

Скрипник М.І. Шкільний урок ХХІ ст.: типи, проєкти, аналіз: Нотатник педагога

У посібнику здійснено розгляд практичних аспектів підготовки, проведення та аналізу шкільного уроку ХХІ ст. Характерною ознакою сучасного етапу розвитку вітчизняної освіти є ціннісно-цільова модернізація. Тому сучасний педагог має не лише методологічно бути підготовлений до впровадження інновацій, а й мати здатність критично аналізувати власні уроки з точки зору актуальності для Нової української школи та освітньої реальності в умовах інформаційної епохи. Шкільні уроки, сценарії яких створює сучасний вчитель, мають не лише відповідати певним типам та видам, а й створювати креативне освітнє середовище для підготовки дітей не до минулого, а до майбутнього, яким є креативність, підприємництво, співпраця. Урок з його класичним визначенням, обґрунтованим Я. Коменським ще у 1632 р., модернізується у добу відкритої освіти. У науково-популярному стилі у трьох розділах нотатника (історичний; модерновий; практичний) разом із читачем пропонуємо віднайти відповідь на запитання: якою має бути організаційна форма навчання у ХХІ ст.? Акцентовано увагу на новітніх розробках із когнітології та нейробіології, бо сучасні дослідження людського мозку спонукають педагогів до проєктування уроку на основі нейропсихології навчання. Допомогою для практиків є вміщені до розділів рефлексивні завдання (Помітка для роздумів) та ключові слова (Алфавітник). У посібнику також подано корисні поради для проєктування уроку електронної епохи.

Для педагогів, науковців, організаторів післядипломної педагогічної освіти.

ЗМІСТ

ДО ЧИТАЧА

РОЗДІЛ 1.

- 1.1. З історії шкільного уроку
- 1.2. Підходи до поняття «урок»
- 1.3. Дидакти про типологію уроків
 - 1.3.1. Характеристика основних типів уроків
 - 1.3.2. Складові та зміст основних етапів комбінованого уроку

Для роздумів

Література до розділу

Алфавітник

РОЗДІЛ 11.

НОТАТКА МОДЕРНОВА

- 2.1. Погляд на педагога та урок крізь призму сучасності
- 2.2. Урок: у чому суть змін в дитиноцентрованій освіті?
- 2.3. Засади уроку в педагогіці партнерства
- 2.4. Досягнення когнітології та нейробіології для організації сучасного навчання
- 2.5. Про хиби, що допускають педагоги в проведенні сучасного уроку
- 2.6. Нестандартний урок
 - 2.6.1. Навчальна гра в нестандартному уроці
 - 2.6.2. Нешаблонний урок: переваги та труднощі
- 2.7. Комунікативна/діалогічна архітектоніка партнерського уроку
- 2.8. Дещо про культуру мови та етикет мовленнєвого спілкування педагога (із правил Нового Українського правопису)
- 2.9. Школи без уроків

Для роздумів

Література до розділу

Алфавітник

РОЗДІЛ 111.

НОТАТКА ПРАКТИЧНА

- 3.1. Проектування сучасного уроку
 - 3.1.1. Аналіз алгоритму педагогічного проектування
 - 3.1.2. Технологічна модель проектування модернового уроку
 - 3.1.3. Поради до проектування уроку:
 - 3.1.3.2. Як формулювати цілі навчання

- 3.1.3.3. Як розробити навчальні завдання
- 3.1.3.4. Як візуалізувати освітній матеріал
- 3.3. Технологія і техніка аналізу уроку: між традицією та новаціями
 - 3.3.1. Навіщо аналізувати урок?
 - 3.3.2. Які типи аналізу уроку?
 - 3.3.3. Для чого аналіз уроку за видами?
 - 3.3.4. Методичні рекомендації вчителю щодо самоаналізу уроку
 - 3.3.5. Рефлексія та самоаналіз уроку: закордонний досвід
 - 3.3.6. Дослідження уроку як технологія професійного розвитку педагога, або японська модель вивчення уроків

Для роздумів
Література до розділу
Алфавітник

ПЕРЕДМОВА

Продуктивність педагогічного мислення та результати освітніх модернізацій знаходять своє втілення у формах організації навчальної діяльності. На сьогодні провідною формою у вітчизняній шкільній освіті залишається урок, обґрунтований ще в 1632 р.¹ І тут ми стикаємося із парадоксальністю сучасних освітніх змін: пропонувані нові стратегії, концепції вчитель має реалізовувати в усталеній півсторічній формі?

Світ XXI ст. цивілізаційно змінився: стан невизначеності, очікуваних швидких подій (5–10 років), антропологічні зміни². Інформаційні та глобалізаційні процеси теперішнього століття змінюють школу як інституцію індустріальної ери. Вчити тепер так, як здійснювалося протягом кількох століть, а саме: шляхом передачі знань від вчителя до учнів – загрозливе явище для суспільного й культурного розвитку.

Школа Цифрового століття³ – місце, де готують людей не до давноминулого, а до прийдешнього. Таким майбутнім є креативність, підприємництво, співпраця. Мають бути створені умови для свободи, партнерства й вибору суб'єктами траєкторії освітнього розвитку. Адже знання у наш час ідуть з різних сторін і місць, зокрема з масових відкритих освітніх он-лайн курсів.

Урок з його класичним визначенням⁴ модернізується в школі електронної епохи.

¹ У 1632 р. (лешинський період) Ян Коменський створює «Велику дидактику», вчителюючи у лешинській школі братства.

² Зокрема акселерація в антропології – прискорення темпів вікового розвитку дітей і підлітків у порівнянні з попередніми поколіннями шляхом зсуву морфогенезу на більш ранні стадії онтогенезу.

³ Концепція Цифрового століття чи Цифрової революції стала основою поняття «інформаційна ера (англ. Information Age, Digital Age, Computer Age, також відома як Ера комп'ютерів або інформаційна епоха (електронна епоха)). Концепція включає в себе наслідки переходу від традиційної промисловості, які промислова революція (перехід від ручного, ремісничо-мануфактурного й доморобного до великого машинного фабрично-заводського виробництва, який розпочався в Англії у другій половині XVIII ст. і впродовж XIX ст. поширився на інші країни Європи, США, Японію) пронесла через індустріалізацію, до економіки, заснованої на маніпуляції інформацією. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0_%D0%B5%D1%80%D0%B0

⁴ Урок – форма організації навчання, де є можливість активної й послідовної навчально-пізнавальної діяльності групи учнів одного віку, складу та рівня підготовки (класу), спрямована на розв'язання поставлених навчально-пізнавальних завдань.

З часу обґрунтування Я. Коменським класно-урочної системи та розробленням теорії уроку К. Ушинським⁵ (60-ті рр. XIX ст.) не зменшується цікавість теоретиків і практиків до цієї форми організації навчальної діяльності. Кожне століття вносить нове в теорію та практику побудови уроку. Адже «урок є не лише організаційною формою, а й відрізком, клітинкою обмеженого в часі навчального процесу, характер якого залежить від його цілей, що мають на ньому розв'язуватися, змісту і методів навчання»⁶.

У XX ст. зміни в шкільний урок внесли технології навчання, поява яких пов'язана з когнітологією⁷. Серед таких технологій: алгоритмізація навчання; програмоване навчання; колективна навчально-пізнавальна діяльність; проблемне навчання; навчання «зануренням»; оптимізація навчання; інтенсифікація навчання; розвивальне навчання; диференційоване навчання; особистісно орієнтоване навчання; евристичне навчання.

У минулому столітті в теорію та практику шкільного уроку введено низку понять («оптимізація» (Ю.Бабанський), «проблемне навчання» (М.Махмутов) тощо). Акцент в організації та проведенні уроку здійснено на когнітивній діяльності школяра, тобто діяльності, що базується на

⁵ Ушинский, К.Д. Избранные труды в 4 кн. / К.Д. Ушинский / Сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М.: Дрофа, 2005. Кн. 2. Русская школа. 447 с.

⁶ Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури / О.Я.Савченко. Початкова школа. 2011. № 9.

⁷ **Когнітологія** — це сфера діяльності, пов'язана з аналізом знання (конкретних теорій) і забезпеченням його (знання) подальшого розвитку. У філософії існує спеціальний розділ, присвячений теорії пізнання, в якому вивчаються гносеологічні проблеми — проблеми можливостей пізнання, відносини знань до реальності, питання істинності й хибності знань тощо. Спонукальною причиною для виникнення і розвитку когнітивної науки стала розробка в 50-х рр. XX ст. електронно-обчислювальних машин і заснованих на них автоматизованих систем управління. Інтелектуальний клімат 50-60-х років за кордоном був ознаменований вибухом інтересу до процесів мислення. Цей інтерес був викликаний цілим рядом обставин, пов'язаних із ситуацією повоєнних років, з наслідками міграції вчених у США, з легкістю налагодження наукових контактів та потребою, що росте. Аксиоми когнітивізму: 1) досліджуються не просто спостережувані дії (тобто продукти), а їх ментальні репрезентації, символи, стратегії та інші неспостережені процеси й здібності людини; 2) на протіканні цих процесів позначається конкретний зміст дій і процесів; 3) культура формує людину: індивід завжди перебуває під впливом своєї культури. Головною темою когнітивних досліджень в 60-ті рр. XX ст. стає вивчення ментальних процесів, до того ж не тільки таких, що керуються людською поведінкою, але і спрямованих на осягнення знань, пов'язаних з мисленням. Ядром цих досліджень поступово стає лінгвістика. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9AF>

пізнавальних (когнітивних) здібностях особистості⁸. Головним принципом нового уроку ХХ ст. – розвиток пізнавальних здібностей як первинне пізнання школярем реальності, а не вивчення готових «знань». Адже самостійне вивчення учнями одного й того ж реального освітнього об'єкта приведе до отримання індивідуальних освітніх продуктів – знань про цей об'єкт, а також способів їх отримання.

Досліджено урок у різних системах навчання (розвивальне, проблемне навчання тощо). Урок став предметом вивчення європейських дослідників, зокрема У. Дреус, Е. Фурманн у посібнику «Організація уроку (в запитаннях і відповідях). Століття Х: оцінки й відмітки»⁹ дають відповіді на низку практичних запитань. На тепер створено класичну базу розвідок проблеми¹⁰.

⁸ До **когнітивних здібностей** відносять: логічні та емоційно-образні здібності, смислове й наукове розуміння; здатності ставити запитання; прогнозувати перспективу; формулювати гіпотезу; робити висновки тощо.

⁹ Дреус У. *Организация урока (в вопросах и ответах). Век XX. Оценки и отметки* : пер. с нем. : пособие для учителя / У. Дреус, Э. Фурманн. – М. : Просвещение, 1984. – 128 с.

¹⁰ Бабанский, Ю.К. *Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов* / Ю.К. Бабанский. М.: Просвещение, 1983. 608 с.; Бондар В.І. *Дидактика* / В.І. Бондар. К. : Либідь, 2005. 264 с.; Беляєв О. М. *Сучасний урок української мови*. К.: Вища школа, 1981. 295 с.; Божович Е.Д., Якиманская И.М. *Психолого-педагогические требования к современному уроку*. *Сов.педагогика*. 1987. №9; Гузеев В.В. *Структура образовательного процесса: Типы и структуры уроков* / В.В.Гузеев. *Химия в школе*. 2002. № 1. С. 17–25; *Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики* / Под ред. М.Н. Скаткина. –М.: Просвещение, 1982. 319 с.; Зотов, Ю.Б. *Организация современного урока: книга для учителя* / Ю.Б.Зотов; под. ред. П.И. Пидкасистого. М.: Просвещение, 1984. 144 с.; Иванов С. В. *Типы и структура уроков*. М.: Учпедгиз, 1952. 345 с.; Ильина Т.А. *Педагогика*. М.: Просвещение, 1969. 572 с.; Казанцев И. Н. *Урок в советской школе*. М.: Учпедгиз, 1956. 351 с.; Кириллова, Г.Д. *Особенности урока в условиях развивающего обучения: учебное пособие* / Г.Д. Кириллова. Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976. 148 с.; Конаржевский Ю.А. *Анализ урока: монография* / Ю.А. Конаржевский. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 336 с.; *Культура современного урока: учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений* / Под ред. Н.Е. Щурковой. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 135 с.; Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения: монография* / И.Я. Лернер. М.: Просвещение, 1981. 190 с.; Махмутов, М.И. *Современный урок и пути его организации: монография* / М.И. Махмутов. М.: Педагогика, 1975. 203 с.; Махмутов М.И. *Современный урок: монография* / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1981. 190 с.; *Онищук В. Типы, структура і методика уроку в школі* / В. Онищук. К. : Радянська школа, 1973. 159 с.; *Онищук В. Урок в современной школе: пособие для учителей* / Василий Анисимович Онищук. М. : Просвещение, 1981. 191 с.; *Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе* / Василий Анисимович Онищук. К. : Рад. школа, 1976. 184 с.; *Основы дидактики* / Под ред. д-ра пед. наук проф. Б.П. Есипова. М.: Просвещение, 1967. 472 с.; *Педагогика* / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 450 с.; *Педагогика школы* / Под ред. И.Т. Огородникова. М. : Просвещение, 1978. 320 с.; *Педагогика школы* / Под ред. чл.-кор. АПН

Інформаційне ХХІ ст. спонукає теоретиків і практиків вивчати та обґрунтовувати сучасність шкільного уроку¹¹ та створювати експериментальні демократичні школи (освіта 2.0), нові різновиди класів – «клас 2.0», де вчителів замінили майстри, навколо яких об'єднано близько

