефективність формування у молодших учнів рефлексивної позиції або рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта учіння^{1; 2}.

У процесі проведеного дослідження встановлено, що рефлексія учня на уроці виявляється у різних навчальних ситуаціях, які мають охоплювати весь процес учіння. А саме:

- 1) учень аналізує і актуалізує свої знання і вміння;
- 2) з'ясовує, яких знань йому не вистачає для розв'язання задачі;
- 3) вдається до рефлексивних суджень у процесі виконання роботи;
- 4) виконує самоперевірку і самооцінку зробленого;
- 5) вдається до самооцінки і критичних суджень. Ці процеси об'єднують зосередженість мислення і почуттів дитини на усвідомленні, осмис-