СССР Г.И.Щукиной. М.: Просвещение, 1977. 383 с.; Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. 608 с.; Підласий І. Практична педагогіка або три технології : [інтерактивний підручник] / І. П. Підласий. К. : Видавничий дім «Слово», 2006. 606 с.; Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок : книга для вчителя / І. П. Підласий. К. : Радянська школа, 1989. 204 с.; Подмазін С. І. Технологія особистісно орієнтованого уроку / Сергій Іванович Подмазін // Сучасні шкільні технології : [упоряд. І. Рожнятовська, В.Зоц]. К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. Ч. 1. С. 64 – 65; Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; [за ред. О. І. Пометун]. К. : А.С.К., 2004. 192 с.; Савченко О.Я. Сучасний урок у початковій школі. К.: Магістр, 1997; Скаткін М. Требования к современному уроку / М. Н. Скаткин. Народное образование. 1969. № 7. С. 140; Скаткін М., Лернер И. Современный урок. Народное образование. 1985. №1. С.102-111; Технологія сучасного уроку рідної мови / Н. Голуб, О. Дяченко, Н. Остапенко, В. Шляхова. Черкаси : Відлуння, 1999. 128 с.; Фасоля А. М. Мета, зміст. Технологія уроку / Анатолій Фасоля. Дивослово. 2004. № 6. С. 19 – 25; Форми навчання у школі / За ред. Ю.І.Мальованого. К.: Освіта, 1992; Хом'як І. Внутрішня організація уроків мови / Іван Миколайович Хом'як. Українська мова і література в школі. 2014. № 2. С. 8 – 12; Хом'як І. Класифікаційний аналіз уроків мови / Іван Миколайович Хом'як. Українська мова і література в сучасній школі. 2012. № 10. С. 2 – 7; Хом'як І. Проблема типології уроків мови / Іван Миколайович Хом'як. Теоретична і дидактична філологія. Випуск 12. 2012. С. 122 – 129; Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования / А.В. Хуторской // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 15–22; ; Хуторской А. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.; Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / Андрей Викторович Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.; Хуторской А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109 – 115.; Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / Андрей Викторович Хуторской – СПб : Питер, 2001. – 544 с.; Чернецька Т. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : [навч. посібник] / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймадрук», 2011. – 352 с.; Шарко В. Д. Методологічні засади сучасного уроку: посібник для вчителів і студентів / В. Д. Шарко. – Херсон, вид-во ХДУ, 2009. – 111 с.; Шарко В. Д. Сучасний урок : технологічний аспект / посібник для вчителів і студентів / Валентина Дмитрівна Шарко. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.; Щукина Г.И. О проблемах современного урока // Сов.педагогика, 1987. – №1.

¹¹ Хуторской А.В. Современный урок – это урок, соответствующий времени. [Электронный ресурс] // А.В.Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 15.09.2017 г. – <http://khutorskoy.ru/be/2017/0915/>; Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для высш. учебн. заведений / А.В.Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

15 учнів віком від 13 до 18 років (названо «родиною»). Кожна родина отримує кімнату, що стає їхнім класом на шість років¹².

Начало таким експериментам створюють новітні розробки з когнітології та нейробиології. Дослідження людського мозку спрямовують педагогів на враховування нейропсихології¹³ навчання. Освітні ресурси дають можливість втілювати в практику різні форми навчання¹⁴.

Що ж нового є у цьому посібнику?

Авторка прагнула під кутом зору сучасності науково-популярно систематизувати наявні погляди на шкільний урок у зручному форматі – нотатнику педагога. У центрі уваги – основне запитання: який має бути урок у XXI ст.?

Пропонований формат – відповідь на швидкоплинний час прийдешнього століття, що спонукав до появи різних креативних форматів записників¹⁵. Та й сама ідея створення цього посібника нами зафіксована в Е-нотатнику.

¹² Про такі школи детально описано у другому розділі посібника.

¹³ *Нейропсихологія – це сфера психологічної науки, яка вивчає мозкові основи психічної діяльності. Вона містить у себе застосування психологічних методів, а також сучасних методів нейровізуалізації.*

¹⁴ Під поняттям форми навчання розуміється поєднання як форм організації навчального процесу (урок, семінар, лекція тощо), так і форм навчальної діяльності учнів (індивідуальна, групова, колективна) (Приходько А.С. *Форми навчання історії у вітчизняній школі ХХ століття: 13.00.02 – теорія і методика навчання історії: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. К.: Б.і., 2006. 23 с.*)

¹⁵ *Історія нотатника розпочалося з маленького видавництва записних книжок для побутових і торгових потреб у Франції. Перші записники мали тверду й цупку обкладинку, яка не боялася вологи, кути були заокругленими, щоб не псувати кишені власників, а також часто додавалася гумка або кишенька, щоб не загубилися якісь важливі папірці. Називалися перші нотатники молескінами (від *tole* – кріт, *skin* – шкіра). Тепер у світі великою популярністю стали користуватися різні щоденники, скетчбуки й записники для творчості. Сторінки таких видань уже частково заповнені якимись завданнями для розвитку креативності, навичок малювання або творчого планування. За кордоном «блокнотний рух» за найближчі кілька років набув шалених обертів, власники сторінок у соцмережах активно змагаються в тому, хто красивіше оформить розворот, чия ідея буде креативнішою, а також записують численні майстер-класи для своїх підписників. Так, ілюстратор із Нью-Йорку Адам Куртц придумав щоденник «*I rage at a time*», який приніс йому світовий успіх, Барбара Дайан Беррі ввела моду на терапію за допомогою малювання, а японський ілюстратор Таро Гомі ще 20 років тому розробив і втілює у життя свою ідею про щоденник для розвитку креативності на 365 днів творчості, яким і зараз із задоволенням користуються творчі люди в різних країнах.*

Відповідно до формату й назви структуровано зміст у трьох розділах: *історичний; модерновий; практичний.*

Нотатка історична вміщує базові основи формування теорії уроку: від історії шкільного уроку та форм організації навчання, що заперечували урок, до підходів до поняття «урок» у різних дидактичних концепціях та характеристику основних типів уроків. Розкрито зміст основних етапів комбінованого уроку. Щоб уникнути академізму, ми не прагнули деталізувати генезис теорії уроку. Лише пунктирно окреслили етапи розвитку теорії уроку. Зосереджено увагу на таких запитаннях: *Що дає нам знання історії шкільного уроку? Чи є обов'язкові структурні компоненти уроку? Чи є структура уроку вільною чи жорсткою? Що є найменшим компонентом уроку? Чи розібралися дидакти з класифікацією уроків? Які характеристики основних типів уроку? Який зміст основних етапів комбінованого уроку?*

Другий розділ – *нотатник модерновий* – акцентує увагу на реалізації ідеї педагогіки партнерства, зокрема: через призму сучасності розкрито роль педагога-співробітника; деталізовано суть змін уроку в дитиноцентрованій освіті та засади такого уроку; зосереджено увагу на хибах, що допускають вчителі в проведенні модернового уроку; описано нестандартний урок з його перевагами й труднощами. Особливістю уроку в педагогіці партнерства є уміння вчителя здійснювати актуалізаторське спілкування. Це спонукало нас до деталізації комунікативної/діалогічної архітекτονіки партнерського уроку та розкриття деяких аспектів культури мови та етикету мовленнєвого спілкування в контексті правил Нового Українського правопису. В розділі зосереджено увагу на аналізі особливостей демократичної школи без уроків. Читач (ка) у цьому розділі зможе віднайти відповіді на такі запитання: *Які функції вчителя на модерновому уроці? Як поєднується традиційне бачення уроку з сучасними викликами освіти? Які запити до уроку в педагогіці партнерства? Які досягнення когнітології та нейробіології для організації сучасного навчання? Які хиби допускають педагоги в проведенні сучасного уроку? Чим є нестандартний урок? Чи потрібні уроки сучасній дитині?*

У *третьому розділі* систематизовано практичний матеріал із проєктування сучасного уроку; основні типи та види аналізу уроку; методичні рекомендації вчителю щодо самоаналізу уроку. Запропоновані корисні поради для проєктування сучасного уроку (як формулювати цілі навчання розділи; як розробляти навчальні завдання; як візуалізувати освітній матеріал) носять рекомендаційний характер. Модернові практичні аспекти пропоновано у вміщеному аналізі закордонного досвіду рефлексії, самоаналізі уроку, японської моделі вивчення уроків. У цьому розділі читач (ка) зможе віднайти відповіді на такі запитання: *Як проєктувати сучасний урок? Що дає нам знання про технологічну модель проєктування модернового уроку? Як формулювати цілі навчання? Як розробити навчальні*

завдання? Як візуалізувати освітній матеріал? Задля чого аналізуємо урок? Які типи аналізу уроку? Для чого аналіз уроку за видами? Чи є структура самоаналізу уроку вільною чи жорсткою? Як аналізується урок закордонними педагогами? Як зробити так, щоб дослідження уроку стало технологією професійного розвитку педагога?

Кожен розділ нотатника резюмується матеріалами для роздумів (у форматі творчих завдань із конкретного аспекту досліджуваної проблеми у розділі), літературою та алфавітником¹⁶. Під алфавітником у сучасному значенні розуміємо довідкову інформацію про основні терміни розділу.

РОЗДІЛ 1. НОТАТКА ІСТОРИЧНА

В ЦЬОМУ НОТАТНИКУ ТИ ЗНАЙДЕШ ПРИКЛАДИ ТА ВІДПОВІДІ НА ЗАПИТАННЯ:

Що дає нам знання історії шкільного уроку?

Чи є обов'язкові структурні компоненти уроку?

Чи є структура уроку вільною чи жорсткою?

Що є найменшим компонентом уроку?

Чи розібралися дидакти з класифікацією уроків?

Які характеристики основних типів уроку?

Який зміст основних етапів комбінованого уроку?

1.1. З історії шкільного уроку

За всю історію розвитку людської цивілізації і школи як фундаментального інституту освіти й виховання дітей та молоді було розроблено різні форми навчальної діяльності, що відповідали на запити

¹⁶ **АЗБУКОВНИКИ, алфавітники** — анонімні рукописні збірники навчального, настановчо-виховного і довідкового характеру. А. відомі з 80-х років XIII ст. (новгородський А.). В XIII—XVI ст. А. були головним чином довідниками, в яких давалися пояснення незрозумілих слів. Найбільшого поширення в Україні А. дістали у XVI—XVII ст. У 1627 в Києві письменник і друкар Памво Беринда випустив перший друкований А. “Лексіконь славеноросккій и ймень тлькованіє”. В XVII ст. з’явилися А., які мали характер навчальних посібників. Вони містили в собі азбуку, склади, граматику, відомості з різних наук тощо. Шкільні А. розширили обсяг знань у школах XVII ст., увівши до навчання елементи “світської освіти”. Пропагуючи релігійно-церковну мораль, А. одночасно виховували в дітей любов до науки та книги, первинні навички особистої гігієни й санітарії. А. були в Україні дуже популярними. До наших днів збереглося понад двісті А [Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. URL: ib.iitta.gov.ua/106820/.../Гончаренко.%20Педагогічний%20словник%20%281%29.p...].

суспільства й були пов'язані з соціально-економічними вимогами, зокрема такі: *індивідуальну (античні часи), індивідуально-групову (середньовіччя), класно-урочну (XVI–XVII ст.), белл-ланкастерську (XVIII ст.), маннгеймську, Дальтон-план, лабораторно-бригадну, метод проектів (XX ст.)*¹⁷. Кожна з цих форм по-своєму позиціонує в системі загальної суспільної освіти та знайшла певне впровадження в сучасному світі.

Класно-урочна система має свою історію розвитку, є найпоширенішою формою сучасної шкільної освіти більшості країн світу й України зокрема. На тепер акумулюється значний емпіричний матеріал у галузі дослідження класно-урочної форми організації навчання¹⁸.

Якщо ще в Давній Греції Первісною формою організації навчання було переважно освітнього процесу була *індивідуальним*, то в період **індивідуальна форма навчання**, Середньовіччя заняття проводилися з якою «людство користувалося невеликою групою учнів. впродовж усього свого розвитку і

Переваги індивідуально педагогічного процесу з метою засвоєння знань і вироблення досвіду одного учня підтверджуються їх високою результативністю, цілеспрямованістю, відповідністю рівням підготовки та можливостей школяра. продовжує користуватися донині. Дидактична суть усього навчання, – на думку О. Савченко, – полягає в тому, що дитина вчиться з прямою або опосередкованою педагогічною допомогою викладача¹⁹».

Водночас індивідуальне навчання має й чимало недоліків (неекономне, повільне, обмежене у спілкуванні з іншими учнями), тому означені слабкі сторони цієї організації освітнього процесу

¹⁷ Кучеренко І.А. *Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова).* – Херсон, 2015. – 564 с.

¹⁸ Вагомий внесок у дослідження класно-урочної ситсеми зробили відомі філософи-класики (Аристотель, Ф. Бекон, Г. Гегель, В. Гумбольдт, І. Огієнко, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода та ін.) і сучасні філософи (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремінь та ін.), дидакти минулих століть (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Герbart, А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський та ін.) та педагоги сьогодення (С. Гончаренко, О. Пометун, О. Савченко та ін.), психологи і психолінгвісти (Б. Ананьєв, Ф. Баєв, І. Бех, Л. Віготський, М. Жинкін, І. Зимня, О.М. Леонт'єв, Є. Пассов та ін.) та методисти (М. Баранов, О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Шелехова, І. Хом'як та ін.).

¹⁹ Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи : підручник / Олександра Яківна Савченко.* – К. : Генеза, 1999. – С.229.

спричинили пошук нових форм набуття знань і вмінь.

Економічний розвиток суспільства зумовив потребу в значній кількості освічених і кваліфікованих людей, тому поступово індивідуальна форма переходила в *індивідуально-групове навчання*, за якого «вчитель коротко пояснював кожному учневі найважливіше, а потім вони працювали самостійно. Закінчивши працювати з останнім учнем, педагог повертався до першого, з яким починав роботу, і перевіряв, як той засвоїв задане²⁰».

Фундамент *класно-урочної системи* було закладено в середні віки. Як зазначає В. Чайка, «витоки класно-урочної системи сягають Давньої Греції (спартанська та афінська системи виховання передбачали єдиний вік для вступу до школи, створення стійких груп учнів)²²».

Першооснови *класно-урочної системи* виявляються в практиці голландського педагога Д. Сила (XIV ст.). Будучи ректором школи в м. Цволла, він запровадив розподіл учнів на класи і визначив умови переходу з класу в клас, забезпечуючи процес навчання школярів підручниками.

В епоху Відродження одним із активних розробників класно-урочної організації шкільної ланки освіти постає німецький просвітитель Ф. Меланхтон, який увів у практику поділ учнів на класи, застосував

Згодом окремі вчителі почали формувати групи учнів більш-менш однакового віку, рівня розвитку і проводити заняття в домовлений час. Так поступово виник урок як нова форма навчання, на якому учитель одночасно залучав до процесу учіння певну, інколи й досить значну кількість учнів.

М. Скаткін зазначає, що важливою передумовою переходу від індивідуально-групової форми до групової є «зростаючі потреби суспільного виробництва в освічених людях²¹».

У XVI ст. деякі ознаки класно-урочної системи – елементи одночасного навчання групи учнів постійного складу, проведення занять за розкладом – прослідковуються у братських школах України і Білорусії (Львівській, Віленській, Київській, Луцькій та ін.).

Становлення й подальший розвиток класно-урочної системи відбувається в системі Страсбурзької школи, яку започаткував французький педагог Й. Штурм. Він організував навчання за принципом «один клас – один рік», об'єднав

²⁰ Там само.

²¹ *Дидактика средней школы. Некоторые вопросы современной дидактики : учебное пособие / [под ред. М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1982. – С. 218.*

²² *Чайка В. Основи дидактики : навчальний посібник / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – С. 142.*

навчальні плани і програми. Тоді ж у монастирських школах дітей почали розподіляти на групи – класи, а сам процес навчання здійснювали відповідно до навчального плану.

учнів у класи, що очолював окремий учитель, розробив змістову програму навчання, впровадив систему оцінювання у вигляді екзамену в кінці навчального року.

На початок XVII ст. класно-урочна система широко застосовується у багатьох європейських державах.

Наукове обґрунтування, суспільне утвердження і поширення класно-урочної системи пов'язане з Я. Коменським, фундатором дидактики, що є універсальним мистецтвом «усіх вчити легко, швидко, ґрунтовно, причому вчити так, щоб неуспіху бути не могло²³».

Узагальнивши вчення народної педагогіки, античної педагогічної спадщини, досвіду братських шкіл, ідеї багатьох учителів щодо практики навчальної діяльності, Я. Коменський визначив і систематично висвітлив сутність, зміст та завдання освіти у «Великій дидактиці», що, на думку вченого, дає методикам викладання окремих предметів керівні положення і правила. Основними складниками системи навчання вчений уважав навчальну діяльність, учасників навчального процесу, зв'язки, що з'єднують одне й інше – навчальний предмет. Ключовими поняттями нової системи навчання стали «клас» та «урок», що й дали їй назву – класно-урочна.

Учений визначив і теоретично аргументував сутність загальних принципів навчання (наочності, свідомості й активності, систематичності й послідовності, вправ, міцного засвоєння знань та навичок, посиленості), дотримання яких зробить навчання легким й ґрунтовним. Навчання, за А. Коменським²⁴, передбачає спільну діяльність учителя й учнів, при цьому навчання як форма діяльності вчителя суттєво відрізняється від учіння як форми діяльності учня.

Одна з найбільших заслуг Я. Коменського – розроблення концепції класно-урочної системи й обґрунтування уроку як шкільного заняття.

Цінними є погляди педагога на урок та його структуру, що складається з трьох частин: *початок* – відновлення в пам'яті учнів

Кожний урок повинен мати чітко визначену тему, основне завдання – опрацювати навчальний матеріал, пояснений учителем й розміщений у

²³ Коменський Я. Велика дидактика. Закони добре організованої школи / Ян Коменський // Коваленко С. І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія : навч. посіб. / С. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; М-во освіти і науки України, Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – К. : Центр учбової літ-ри, 2006. – С. 157.

²⁴ Там само.

попереднього матеріалу, опитування, створення уваги; *продовження* – показ, сприймання, пояснення; *закінчення* – вправи, оволодіння, використання.

концентричний спосіб, також на кожному уроці вчителю необхідно виділити час для опитування учнів та виконання вправ. З метою усвідомлення знань, глибокого і ґрунтового закріплення вмінь та навичок потрібно спеціально виконувати низку вправ.

Учений сформулював вказівки для вчителів щодо впровадження вправ:

перші вправи повинні пов'язуватися з відомим матеріалом; вправи слід починати з елементів, а не з виконання цілих робіт; вправи повинні відповідати середнім здібностям учнів; вправи й повторення повинні мати місце доти, поки матеріал не зрозуміють всі, і проводитися систематично.

Особливо важливим для успішності навчання є вибір і використання методів навчання, що мають зменшувати важко доступність навчання й забезпечувати свідоме, легке, ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу.

Коменський наголошував на Класно-урочна система (на можливості одночасного навчання відмінну *белл-ланкастерської* вчителем порівняно великої *системи*) була більш досконалою, кількості учнів (40-50 осіб) і зацікавила багатьох дидактів і стала висловлював думку, що кількість застосовуватися у різних країнах. учнів може бути збільшена до 300 за Розвиток теорії уроку здійснив умови залучення кращих учнів до К.Ушинський. Зокрема вчений проведення занять з кожною наполягав, щоб на уроці «діти, за десяткою учнів за загальним можливістю, працювали самостійно, а керівництвом вчителів. учитель керував цією самостійною

Ця ідея дещо пізніше (кінець працею і давав для неї матеріал»²⁷. XVIII – поч. XIX ст.) отримала Суттєва новація педагога – розгляд розповсюдження в Англії, у *белл-* дидактичних принципів у тісному *ланкастерській системі*, що взаємозв'язку з формами, методами і отримала назву за іменами її авторів прийомами навчання. Означені – Е.Белла²⁵ й Д.Ланкастера²⁶. положення стали класичними в

²⁵ Белл Ендрю (27 березня 1753 - 27 грудень 1832) - британський шотландський англіканський священик і вчений-педагог, науковий письменник, який здобув популярність завдяки методу навчання.

²⁶ Ланкастер Джозеф (25 листопада 1778 - 23 жовтня 1838) - англійський педагог, новатор народної освіти.

²⁷ Ушинський, К.Д. Избранные труды в 4 кн. / К.Д. Ушинский / Сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М.: Дрофа, 2005. – Кн. 2. Русская школа. – С. 228.

На межі XVIII–XIX ст. сучасній педагогіці. інтенсивний розвиток промисловості актуалізував необхідність групового навчання, у зв'язку з цим у межах класно-урочної системи виникає інша – взаємного навчання – **белл-ланкастерська форма навчання**.

Ця система передбачала одночасну роботу вчителя з 600 і більше учнями. Роль педагога зводилася до підготовки старших школярів (моніторів), які проводили навчальні заняття з групами молодших школярів, спостерігали й контролювали за їхньою роботою.

К. Ушинський окреслив рекомендації щодо підготовки, проведення і структурної організації уроку як основної форми навчання та виховання особистості. У педагогічній концепції вчений виходив з того, що кожен урок повинен мати «головну думку, яку необхідно закріпити у свідомості учнів, групуючи кругом цієї думки інші думки й факти²⁸», а також «цільову настанову, бути закінченим і носити виховний характер²⁹».

Урок, на думку дидакта, є складним педагогічним об'єктом, утворений трьома взаємопов'язаними частинами.

Перша частина уроку є необхідним ключем, ніби дверима уроку, оскільки спрямована на здійснення свідомого переходу від пройденого навчального матеріалу до нового й налаштування учнів на інтенсивне сприйняття теми. Друга частина спрямована на вирішення основного навчального завдання і є визначальною, центральною. Третя – передбачає підсумок зробленого й закріплення знань та вмінь.

Вперше вчений робить спробу класифікувати уроки відповідно до дидактичної мети і виділяє такі типи:

- ✓ урок повідомлення нових знань;
- ✓ урок усних і практичних вправ (розвиток писемної мови);
- ✓ змішаний урок (уключає повторення вивченого і пояснення

²⁸ Ушинський К. Про користь педагогічної літератури / К. Д. Ушинський // Твори : В 6 т. – Т. 1. – С. 314.

²⁹ Там само, С. 573.

нового);

✓ урок оцінки знань.

Помітне реформування класно-урочної форми навчання відбулося на початку ХХ ст. в Німеччині у вигляді *маннгеймської системи*, в основу якої покладено концепцію диференційованого навчання.

Теоретичні положення, на яких базувалася нова освітня ідея, обґрунтував і застосував на практиці Й. Зіккінгер у школі м. Маннгейм.

Основних ознак класно-урочної системи педагог-новатор не порушив, однак уніс суттєві корективи – поділ учнів залежно від їх здібностей, рівня інтелектуального розвитку і ступеня підготовки.

Вчений запровадив чотири види класів: «1) основні – для дітей із середніми здібностями; 2) для малоздібних, які «звичайно не закінчують школи»; 3) допоміжні – для розумово відсталих; 4) класи іноземних мов для найбільш здібних дітей, які можуть продовжувати навчання в середніх навчальних закладах³⁰».

Учнів відбирали до певного класу, проводячи психометричні обстеження, тести, екзамени і враховуючи їхні характеристики. Під час навчання школярі могли переходити з класу в клас відповідно до власних досягнень. Проте результати не підтвердили прогнозів – рівень знань виявився низьким, оскільки програми, застосовані розробниками, не сприяли створенню реальних умов переходу з одного класу до іншого, вимоги до навчальної діяльності були або зависокі, або занижкі, й учні часто залишалися заручниками того класу, до якого вони потрапили під час вступу до школи.

А. Кузьмінський суттєвим недоліком цієї системи визначає те, що «вона ґрунтувалася на біологізаторській концепції розвитку особистості³¹». Тому ідея Й. Зіккінгера виявилася недостатньою для широкого використання в реальній практиці. Певні положення маннгеймської системи виявилися позитивними і збереглися нині в освіті: існують класи з поглибленим

³⁰ Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи : підручник / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 1999. – С. 232.*

³¹ Кузьмінський А. І. *Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – С. 13.*

вивченням окремих предметів, в деяких школах практикується тестування під час вступу, у старшій школі наявне профільне навчання, функціують спеціалізовані школи певних галузей знань.

Одна зі спроб активізувати пізнавальну діяльність учнів була нова форма організації навчання, запропонована на початку ХХ ст. дослідником із США Е. Паркхерст³². Це - *Дальтон-план*, який дозволяв індивідуалізувати навчання і надавав можливість кожному учню рухатися в учінні самостійно й своїм темпом. Дальтон-план вимагав відміни уроків, зводив роль вчителя до ролі консультанта, замінював традиційні класи предметними майстернями, де проводилося індивідуальне навчання дітей.

У 20-ті роки ХХ ст. окремі риси Дальтон-плана були застосовані радянськими педагогами в *бригадно-лабораторній* формі організації навчання. Ця форма різнилася від дальтон-плана поєднанням колективної роботи класу чи бригади (частини класу) з індивідуальною роботою кожного учня.

Втім практичне застосування бригадно-лабораторної форми організації навчання привело до популістського розповсюдження її як єдино можливої, попри наявність у ній суттєвих недоліків.

На початку ХХ ст. продовжувалися подальші пошуки педагогів та методистів з удосконалення класно-урочної системи.

У США з'являється новий її Провідна ідея Дж. Дьюї полягає в

С. Гончаренко зазначає, що «Дальтон-план давав змогу пристосувати темп навчання до можливостей учнів, привчаючи їх до самостійності, розвивав ініціативу, спонукав до пошуку раціональних методів роботи й виробляв почуття відповідальності за виконання завдань згідно з прийнятими зобов'язаннями³³».

Відсутність колективного спілкування, систематичної роботи вчителя з усім класом, обміну досвідом під час навчання, зниження ролі педагога, низький рівень успішності завершилися поступовим зникненням такої форми освітньої практики.

У Постанові ЦК ВКП (б) «Про навчальні програми й режим у початковій і середній школі» (25 серпня 1932 р.) зазначено, що жоден метод не може бути визнано основним і універсальним методом навчання.

Відповідно до Постанови основною формою організації навчальної роботи стає урок з групою учнів постійного складу і визначеним розкладом занять

³² Паркхерст Гелен (3 січня 1887—1 червня 1973) — американська учителька, письменниця, лекторка, родоначальниця методу навчання *Дальтон-план* і засновниця школи *Долтон*

³³ Гончаренко С. *Український педагогічний словник* / Семен Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — С. 83.

різновид – *метод проектів*, спрямований на розвиток навчання і виховання через дію. Метод проектів виник як форма організації проектної діяльності учнів з метою стимулювання активності школяра, концентрації його інтересів, потреб в самореалізації й саморозвитку. Першооснови методу проектів знаходимо у філософсько-педагогічних ідеях гуманістичного напрямку Дж. Дьюї, який апробував його в експериментальній трудовій «школі-лабораторії» при Чиказькому університеті. Теоретичне обґрунтування методу проектів і трансформацію в методичну площину представили послідовники Дж. Дьюї – американські вчені-педагоги Е. Коллінгс «Експеримент з проектним навчальним планом»³⁴ та У. Кіппатрік «Метод проекту»³⁵.

тому, що весь процес навчання має бути орієнтований на головний результат – розвиток мислення учня, що ґрунтується на його особистому досвіді. У процесі навчання учень активно здобуває знання і вміння, потрібні в подальшому житті. Учитель ознайомлює учнів із джерелами необхідної інформації або спрямовує їхню думку в потрібному напрямку для самостійної діяльності³⁶.

Послідовники Дж. Дьюї й прибічники методу проектів, беручи за основу теоретичні засади прагматичної педагогіки, пропонували учням самостійно набувати знань та вмінь у процесі планування і виконання проектів, що були, по суті, практично-життєвими завданнями, які поступово ускладнювалися.

В Україні означену форму навчання впроваджено у практику шкіл у 30-х рр. ХХ ст. Однак реальність засвідчила інші результати – проекти витісняли навчальні плани і програми, різко знижувався рівень знань і вмінь учнів, зменшувалася роль учителя, тому метод проектів не зміг існувати як цілісна загальноосвітня система і був закритий. С. Гончаренко стверджує, що «універсалізація методу проектів і розвиток комплексної системи навчання привели до різкого зниження загальноосвітньої підготовки і рівня теоретичних знань

³⁴ Коллінгс Е. *Опыт работы американской школы по методу проектов* / Е. Коллінгс. – М., 1926. – 96с.

³⁵ Кіппатрік В. *Основи метода*. / В. Кіппатрік. – Л., 1928. – 115 с.

³⁶ Дьюї Дж. *Школи майбутнього* / Дж. Дьюї, Е. Дьюї. – Берлін : Госуд. Вид-во. РРФСР, 1922. – 178 с.

учнів³⁷».

З часом метод проектів вчені (Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, Д. Ельконін, В. Полат, В. Сухомлинський, А. Хуторський, П. Якобсон та ін.) пов'язують із проектною технологією та методом навчання.

Урок як форма організації навчання, що дає можливість для активної й послідовної навчально-пізнавальної діяльності групи учнів одного віку, складу та рівня підготовки (класу), спрямована на розв'язання поставлених навчально-пізнавальних завдань, займає фундаментальне місце в школі³⁸.

Окреслюємо такі етапи розвитку теорії уроку:

системоутворювальний
(XVII ст.) –

узагальнення Я. Коменським досвіду братських шкіл XVI ст. та теоретичне обґрунтування у 1632 р. класно-урочної системи навчання.

концептоутворювальний
(XVIII – 20-ті рр. XX ст.) –

розвиток теорії уроку (верхня межа – XVIII т. – час, коли К. Ушинський обґрунтував теорію уроку, зокрема зацентовано увагу на самостійній роботі учнів; нижня межа пов'язана з формуванням та утвердженням в історії вітчизняної школи парадигми „трудової школи”, відповідно запровадженням комплексних програм та принципово нових підходів до методів навчання (лабораторного, лабораторно-дослідницького, екскурсійного, пошукового методів, Дальтон-плану та методу-проектів) і форм навчання, які заперечували урок.

стабілізації та уніфікації
(30-ті рр. XX ст. до першої половини 50-х рр. XXст.) –

відбулась різка зміна освітніх орієнтирів, що проявилась у відмові від революційних підходів до форм навчання, повернення до класно-урочної системи та уроку як основної форми організації навчання. Основною формою організації навчання залишався комбінований чотирьохелементний урок із використанням у його рамках фронтальної, індивідуальної, рідше

³⁷ Гончаренко С. *Український педагогічний словник* / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 205.

³⁸ Бабанский, Ю.К. *Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов* / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. – С. 211.

- пошуковий* (середина 50-х рр. ХХ ст. – 90-і рр. ХХ ст.) – з появою когнітології поширюється у систему шкільної освіти самостійна пізнавальна діяльність школярів, вдосконалюється класно-урочна система навчання та структура уроку (за освітніми галузями); здійснюється пошук та впроваджується вчителями–новаторами у шкільну практику активних типів навчання з використанням різних форм організації навчання; впроваджується у педагогічну практику української школи новаційні технології. Наприкінці 50-х і на початку 60-х рр. ХХ ст. серед учителів широкою популярності набув так званий «липецький метод»³⁹. Науковий аналіз цього методу показав, що він мав позитивні й негативні сторони. Позитивною його стороною є те, що пропонувалася вільна структура уроку, тісний взаємозв'язок між його елементами.
- інноваційний* (кінець ХХ ст- дотепер) – пошук моделей демократичної школи без уроків.

1.2. Підходи до поняття «урок»

В історії шкільництва поняття «урок» має кілька підходів до визначення⁴⁰.

³⁹ «Ліпецький метод» активно впроваджувався у другій половині 60-х років минулого століття в усіх школах Радянського Союзу. Його суть полягала у відмові від перевірки домашніх завдань; було задумано, щоб перевірка знань учнів відбувалася б у процесі набуття нових. Новий же матеріал вивчався невеличкими частинами, оцінки (так звані «поурочні») виставлялися в кінці уроку, домашні завдання були відсутні. Метод, який розробив доцент Ліпецького педінституту К. Москаленко (до речі, українець, уродженець Чернігівської області) настільки активно впроваджувався зверху, що за досвідом у Ліпецьк приїжджали учителі з усього Радянського Союзу [Г. Ключек: до 100-річчя Василя Сухомлинського (післямова). URL:<http://osvita.ua/blogs/62483/>; Кравчук Оксана. Ліпецький досвід у новаторському русі в Україні у другій половині ХХ ст. URL:<http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/2168/1/Lypetskyi%20dosvid%20u%20novatorskomu%20rusi.pdf>].

⁴⁰ Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. С.327.

Науковці (А. Бударний, М. Данилов, Б. Єсіпов, С. Іванов, Г. Кирилова, М. Махмутов, В. Онищук, М. Скаткін), розробляючи теорії уроку, намагалися дати відповідь у першу чергу на такі два запитання:

1. З яких елементів складається урок як система?

2. Чим визначається порядок розміщення цих елементів і який зв'язок між ними?

Саме від того, яку відповідь дають дослідники на ці два запитання, і відрізняються теорії уроку одна від одної.

Довгий час дидакти вважали, що структурними елементами уроку є:

- ✓ опитування,
- ✓ пояснення нового матеріалу,
- ✓ закріплення,
- ✓ домашнє завдання.

Послідовність їх визначалася логікою процесу навчання і ніяких змін у порядку реалізації цих компонентів у ході уроку не може бути.

Не дійшли вчені й до спільної думки щодо того, якою має бути структура уроку: вільна чи жорстка.

Наприклад, відомий дидакт М. Скаткін⁴¹ вважав, що частинами уроку є *кроки* — методи і способи діяльності викладання й учіння, а елементами структури уроку слід вважати:

- ✓ розповідь учителя,
- ✓ постановку ним запитань,
- ✓ виконання вправ,
- ✓ розв'язування задач,
- ✓ пояснення вчителя і т.ін.

Усі ці елементи взаємозв'язані та можуть бути розташовані в різному порядку і в різному поєднанні на різних уроках.

Однак, як потім з'ясувалося, жоден із названих компонентів не є обов'язковим, а послідовність їх реалізації може бути порушена, про що не раз доводилося переконуватися у шкільній практиці.

Отже, ні опитування, ні пояснення нового матеріалу, ні закріплення, ні домашнє завдання не можна вважати структурними елементами будь-якого уроку.

У своїх дослідженнях Г. Кирилова показала обмеженість традиційного чотирикомпонентного уроку і запропонувала такі компоненти уроку:

- ✓ цілі уроку,
- ✓ зміст навчального матеріалу,
- ✓ методи і способи навчання, організації.

⁴¹ Скаткин М.Н. *Проблемы современной дидактики*. – М., 1980. – 96 с.

В. Онищук⁴² ввів поняття мікро- і макроструктури уроку.

Макроелементи визначаються завданнями уроку певного типу. Такими, на його думку, є етапи процесу засвоєння знань:

- ✓ сприймання,
- ✓ осмислення,
- ✓ узагальнення,
- ✓ систематизація.

Урок – 1) «систематично застосована для розв'язання завдань навчання, виховання і розвитку учнів форма організації діяльності постійного складу учителів і учнів у визначений проміжок часу»⁴³.

Оскільки логіка засвоєння знань одна і та сама, то макроструктура уроків даного типу однакова.

Мікроелементами структури уроку автор цієї теорії вважає способи і засоби розв'язання дидактичних задач на кожному етапі уроку.

В основі другого підходу – концепція М. Махмутов⁴⁴. Відповідно, урок – це «динамічна й варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії (діяльності та спілкування) визначеного складу учителів і учнів, що включає зміст, форми, методи і засоби навчання, які систематично застосовуються (в однаковій часовій проміжці) для розв'язання задач освіти, розвитку і виховання у процесі навчання»⁴⁵.

Функція уроку за цим підходом полягає в досягненні закінченої, але часткової цілі, яка, наприклад, в одному випадку полягає у засвоєнні нового, цілісного змісту, в іншому – частковому засвоєнні на рівні

⁴² Онищук В.А. *Типы, структура и методика урока в школе*. К.: Рад. школа, 1976. 184 с.; Онищук В.А. *Урок в современной школе: Пособие для учителей*. М.: Просвещение, 1981. 191 с.;

⁴³ Бабанский, Ю.К. *Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов* / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. – С. 211.

⁴⁴ Махмутов М.И. *Современный урок [Текст] : вопросы теории* / М. И. Махмутов. М. : Педагогика, 1981. 192 с.

⁴⁵ *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей* / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004.– С.338.

усвідомленого сприйняття і
запам'ятовуванні (закріпленні).

У науковій літературі немає єдиного погляду на те, що являє собою найменший компонент. Дослідники по-різному називають генетичну клітинку структури уроку: клітинкою (Н.О. Половнікова), кроком (О.М. Матюшкін, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін), просто одиницею (В.С. Ільїн), моментом уроку (В.Т. Фоменко) пізнавальним завданням (М.О. Данилов) тощо. Але у різні терміни вони вкладають один і той же зміст.

1.3. Дидакти про типологію уроків

Термін «тип» уроку в практиці школи й досі вживається в різних значеннях. Типологія уроків починає свою історію з часу утвердження класно-урочної системи Я. А. Коменського. У процесі розвитку класно-урочної системи безпосередньо в практиці вчителів складались певні типи уроків, але теоретично вони були осмислені значно пізніше. У ХІХ ст. робить спробу класифікувати уроки за типами педагог Казанської учительської семінарії М. Бобровников. Проте значення цієї спроби можна розглядати не стільки з погляду часткового розв'язання проблеми в цілому, як з погляду намагання автора поглибити вчення про урок

Ще наприкінці 60-х рр. ХХ ст. автори «Основ дидактики» відзначали, що «питання про типологію уроків є одним із важких» і що «загальновизнаної класифікації дотепер, по суті, немає»⁴⁶ Дотепер це питання залишається відкритим.

Причини – складність цієї форми організації навчального процесу, а відтак і труднощами визначення єдиної підстави для їх групування за типами.

Проблему типології уроків розпочали посилено розробляти з 30–40-х рр. ХХ ст.

Великий внесок у її розв'язання зробили такі учені, як С. Іванов, Б. Єсипов, І. Казанцев, І. Титов, В. Шацкий;

у 50–60-і рр. минулого століття – М. Данилов, І. Огородников, Р. Лемберг, Т. Ільїна та ін.

Критеріями поділу уроків є, як правило, два: за дидактичними цілями (або завданнями) та за основним змістом уроку і стадіями (етапами) навчального процесу⁴⁷.

Наприклад, С. Іванов І. Казанцев, класифікуючи уроки «за

⁴⁶ *Основы дидактики / Под ред. д-ра пед. наук проф. Б.П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – С. 339.*

⁴⁷ *Ильина Т.А. Педагогика. – М.: Просвещение, 1969. – С.374.*

відповідно до етапів процесу навчання виділяє такі типи уроків: 1) ввідний; 2) первинного ознайомлення з матеріалом; 3) засвоєння нових знань; 4) застосування набутих знань на практиці; 5) навичок; 6) закріплення, повторення та узагальнення; 7) контрольний; 8) змішаний, або комбінований⁴⁸.

основними навчальними завданнями», називає такі групи: 1. Перші (ввідні) уроки на початку навчального року. 2. Вступні уроки при вивченні великих тем або розділів програми. 3. Уроки опанування учнями нових знань з поточного навчального матеріалу. 4. Уроки закріплення вивчених знань. 5. Уроки вироблення в учнів умінь і навичок. 6. Уроки застосування знань на практиці. 7. Повторювально-узагальнювальні уроки. 8. Уроки аналізу якості знань школярів на основі виконання ними письмових або інших практичних робіт. 9. Підсумкові уроки, що завершують навчальний рік⁴⁹.

До речі, у книзі І.Казанцева дана й інша класифікація – за способами проведення уроку⁵⁰.

У дослідженнях 60-х рр. ХХ ст. (хоча і варіативно) виділені аналогічні типи уроків: засвоєння (повідомлення, вивчення та ін.) нових знань; застосування знань на практиці (закріплення, тренування, формування навичок і умінь та ін.); повторення; узагальнення і систематизації знань; перевірки і обліку, а також комбіновані (синтетичні, змішані).

Подібна класифікація уроків збереглася і в підручниках (посібниках) з педагогіки 70-90-х рр. ХХ ст.⁵¹.

Дещо інший підход від традиційного є спроба А.Бударного створити «структурну типологію» шкільних уроків⁵². Але, як зазначає В. Федчик у статті «Типологія уроків як проблема дидактики і лінгводидактики»⁵³, хоча автор вважає, що ця типологія найбільш спроможна в теоретичному і практичному відношенні, її правомірність викликає сумнів.

У цій характеристиці сумнівним А. Бударний відносить видається передусім орієнтування на одну «структурно простий» і або декілька дидактичних задач.

⁴⁸ *Иванов С. В. Типы и структура уроков. – М.: Учпедгиз, 1952. – С. 26.*

⁴⁹ *Казанцев И. Н. Урок в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1956. – С.118.*

⁵⁰ *Там само, С. 142–156.*

⁵¹ *Педагогика школы / Под ред. И.Т. Огородникова. – М. : Просвещение, 1978. – С.87.*

⁵² *Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С. 200 – 206.*

⁵³ *Федчик В.А. Типологія уроків як проблема дидактики і лінгводидактики. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Philologia/23209.doc.htm*

«структурно складений» уроки.

«Структурно простий урок – це урок, що складається з двох або декількох однорідних навчальних ситуацій і присвячений виконанню однієї дидактичної задачі. Протилежним йому буде *другий тип уроку* – складений, який має ряд дидактичних задач і відповідно складається з двох або декількох неоднорідних навчальних ситуацій (які також можуть поділятися на ряд однорідних)»⁵⁴.

На структурно простих уроках, як вважає автор, всі однорідні навчальні ситуації присвячені «виконанню однієї дидактичної задачі».

Але перелік цих задач показує, що практично такі уроки навряд чи можливі. Та й справді, чи можуть у школі проводитися уроки, де вся діяльність учителя і учнів в «однорідних навчальних ситуаціях» присвячена тільки вивченню нового матеріалу, тільки закріпленню знань, тільки перевірці знань, умінь і навичок.

У дійсності на кожному уроці розв'язуються різні дидактичні задачі, хоча одна з них може превалювати.

Отже, критерії, запропоновані А. Бударним, практично не дають можливості чітко відмежувати «прості» уроки від «складених» («складних»). Виробленню точних критеріїв перешкоджає і невизначеність понять «однорідні» і «неоднорідні ситуації».

Традиційною є класифікація уроків, запропонована В. Оніщуком за «основною освітньою метою»:

- 1) урок засвоєння нових знань;
- 2) урок засвоєння навичок і умінь;
- 3) урок комплексного застосування знань;
- 4) урок узагальнення і систематизації знань;
- 5) урок перевірки, оцінки і корекції знань, навичок і умінь;
- б) комбінований урок⁵⁵.

Найпоширенішою «є класифікація уроків за основними дидактичними цілями і місцем уроків у їх загальній системі...»⁵⁶. Однак через істотні недоліки і вона «не може бути визнана як універсальна»⁵⁷.

⁵⁴ *Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С.202.*

⁵⁵ *Онищук В.А. Урок в современной школе. – М.: Просвещение, 1981. – С. 69..*

⁵⁶ *Педагогика /Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – С. 216.*

Б.Єсипов⁵⁸ так класифікує уроки (табл. 1.3.1).

Таблиця 1.3.1

Класифікація уроків (за Б. Єсиповим)

Тип уроку	Головна мета уроку
1. Вступний урок	Дати загальне уявлення про ...
2. Урок вивчення та первинного закріплення нових знань	Вивчити ...
3. Урок закріплення знань і способів дій	Закріпити знання, сформувати вміння, навички
4. Урок комплексного застосування знань і способів дій	Виробити вміння застосовувати знання в схожій ситуації, інший або самостійно
5. Урок узагальнення та систематизації знань і способів діяльності	Узагальнити одиничні знання, привести їх у систему
6. Урок перевірки і оцінки знань і способів діяльності	Визначити рівень засвоєння ЗУНов і їх комплексного застосування
7. Урок корекції знань і способів діяльності учнів	Відпрацювати правильність відтворення знань і навчально-пізнавальних дій

«Методична типологія уроків є подальшою конкретизацією загальної типології, розкриттям її предметної сутності»⁵⁹. Не випадково провідні учені-дидакти, які розробляють цю проблему, неодноразово підкреслювали, що в дидактиці даються тільки загальні орієнтири для групування уроків з кожного навчального предмета.

Разом з тим перевага надається класифікації уроків за «основною освітньою метою» з кількох причин:

- 1) дістала найбільше визнання у сучасних дидактів;

⁵⁷ Там само.

⁵⁸ Єсипов Б. П. *Урок в початковій школі*: Елементарная дидактика. М.: Учпедгиз, 1944. 79 с.; *Дидактика* / М. А. Данилов, Б. П. Єсипов; Под общ. ред. Б. П. Єсипова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. 518 с.

⁵⁹ *Педагогика школы* / Под ред. И.Т. Огородникова. – М.: Просвещение, 1978. – С. 76.

2) мета навчання (хоча і може трактуватися по-різному) передусім зумовлює його зміст, засоби, методи і т. д., а отже, дозволяє встановити тип окремого уроку і типологію уроків у цілому;

3) на класифікації за цілями уроку тою чи іншою мірою базуються традиційні типології уроків з різних предметів.

1.3.1. Характеристика основних типів уроків

Кожен тип уроку має свою структуру, тобто етапи побудови уроку, їх послідовність, взаємозв'язки між ними. Характер елементів структури визначається завданнями, які слід постійно вирішувати на уроках певного типу, щоб найбільш оптимальним шляхом досягти тієї чи іншої дидактичної, розв'язкової та виховної мети уроку. Визначення і послідовність цих завдань залежать від логіки і закономірностей навчального процесу.

Логіка засвоєння знань відрізняється від логіки формування навичок і вмінь, а тому і різниться структура уроків відповідних типів.

Кожний тип уроку має свою структуру.

Урок засвоєння нових знань:

- перевірка домашнього завдання, актуалізація і корекція опорних знань;
- повідомлення теми, цілей і завдань уроку;
- мотивування уміння;
- сприймання й усвідомлення учнями фактичного матеріалу,
- осмислення зв'язків і залежностей між елементами вивченого матеріалу,
- узагальнення і систематизація знань;
- підсумки уроку, повідомлення домашнього завдання.

Урок засвоєння навичок і вмінь:

- перевірка домашнього завдання, актуалізація і корекція опорних знань, навичок і вмінь;
- повідомлення теми, цілей і завдань уроку;
- актуалізація мотивації учіння учнів;
- вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні та пізнавальні вправи);
- первинне застосування нових знань (пробні вправи);
- самостійне застосування учнями знань у стандартних ситуаціях (тренувальні вправи за зразком, інструкцією, завданням);
- творче перенесення знань і навичок у нові ситуації (творчі вправи);
- підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Урок комплексного застосування знань:

- перевірка домашнього завдання, актуалізація і корекція опорних знань, навичок і вмінь;
- повідомлення теми, цілей і завдань уроку;
- актуалізація мотивації учіння учнів;
- осмислення змісту й послідовності застосування способів виконання дій;
- самостійне виконання учнями завдань під контролем і за допомогою вчителя;
- звіт учнів про роботу і теоретичне обґрунтування отриманих результатів;
- підсумки уроку й повідомлення домашнього завдання.

Урок узагальнення і систематизації знань:

- повідомлення теми, цілей та завдань уроку;
- актуалізація мотивації учіння учнів;
- відтворення й узагальнення понять і засвоєння відповідної їм системи знань;
- узагальнення та систематизація основних теоретичних положень і відповідних наукових ідей;
- підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Урок перевірки, оцінки і корекції знань, навичок і умінь:

- повідомлення теми, цілей та завдань уроку;
- актуалізація мотивації учіння учнів;
- перевірка знання учнями фактичного матеріалу й основних понять;
- перевірка глибини осмислення учнями знань і ступеня їх узагальнення;
- застосування учнями знань у стандартних і змінних умовах;
- перевірка, аналіз і оцінка виконаних під час уроку робіт;
- підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Комбінований урок:

- перевірка виконання учнями домашнього завдання практичного характеру;
- перевірка, оцінка і корекція раніше засвоєних знань, навичок і вмінь;
- відтворення і корекція опорних знань учнів;
- повідомлення теми, мети і завдань уроку та формування мотивації учіння;
- сприймання й усвідомлення учнями нового матеріалу;
- осмислення, узагальнення і систематизація нових знань;
- підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

1.3.2. Складові та зміст основних етапів комбінованого уроку

Усі типи уроків включають три частини:

- ✓ *організація роботи* — 1—3 хв.;
- ✓ *основна частина* (формування знань, навичок і вмінь; їх засвоєння, повторення, закріплення і контроль; застосування на практиці тощо) — 35—40 хв.;
- ✓ *підведення підсумку уроку та повідомлення домашнього завдання* — 2—3 хв.

З усіх зазначених типів комбінований урок найпоширеніший у сучасній школі. Йому належить 75—80 відсотків загальної кількості уроків, що проводяться. Цей тип уроку здебільшого використовується в початкових і середніх класах.

Зміст основних етапів комбінованого уроку такий.

- | | | |
|--|----------|---|
| <i>Підготовка вчителя до уроку</i> | включає: | <ul style="list-style-type: none">– формулювання теми;– визначення виховної, розвиткової та дидактичної цілей уроку;– підбір конкретного матеріалу до теми;– визначення структури вибраного типу уроку;– визначення методики уроку;– підготовку дидактичних засобів і матеріалів;– визначення форми контролю й оцінки знань, навичок і вмінь;– визначення місця й ролі спостереження, демонстрування засобів наочності і опитування в рамках уроку;– перевірку своєї готовності до уроку;– вивчення учнів класу;– перевірку готовності учнів до уроку;– стилю викладання інших вчителів у цьому класі;– докладне вивчення змісту навчального матеріалу;– планування навчальної роботи;– підготовку навчально-матеріальної бази. |
| <i>Початок уроку:</i> | | <ul style="list-style-type: none">– взаємне вітання вчителя й учнів;– перевірка відсутніх;– перевірка зовнішнього стану приміщення;– перевірка робочих місць та зовнішнього вигляду учнів; організація уваги. |
| <i>Повторювально-навчальна робота,</i> | | <ul style="list-style-type: none">– більш відповідальним ставленням учнів до підготовки до уроку, бо їхні знання обов'язково |

<p>що зумовлена такими причинами:</p>	<p>перевіряються;</p> <ul style="list-style-type: none"> – актуалізацією знань учнів під час перевірки, що сприяє усвідомленню, поглибленню, систематизації та закріпленню навчального матеріалу; – спрямованістю повторення і перевірки знань на розвиток мовлення та мислення учнів. Тому ця робота має бути творчою і, водночас, націленою як на окремого учня, так і на весь клас
<p><i>Повідомлення теми, цілі й завдань уроку:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – чітко формулювання мети і завдань уроку; – основних питань, які учні мають засвоїти.
<p><i>Пояснення матеріалу:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – учитель має продумати своє місце в класі, щоб його було чути і видно всім учням; – говорити голосно і чітко; – темп розповіді має бути розміреним; – мова доступною; – важливо спиратися на попередній досвід учнів; – виділяти істотне й головне в навчальному матеріалі; – послідовно викладати тему; – використовувати ілюстративний і демонстраційний матеріал.
<p><i>Формування навичок і вмінь:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – розбір і засвоєння правила, яке лежить в основі навички; – подолання труднощів під час набуття навички; – вдосконалення й автоматизація навички; закріплення досягнутого рівня навички та використання її на практиці. <p>Основним методом формування навичок є <i>вправи</i>.</p>
<p><i>Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання:</i></p>	<p>Учитель коротко повідомляє:</p> <ul style="list-style-type: none"> – цілі уроку; – визначає, чи досягнуті вони; – визначає і конкретизує окреме домашнє завдання; – дохідливо інструктує про його виконання.

ДЛЯ РОЗДУМІВ⁶⁰

1. *Визначте головні характеристики класно-урочної системи:*

Відповідь: а) керівна роль учителя; б) можливість застосування різних методів навчання; в) забезпечення активності всіх учнів; г) раціональне використання часу; г) можливість своєчасної перевірки засвоєння учнями навчальної інформації; д) врахування індивідуальних особливостей та

⁶⁰ Див.: Збірник тестів з курсу "Педагогіка": У 3 ч. Ч. 1. Дидактика: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Л. Ковальчук. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. 120 с.

мотивації усіх учнів; е) забезпечення послідовного, систематичного вивчення матеріалу.

2. *Урок — це:*

Відповідь: а) змістовно завершена та цілісна структурна одиниця виховного процесу, що передбачає взаємодію вчителя з учнями з метою набуття знань, умінь та навичок; б) логічно та змістовно завершена частина навчального процесу, яку проводять за розкладом під керівництвом учителя з постійним складом учнів; в) логічний та змістовний спосіб навчальної взаємодії вчителя з учнями, що відбувається згідно з розкладом, у процесі якої здобувають знання, вміння та навички.

3. *У табличній формі покажіть різницю між структурою кожного типу уроку.*

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ

1. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. Київ: Академія, 2001. 576 с.
2. Г. Ключек: до 100-річчя Василя Сухомлинського (післямова). URL: <http://osvita.ua/blogs/62483/>
3. Гін А. Прийоми педагогічної техніки. – Луганськ: Навч. книга, Янтар, 2004. 84 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов; Под общ. ред. Б. П. Есипова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. 518 с.
6. Дидактика средней школы. Некоторые вопросы современной дидактики : учебное пособие / [под ред. М. Н. Скаткина]. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
7. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 303 с.
8. Есипов Б. П. Урок в начальной школе : Элементарная дидактика. М. : Учпедгиз, 1944. 79 с.
9. Иванов С. В. Типы и структура уроков. М.: Учпедгиз, 1952. 152 с.
10. Ильина Т.А. Педагогіка. М.: Просвещение, 1969. 574 с.
11. Казанцев И. Н. Урок в советской школе. М.: Учпедгиз, 1956. 225 с.
12. Кильпатрик В. Основы метода. / В. Кильпатрик. Л., 1928. 115 с.
13. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс . М., 1926. 96 с.
14. Коменський Я. Велика дидактика. Закони добре організованої школи / Ян Коменський // Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; М-во освіти і науки України, Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – К. : Центр учбової літ-ри, 2006. С. 155 – 185.
15. Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В. Нестандартні уроки в школі: класифікація, структура, методика застосування. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/21.pdf
16. Кравчук Оксана. Липецький досвід у новаторському русі в Україні у другій половині ХХ ст. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/2168/1/Lypetskyi%20dosvid%20u%20novatorskomu%20rusi.pdf>
17. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. Київ. : Знання, 2010. 335 с.
18. Кучеренко І.А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). Херсон, 2015. 564 с.

19. Махмутов М.И. Современный урок [Текст] : вопросы теории / М. И. Махмутов. М. : Педагогика, 1981. 192 с.
20. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н.Є. Мойсеюк. Київ.: Гранма, 1999. 608 с.
21. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. К.: Рад. школа, 1976. 184 с.
22. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. Київ.: Рад. школа, 1976. 184 с.
23. Онищук В.А. Урок в современной школе. М.: Просвещение, 1981. 191 с.
24. Основы дидактики / Под ред. д-ра пед. наук проф. Б.П. Есипова. М.: Просвещение, 1967. 472 с.
25. Педагогика школы / Под ред. И.Т. Огородникова. М. : Просвещение, 1978. 320 с.
26. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского,— 2-е изд., доп. и перераб. М., Просвещение, 1988. 479 с.
27. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. 640 с.
28. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: Вид-во А.С.К., 2005. 192 с.
29. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / Олександра Яківна Савченко. К. : Генеза, 1999. 368 с.
30. Універсальні інтелектуальні ігри. Педагогічна академія м. Софії. 2001. №1. 32 с.
31. Ушинский, К.Д. Избранные труды в 4 кн. / К.Д. Ушинский / Сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М.: Дрофа, 2005.
32. Федчик В.А. Типологія уроків як проблема дидактики і лінгводидактики. URL: http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Philologia/23209.doc.htm
33. Чайка В. Основы дидактики : навчальний посібник / В. М. Чайка. Київ. : Академвидав, 2011. 240 с.

АЛФАВІТНИК

Белл-ланкастерська система -

(отримала назву за іменами її авторів – А.Белла й Д.Ланкастера) – це система, що передбачала одночасну роботу вчителя з 600 і більше учнями. Роль педагога зводилася до підготовки старших школярів (моніторів), які проводили навчальні заняття з групами молодших школярів, спостерігали й контролювали за їхньою роботою.

Дальтон-план -

(запропонована на початку ХХ ст. дослідником із США Е. Паркхерст) вимагав відміни уроків, зводив роль вчителя до ролі консультанта, замінював традиційні класи предметними майстернями, де проводилося індивідуальне

Класифікація уроків -

навчання дітей.

(традиційна, автор: В. Оніщук. Див.: *Оніщук В.А. Урок в современной школе. – М.: Просвещение, 1981. – С. 69*) – в основі класифікації - «основна освітня мета»: 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок засвоєння навичок і умінь; 3) урок комплексного застосування знань; 4) урок узагальнення і систематизації знань; 5) урок перевірки, оцінки і корекції знань, навичок і умінь; 6) комбінований урок.

Навчальна гра

це вид гри, розроблений з метою кращого засвоєння навчального матеріалу за допомогою ігрових елементів. Навчальні ігри покликані допомогти людині у вивченні конкретних об'єктів, розробці концепцій, осмисленні історичних подій, культурного розвитку, а також освоєнні нових вмінь в ході ігрового процесу⁶¹.

⁶¹ Навчальна гра. URL:

https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%B3%D1%80%D0%B0

РОЗДІЛ 11. НОТАТКА МОДЕРНОВА

В ЦЬОМУ НОТАТНИКУ ТИ ЗНАЙДЕШ ПРИКЛАДИ ТА ВІДПОВІДІ НА ЗАПИТАННЯ:

Як функції вчителя на модерновому уроці?

Як поєднується традиційне бачення уроку з сучасними викликами освіти?

Які запити до уроку в педагогіці партнерства?

Які досягнення когнітології та нейробіології для організації сучасного навчання?

Чи розібралися дидакти з помилками, що допускають педагоги в проведенні сучасного уроку?

Чим є нестандартний урок?

Чи потрібні уроки сучасній дитині?

2.1. Погляд на педагога та урок крізь призму сучасності

*Трактування
вихідних понять.*

А) *Сучасний*. Лексичне значення: а) Який існує, відбувається, живе і т. ін. тепер, нині; який стосується теперішнього часу, нинішньої епохи; нинішній, теперішній; б) Який стоїть на рівні свого віку, відповідає вимогам свого часу, викликаний його потребами⁶².

*Філософський
контекст:*

В) Сучасність як «об'єктивно-історична категорія – це відтинок часу, що займає проміжне місце між минулим і майбутнім. Це актуальність історії, що сприймається як «тепер»-, «зараз»-, «сьогодні» - буття. В антропологічному вимірі сучасність – це «Я», «Ми», «Наше» живе покоління, люди, народжені у ХХ – поч. ХХІ ст.; а також те, з ким і чим ми сьогодні себе ідентифікуємо»⁶³;

Г) Сучасність – сфера і спосіб «екзистенційної укоріненості, суб'єктивності, що безпосередньо переживається, проживається і твориться нами. Основною змістовною характеристикою сучасної доби в період ХХ – поч. ХХІ ст. є криза. Тому сучасна доба

⁶² Академічний тлумачний словник української мови. – Режим доступу: sum.in.ua/s/suchasnyj

⁶³ Ярошенко Т. Сучасність як предмет морфологічного та філософсько-етичного аналізу культури / Т. Ярошенко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 2011. – № 958-II. – С. 64 – 72

типологічно визначається як межова, амбівалентна, психологічно напружена, недовершена. Вона є місцем зустрічі старого і нового, розділяє і поєднує, служить одночасно прірвою і мостом»⁶⁴.

Щоб допомогти особистості побачити й осягнути світ у конкретній системі орієнтирів, ознайомитися із морально-етичною публіцистикою Євгена Свєрстюка «Блудні сини України».

Глава 1 (аудіокнига) (Доповідь, виголошена 24 грудня 1990 р. на конференції України та Росії, організованої Республіканською асоціацією українців). – Режим доступу:

<https://www.youtube.com/watch?v=B0guqdevV28>

Насамперед розглянемо загальне поняття «сучасність педагога» через чинники, які актуалізують проблему (рис. 2.1):

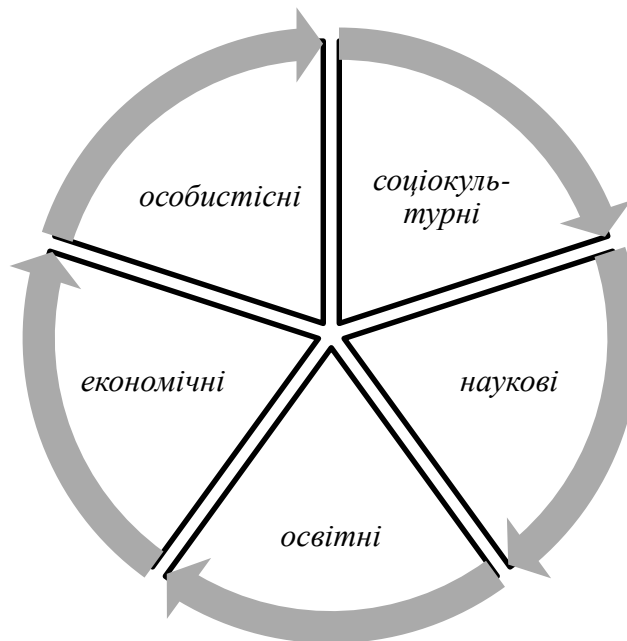


Рис. 2.1. Чинники, які актуалізують проблему сучасності педагога

✓ *особистісні* (детерміновано постмодерною культурою (з її грайливістю естетизованого буття та втратою цінності часу), сутнісною рисою якої стає граничне загострення проблеми свободи; у «ситуації вибору» вагомим є усвідомлення педагогом власної ідентичності, самоконституювання та самоідентифікації у сучасності, змістовним наповненням якої є процеси комп'ютеризації, глобалізації, постмодернізму);

⁶⁴ Ярошенко Т. Сучасність як предмет морфологічного та філософсько-етичного аналізу культури / Т. Ярошенко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 2011. – № 958-II. – С. 64 – 72

- ✓ *соціокультурні* (пов'язано з конструюванням політичних і соціоекономічних утворень у сучасному транзитивному суспільстві України на основі вибудованих із врахуванням національних детермінант аксіологічних та культурно-історичних моделей інноваційного науково-педагогічного досвіду післядипломної освіти);
- ✓ *економічні* (зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг і спроможність педагога відповідати актуалізованим вимогам);
- ✓ *наукові* (присвячена сутнісній характеристиці наук про освіту – описувати, діагностувати, пояснювати, трансформувати, конструювати об'єкти дослідження освітніх реалій відповідно до сучасності та прогнозувати розвиток);
- ✓ *освітні* (спрямовує українських педагогів до побудови конкурентоздатних економіці знань концепцій професійної діяльності та перманентного конструювання соціокультурних і освітніх відносин на основі врахування особистісних, професійних та культурологічних запитів сьогодення).

Зокрема, розлоге тлумачення модернізації дає відомий польський соціолог П. Штомпка, який виділяє три значення цього поняття:

Поняття «сучасність» часто досліджують у контексті модернізації.

- 1) модернізація – синонім усіх прогресивних соціально-економічних змін, коли суспільство рухається уперед;
- 2) поняття «модернізації» тотожне поняттю «сучасність» і означає комплекс соціальних, політичних, економічних, культурних і інтелектуальних трансформацій, які відбувалися на Заході з XVI ст. і досягли свого апогею в XIX – XX ст. Сюди належать процеси індустріалізації, урбанізації, раціоналізації, бюрократизації, домінуючого впливу капіталізму, поширення індивідуалізму і мотивацій успіху, утвердження розуму та науки;
- 3) термін «модернізація» стосується відсталих або слаборозвинутих суспільств і описує їхні зусилля, спрямовані на те, щоб «догнати» провідні, найбільш розвинуті країни, які існують з ними в одному історичному часі, в рамках єдиного глобального суспільства⁶⁵.

Критерії сучасності педагога:

⁶⁵ Штомпка П. *Социология социальных изменений* / П. Штомпка. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 10; Поліщук Ю. *Модернізація як теоретичний концепт: витоки, становлення, сучасні виклики* / Юрій Поліщук. – Режим доступу: www.ipiend.gov.ua/uploads/nz/nz_79_80/polishchuk_modernizatsia.pdf

по-перше, *спроможність розв'язати швидше й ефективніше назрілі освітні проблеми* (наприклад, вперше підіймати проблеми модернізація освітньої діяльності, як-от: утвердження в освіті принципу дитиноцентризму; забезпечення формування інноваційної людини; перехід до толерантної педагогіки, суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі; здійснення підготовки громадянина України до життя в умовах глобального простору; виховання у громадян України сучасної системи цінностей);

по-друге, важливий для нинішнього часу як зразок *максимального втілення суспільних вимог до особистості педагога*;

по-третє, *адаптований до нових соціокультурних, соціоекономічних та інших умов*;

по-четверте, *зорієнтований на створення нової освітньої реальності*, котра: цікава для всіх саме зараз завдяки своїй оригінальності, винятковості, одиничності та вирішує і задовольняє наболілі, злободенні потреби споживачів освітніх послуг – різних суб'єктів освітнього процесу.

Конкретне поняття «сучасний урок» досліджують вчені В.Бондар, О.Савченко, А. Хуторської. Міркуючи над проблемою модерного уроку, дослідник Андрій Хуторської зазначає, що сучасний урок – це відповідь на запити теперішнього часу з позиції його суті. А суть теперішнього освітнього часу полягає у суперечності між посиленою потребою нового покоління в самореалізації та застарілою системою освіти, що продовжує застосовувати неефективні форми й зміст навчання. Як результат, діти не бажають навчатися, не бачать сенсу в такому навчанні⁶⁶. На основі принципу людиновідповідності освіти, автор визначає сім критеріїв сучасного уроку:

1. Урок самореалізації учня. Задля того, щоб самореалізація відбулась, необхідно, аби учень усвідомив цілі. Він має розуміти, для чого він вивчає предмет, які зв'язки між предметами. Учнівське цілепокладання – одна із умов навчання життя в сучасному світі.
2. Урок відкриття нового. Нове – не нова інформація про будь-що. Зовнішньо новому завжди відповідає внутрішньо нове. На сучасному уроці має відбуватися приріст учня – як зовнішній, так і внутрішній. Зовнішній – це може бути його новий вірш, чи новий спосіб розв'язання задачі, а внутрішній – засвоєння способів віршування

⁶⁶ Хуторской А.В. *Что такое современный урок*. URL: [eidos.ru > journal](http://eidos.ru/journal)

- або розв'язку задач.
3. Урок створення освітньої продукції. Якщо під час навчання школяреві не пропонувати нічого створювати, а тільки вивчати готове, то нічому толковому для реального життя його не навчиш. Для життя необхідні творці й діячі. Навчання має стати засобом, а не ціллю.
 4. Урок розвитку компетентностей. Компетентність – внутрішня якість учня, тоді як компетенція – зовнішньо задана норма. У кожному навчальному предметі реально чи потенційно містяться ключові й предметні компетенції (норми, освоєння яких дозволить стати успішним у певній галузі).
 5. Урок комунікацій – очних або дистантних. Сучасний урок не може залишатися монологічним. Діалог, полілог, робота в групах, спільні проекти – це те, що необхідно сучасному учню уже в школі, а не лише в майбутній професії. Очні чи мережеві комунікації оточують сьогодні кожного. Якщо ми бажаємо допомогти учню бути успішним в сучасному світі, ми не можемо виключити із уроку задачу навчання комунікаціям.
 6. Метапредметний урок. «Мета» – це «те, що стоїть за». За кожним навчальним предметом, темою, фундаментальним освітнім об'єктом знаходиться його першооснови. Через входження в метапредметні основи на уроці учень бачить джерела того, що відбувається, вибудовує цілісне знання і розуміє досліджувані предмети, визначає своє особистісне ставлення до фундаментальних питань буття.
 7. Урок соціальних запитів. Необхідно навчати дітей співставляти свою місію зі зовнішніми обставинами, не втрачаючи при цьому свого смислу і цілей.

О. Савченко⁶⁷ акцентує увагу в сучасному уроці на домінуванні *суб'єктності учня*. Умовами, за яких це досягається, є:

1. *Пріоритетність мотиваційного* Важливо, щоб мотивація учіння була впродовж всього уроку. На уроці має діяти широкий і водночас

⁶⁷ Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури / О.Я.Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 9.

- забезпечення навчального процесу на уроці. цілеспрямований діапазон стимулів, щоб була можливість підтримати і зміцнити навчальні мотиви різних груп і кожної дитини, бо вони є глибоко особистісною індивідуальною сферою.
2. Урізноманітнення джерел інформації і засобів навчання щодо підготовки і проведення уроку. Ця можливість забезпечується: виданням до одного предмету і одного підручника методичних посібників, створених різними авторами і у різних регіонах, що дозволяє здійснювати їх порівняльний аналіз, виданням різних робочих зошитів і збірників контрольних робіт; доступом вчителів до електронних видань; появою у початкових класах сучасних технічних засобів навчання; поширенням публікацій про альтернативні педагогічні системи, відкритість зарубіжного досвіду.
3. Технологічність навчання як інструмент суб'єктності і полісуб'єктності сучасного уроку. Це зумовлено вимогами компетентісно орієнтованої освіти, що зобов'язують учителя досягати в системі уроків запланованих вимог до навчальних досягнень кожного учня. Позитивним є розроблення в теорії і освоєння на практиці загальнонавчальних технологій навчального співробітництва засвоєння матеріалу, диференційованого навчання, формування загальнонавчальних умінь і навичок, проектного навчання, ігрової діяльності. Окрім того, помітними є методичні напрацювання щодо технологій формування предметних компетентностей за освітніми лініями освітніх галузей. У цих технологіях від початку і до завершення – учень має бути активним суб'єктом навчання.
4. Збагачення діяльнісного компоненту уроку різними видами активної навчальної взаємодії. А саме: групова робота, включення інтерактивних методів і прийомів; розгортання діалогів і полілогів; виконання творчих і прогностувальних завдань – створює реальні передумови для мотивації і активної пізнавальної позиції кожної дитини.
5. Застосування інтегрованих уроків є досить продуктивним явищем, що сприяє розвитку в учнів цілісного і водночас різнобічного

сприймання і
засвоєння тих
понять, явищ,
об'єктів, які у
реальному світі
взаємозв'язані.

б. Акцентування у
контрольно-
оцінювальній
складовій уроку на
субособистій
відповідальності
учня за якість своєї
роботи.

Вчителю не слід самому все контролювати, перевіряти і оцінювати. Частина повноважень щодо контролю необхідно передати дітям. Поступово, у міру навченості, вони оволодівають прийомами самоконтролю, самоперевірки, самооцінки результатів своєї діяльності на різному предметному змісті, орієнтуючись на певні опори (зразок, схема, алгоритм тощо). Якщо ці уміння поєднуються із потребою до самоконтролю, це прямий стимул до оволодіння різними видами рефлексії (інтелектуальної, емоційної), без якої суб'єктності учіння не буде. Не менш важливо, що така суб'єктність у навчальній діяльності стимулює відповідальну поведінку дитини поза класом.

7. Сприятливе
психодидактичне,
гігієнічне середовище
уроку.

Цей аспект організації уроку є надзвичайно важливим критерієм реальної турботи вчителя про емоційне і психічне самопочуття дітей під час занять. Якщо учень суб'єкт учіння, це виключає маніпулювання його свідомістю, тиск, щоб за будь-яку ціну досягти запланованого результату, виключає скорочення часу відпочинку на перервах, неетичні звертання до дітей та ін.

2.2. Урок: у чому суть змін в дитиноцентрованій освіті?

Урок в дитиноцентрованій системі навчання підпорядкований не повідомленню та перевірці рівня знань (хоча й такі уроки потрібні), а виявленню досвіду учнів за ставленням до змісту матеріалу, який викладає вчитель.

Для цього вчитель, працюючи з класом у полілоговому режимі, виділяє різні індивідуальні значення (семантичні) „коди” та, спираючись на них, відбирає ті, які найбільше відповідають науковому змісту знань, що підлягають засвоєнню⁶⁸.

⁶⁸ Голик О.В. Концепція сучасного уроку. URL: <http://20school.org.ua/metod-skarbnychka/906-kontsepsiya-suchasnogo-uroku>

Робота на уроці з суб'єктивним досвідом учня вимагає від учителя спеціальної підготовки: *не просто вміння викладати свій предмет, а вміння аналізувати зміст того, чим уже володіє учень із запропонованої теми*⁶⁹.

У цих умовах змінюється *режисура уроку*.

Учні не просто слухають розповіді вчителя, а постійно

співробітничать з ним у режимі діалогу, висловлюють свої думки, діляться своїм розумінням змісту, обговорюють те, що пропонують однокласники, за допомогою вчителя ведуть відбір змісту, закріпленого науковими знаннями.

У *перебігу бесіди* немає правильних (неправильних) відповідей, є різні позиції, точки зору, виділивши які, вчитель потім починає обробляти їх з позицій свого предмета, дидактичної мети.

Таку роботу можна проводити тільки на уроці, на якому задано *контекст та зміст бесіди*, але їх передачу організовано як „зустріч” різного розуміння цього змісту, носієм якого є не тільки вчитель, а й самі учні.

Науковий зміст народжується як знання, яким володіє не тільки вчитель, а й учень. Відбувається своєрідний обмін знанням, колективний відбір його змісту. Учень у цьому процесі є учасником його створення. За таких умов знання, які необхідно засвоїти, стають особистісно значущими.

⁶⁹ Там само.

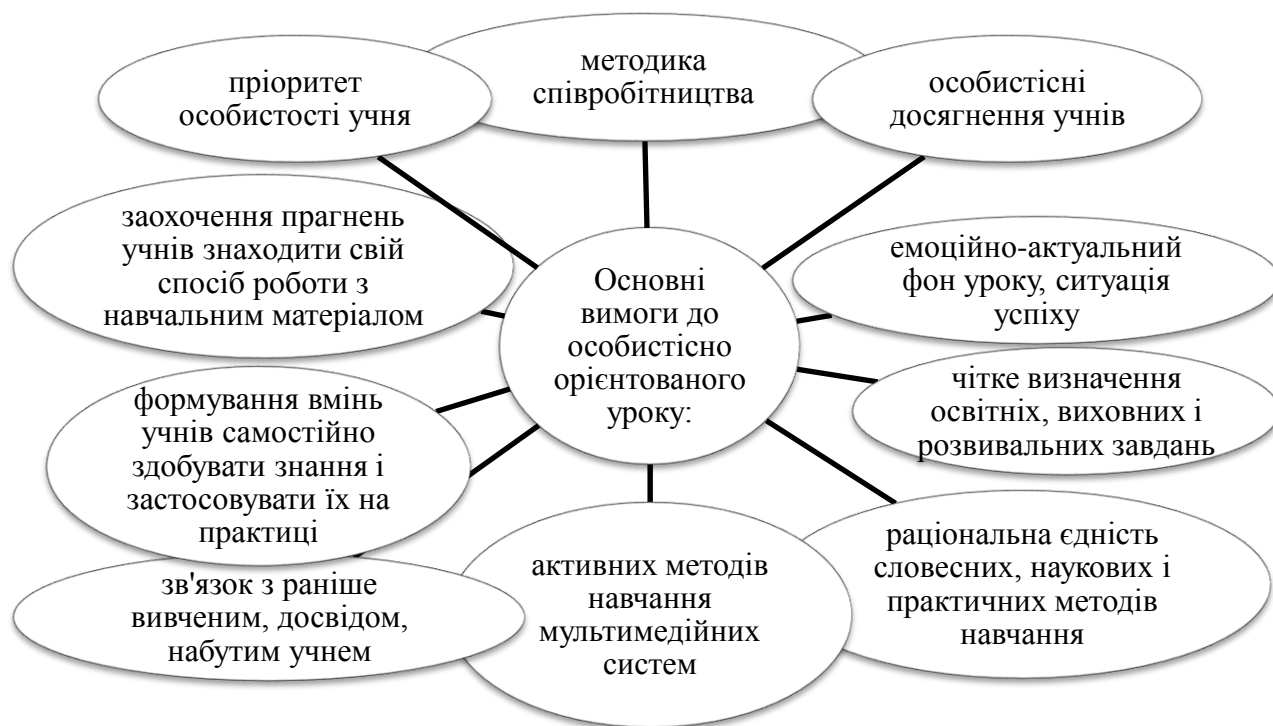


Рис.2.2. Основні вимоги до особистісно орієнтованого уроку (за О. Голик⁷⁰)

Метою особистісно орієнтованого уроку є створення умов для виявлення пізнавальної активності учнів.

Засобами досягнення цієї мети можуть бути:

- ✓ використання різноманітних форм та методів навчальної діяльності, які дозволяють розкрити суб'єктивний досвід учнів;
- ✓ створення атмосфери зацікавленості кожного учня в результатах роботи всього класу;
- ✓ стимулювання учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без побоювань помилитися, отримати хибну відповідь тощо;
- ✓ оцінка досягнень учня протягом усього процесу його діяльності, а не тільки за кінцевим результатом;
- ✓ заохочення прагнень учнів знаходити свій спосіб роботи, аналізувати протягом уроку роботи інших учнів, вибирати та освоювати найбільш раціональні з них;
- ✓ створення на уроці педагогічних ситуацій спілкування, які б дозволяли кожному учневі виявляти ініціативу, самостійність, виборність у способах роботи, створення обстановки для природного самовираження учня.

⁷⁰ Там само.

Технологія особистісно орієнтованого уроку складається з таких основних етапів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Технологія особистісно орієнтованого уроку

<i>Назва етапу особистісно орієнтованого уроку</i>	<i>Суть діяльності суб'єктів навчання на кожному етапі</i>
I. Етап орієнтації	<ul style="list-style-type: none"> – Мотивація вчителем наступної діяльності, позитивна установка на роботу. – Орієнтація учнів щодо місця заняття, яке проводиться в цілісному навчальному курсі, розділі, темі (схеми, таблиці, опори, словесна установка тощо). – Опора на особистий досвід учнів з проблеми заняття.
II. Етап визначення мети	<ul style="list-style-type: none"> – Визначення разом з учнями особливостей значущих завдань тієї діяльності, яку передбачено здійснити протягом уроку. – Визначення показників досягнення поставлених завдань. – Методи і засоби реалізації першого та другого етапів: актуалізація, проблематизація, інтрига, ігрова ситуація, «мозковий штурм», формування пізнавального інтересу тощо.
III. Етап проектування	<p>Залучення учнів (за можливості) до планування діяльності, яка здійснюється на уроці, через попередню роботу (випереджувальні завдання, повідомлення, реферати, підготовка наочності тощо), складання плану наступної роботи, обговорення плану роботи, яку передбачено виконати.</p>
IV. Етап організації плану діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – Варіативність у виборі способів навчальної діяльності (письмового або усного; індивідуального або в групі; переказ опорних положень або розгорнута відповідь; в узагальнюючому вигляді або конкретних прикладах тощо). – Вибір учнями способів фіксації пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, опора,

	<p>план, тези, висновки тощо).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Вибір учнями (у разі можливості) завдань та способів їх виконання під час закріплення знань, формування вмінь та вироблення навичок. – Варіативність домашнього завдання (диференціація за рівнями складності та способами виконання). – Методи та засоби психолого-педагогічної підтримки діяльності учнів: заохочення, створення яскравих наочно-образних уявлень, навчально-пізнавальна гра, створення ситуації успіху, пізнавальний інтерес, створення проблемної ситуації, спонукання до пошуку альтернативних рішень, виконання творчих завдань, кооперація учнів, створення ситуації взаємодопомоги тощо.
<p>V. Етап контрольної оцінювальної</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Залучення учнів до контролю за розвитком навчальної діяльності (форми взаємоконтролю у парі чи групі, самоконтроль). – Участь учнів у виправленні допущених помилок, осмислювання їх причин (взаємо- та самоаналіз). – Надання учням можливості самостійно або за допомогою вчителя чи інших учнів порівнювати отриманий ними результат з критеріями стандарту, закладеного у навчальній програмі. – Використання механізмів позитивного ставлення до успіху школяра та виставлення рівневих оцінок за дванадцятибальною системою оцінювання навчальних досягнень учнів не тільки а кінцевий результат, а й протягом процесу навчання. – Завершальним етапом навчальної діяльності на уроці є усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху, підкріплення позитивної мотивації щодо самої діяльності.

Місія вчителя в особистісно орієнтованому уроці – допомога учням:

- орієнтуватися у навчальному матеріалі (предметний курс, тема, блок, навчальне заняття);
- визначити або брати участь у визначенні мети конкретної навчальної діяльності;
- реалізувати план діяльності, мати можливість варіювати цей процес у межах визначених норм;

– самостійно або спільно з іншими учнями та вчителем оцінювати результати своєї роботи, порівнюючи її з освітнім стандартом (критеріями досягнення мети).

Саме *суб'єктне ставлення до завдань діяльності*, присвоювання та погоджування цих завдань учнями і вчителем у діалоговій взаємодії – перший *відправний пункт реалізації особистісно орієнтованого навчання*.

2.3. Запити до уроку в педагогіці партнерства

Ситуації модернізаційних освітніх змін неминуче збігаються з періодами інтенсивних змін у взаємодії суб'єктів освітнього процесу. В умовах реалізації концептів Нової української школи найпомітнішою проблемою є смислова площина такої взаємодії, коли актуалізаторська модель спілкування набуває першочергової значущості, а практичне володіння освітянами фундаментальними ідеями педагогіки партнерства на уроці, основою якої є актуалізаторське спілкування, має стати об'єктом не лише теоретичних досліджень, а й активного формування.

Запити до сучасного уроку в педагогіці партнерства згруповано в кілька блоків: загальнопедагогічні, дидактичні, психологічні, гігієнічні (рис. 2.3).

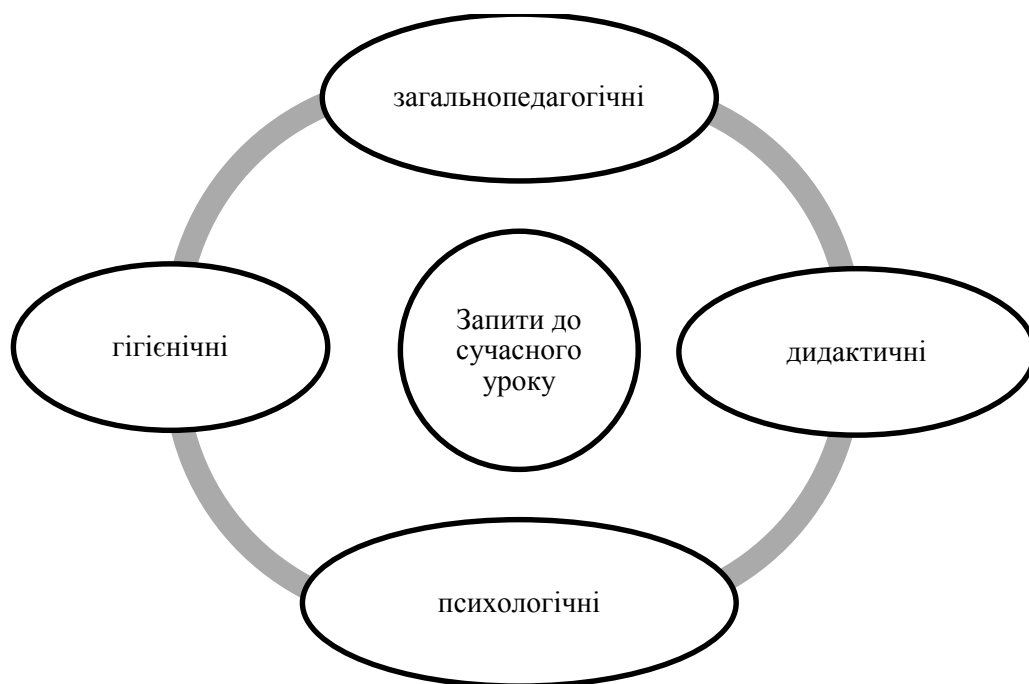


Рис. 2.3. Запити до сучасного уроку

Загальнопедагогічні запити включають:

1. Пріоритет особистості учня в організації освітнього процесу.
2. Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

3. Орієнтація на процес навчання за методикою співробітництва.
4. Орієнтація на особистісні досягнення учнів.
5. Тривимірне навчання.
6. Створення емоційно-актуального фону уроку, ситуацій успіху.
7. Педагогічний такт і культура мови.
8. Пізнавальна самостійність учнів.
9. Чітке визначення освітніх, виховних і розвивальних завдань уроку.

Дидактичні запити – це:

1. Раціональне використання кожної хвилини уроку.
2. Раціональна єдність словесних, наукових і практичних методів навчання.
3. Використання активних методів навчання, мультимедійних систем.
4. Зв'язок з раніше вивченим, досвідом, набутим учнем.
5. Формування вмінь учнів самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці.
6. Індивідуалізація, диференціація та інтенсифікація навчального процесу.
7. Використання сценарних варіантів уроку, які забезпечуються різноманітними носіями інформації.
8. Заохочення прагнень учнів знаходити свій спосіб роботи з навчальним матеріалом.
9. Організоване закінчення уроку.

Психологічні запити передбачають:

1. Врахування психологічних особливостей кожного учня.
2. Нормальний психічний стан і стійкий настрій вчителя до учнів.
3. Розумна вимогливість і доброзичливість учителя до учнів.
4. Педагогічна етика і психологічний такт.

Гігієнічні запити – це:

1. Температурний режим.
2. Норми освітлення.
3. Провітрювання.
4. Відповідність нормативам шкільних меблів.
5. Чергування видів навчальної роботи і різноманітність методів навчання.

2.4. Досягнення когнітології та нейробіології для організації сучасного навчання

Останні розвідки ⁷¹ та науково-освітні платформи⁷² для висвітлення результатів сучасних досліджень стосовно людського мозку, обміну досвідом

⁷¹Анохин Константин: "Мозг: итоги 2018 года". URL: [https://www.youtube.com > watch;](https://www.youtube.com/watch;) Дубынин Вячеслав. Устройство и работа мозга: Курс. URL:

між провідними світовими спеціалістами з нейробіології⁷³, неврології та нейропсихології⁷⁴ містять евристичний матеріал для конструювання сучасного уроку.

Зокрема в дослідженні американського нейробіолога Джона Медіна⁷⁵ в книзі «Правила мозку. Що варто знати про мозок вам і вашим дітям» зазначає, що мозок вашої дитини повинен створити несамовиту кількість нових зв'язків, приблизно 1,8 мільйона на секунду. Багато з нейронів так ніколи і не закінчують цей процес. Навіть беручи до уваги цю надзвичайну швидкість, дитячий мозок ніколи не вкладається у кінцеві терміни до народження. Близько 83% синаптогенезу триває після народження. Хоч як це дивно, але мозок вашої маленької дівчинки цілком завершить встановлювати контакти лише після двадцяти років. Хлопчачий мозок може потребувати

<https://postnauka.ru/courses/78225>; Фрум К. Мозг и душа. Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. Пер. с англ. М.: Corpus, 2012; Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание / Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. свободных искусств и наук. М.: Языки славянской культуры, 2013. 447 с.; Черниговская Татьяна. Наш мозг. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JgLOoZNWzNY>; Mohamed W. *The Edwin Smith Surgical Papyrus: Neuroscience in Ancient Egypt*. IBRO History of Neuroscience (2008).

⁷² *Нейрообразование в классе: образовательная онлайн платформа для школ и учителей.* URL: <https://www.cognifit.com/ru/schools>; BrainFacts. URL: <https://www.brainfacts.org/>

⁷³ **Нейробіологія** — наука, що вивчає пристрій, функціонування, розвиток, генетику, біохімію, фізіологію, і патологію нервової системи. Вивчення поведінки є також розділом нейробіології. Вивчення людського мозку є міждисциплінарною наукою і включає багато рівнів вивчення, від молекулярного до клітинного рівня (окремі нейрони), від рівня відносно невеликих об'єднань нейронів, до великих систем таких як кора головного мозку або мозочок, і на найвищому рівні нервової системи в цілому. Темами нейробіології є: діяльність нейротрансмітерів в синапсах; як гени сприяють розвитку нервової системи у зародку і протягом життя; діяльність щодо простих структур нервової системи; структура і функціонування складних нервових ланцюгів — сприйняття, пам'ять, мова. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

⁷⁴ **Нейропсихологія** — це галузь психологічної науки, яка вивчає мозкові основи психічної діяльності. Вона включає в себе використання психологічних методів, а також сучасних методів нейровізуалізації. Розуміння зв'язку між мозковими структурами і психічними процесами дозволяє розробляти методи корекції труднощів у навчанні у дітей і допомагати їм в освоєнні письма, читання або рахунку.

⁷⁵ Medina John. *Brain rules for baby: How to Raise a Smart and Happy Child from Zero to Five* ООО «Издательство «Э», 2017Рябинина Ю. В., перевод на русский язык, 2012. URL: <https://online-knigi.com/page/604246>

навіть більше часу. Людський мозок — це орган, який завершує своє формування останнім⁷⁶.

Джон Медін зазначає, що:

- 1. Фізичне навантаження стимулює роботу мозку:** діти у гарній фізичній формі швидше розпізнають візуальні стимули, ніж їхні малорухливі однолітки, і краще концентруються. Діти приділяють більше уваги речам, які вимагають руху. Їм до душі активність, а не стримана поведінка в класі. Коли діти рухаються, то відчують себе комфортніше, їхня самооцінка вище, вони менш схильні до депресії та тривоги.
- 2. Мозок еволюціонував і працює відповідно до вироблених історично потреб.** Людський мозок здатний вчитися все життя. Через те, що у кожній людині різна електропровідність мозку, ми всі по-різному сприймаємо інформацію із зовнішнього світу — уніфікована освіта та єдині стандарти освіти у зв'язку із цим — не найкраща ідея.
- 3. Мозок не звертає уваги на нудне.** Якщо різноманітнішими є завдання для мозку, то краще він працює.
- 4. Механізм пам'яті дуже цікавий.** Діти забувають 90% того, що вивчають в класі, протягом 30 днів. Найвищий відсоток забування припадає на перші години після уроку. Можна продовжити термін зберігання інформації у пам'яті шляхом її повторення через певний інтервал часу. Що більше циклів повторення проходить спогад, то краще він зберігається в пам'яті. Знання фіксуються у пам'яті не в момент навчання, а під час повторення через певні часові інтервали, які сприятливо впливають на процес навчання.
- 5. Щоб краще зрозуміти і запам'ятати інформацію, необхідно задіяти кілька**

⁷⁶ Див.: URL: <https://nashformat.ua/products/pravyla-rozvytku-mozku-dytyny-tverda-paliturka-702132>

почуттів сприйняття.

6. Гарний сон сприяє мисленню, а хронічний стрес пригнічує здатність мозку навчатися.

Це як раз про те, що афект гальмує інтелект. Процес навчання підпадає під вплив емоційного оточення. Якість навчання частково залежить від стосунків між учнем та вчителем. Якщо людина не відчуває себе у безпеці поряд з учителем або керівником, вона не зможе працювати добре. Якщо у стосунках із учнем існує нерозуміння, вчитель не зможе встановити з ним контакт, а учень може замкнутися в собі. Люди, які страждають через стрес, не демонструють видатних здібностей в математиці, не надто успішно навчаються мов. Їхня пам'ять набагато слабша, ніж у інших.

2.5. Про хиби, що допускають педагоги в проведенні сучасного уроку

Про помилки⁷⁷, яких варто уникати педагогам під час організації та проведення сучасного уроку:

<i>Сучасному уроку не властиво:</i>	<i>Сутність помилки</i>
✓ Монотонність	Якщо проводити урок в одному темпі, навіть тембр голосу не змінювати, або ж учні протягом заняття виконують завдання одного типу – рано чи пізно вони втратять інтерес та втомляться.
✓ Перебір	Завдання мультимедійного

⁷⁷ Організація та проведення уроку: 7 помилок, яких варто уникати педагогам. - URL: <https://uk.etcetera.media/organizatsiya-ta-provedennya-uroku-7-pomilok-yakih-varto-unikati-pedagogam.html>

<p>мультимедійними технологіями</p>	<p>продукту – урізноманітнити урок, а не перетворити його на шоу. До того ж, втрачаються цінні хвилини педагогічного спілкування, коли учні самі пізнають щось нове та навіть роблять певні відкриття з допомогою свого наставника.</p>
<p>✓ Жорстке наслідування плану уроку</p>	<p>Звісно, що є програма, яку треба виконувати, проте не завжди «будь-якою ціною». Завжди варто враховувати сукупність факторів. Наприклад, учні втомлені контрольною, яку писали на попередньому уроці, або ж підвела техніка. Програма – це важливо, але не завжди «вартує жертв».</p>
<p>✓ Надмірний контроль знань</p>	<p>Що не урок – то тест, самостійна чи вікторина? Звичайно, важливо розуміти, який рівень знань учнів, та коли влаштовуються перевірки надто часто, навчальний процес призведе до стресу та режиму «вічної підготовки» до контрольної.</p>
<p>✓ Завищені вимоги при оцінюванні</p>	<p>Прописані вимоги з оцінюванням виховує в учнів страх перед оцінкою. А це неправильно. Тому що не помиляється лише той, хто нічого не робить. А якщо учень, зустрівшись з суворим поглядом вчителя, забуває вірш, який до цього знав, або, зробивши помилку у диктанті, розуміє, що навіть якщо її виправить, – все одно найвища оцінка йому не світить. Це демотивує, а не стимулює.</p>
<p>✓ Байдужість</p>	<p>Учні не зрозуміли нову тему? Не засвоїли матеріал? Це їхні проблеми – треба було слухати уважніше, вдома можна перечитати, або нехай батьки займаються. Педагог свою справу зробив: на урок прийшов, розповів, впорався до дзвінка і навіть на перерві</p>

	не затримався. Оце називається педагогічною байдужістю.
✓ Вибіркова увага	Учням, які люблять предмет, завжди готові до уроку та виконують усі домашні завдання, педагог симпатизує більше. Проте, якщо постійно звертати увагу лише на них, диференціюючи таким чином клас на певні групи та спрямовуючи свою діяльність лише на деякі з них, усі інші втратять інтерес. В результаті рівень знань учнів буде кардинально відрізнятись, а такий перепад – свідчення непрофесійного підходу педагога

2.6. Нестандартний урок

На небезпечну тенденцію зниження інтересу учнів до занять, яка з'явилася в нашій школі ще в середині 70-х років ХХ ст., масова практика школи відреагувала нестандартними уроками. Головна мета таких уроків – пробудження та утримання інтересу до навчальної праці. *Нестандартний урок — це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру.* Спрямовані такі уроки на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, бо вони глибоко зачіпають емоційно-мотиваційну сферу, формують дух змагальності, збуджують творчі сили, розвивають творче мислення, формують мотивацію навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності.

В різних роботах, посібниках з педагогіки наводиться визначення, класифікація, методика проведення нестандартних уроків в школі.

У посібнику «Педагогіка» Н. Мойсеюк наведено визначення нестандартного уроку, перелік деяких нестандартних уроків. Однак не пропоновано класифікацію за певними параметрами.

«Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання і методику проведення таких занять.

Найпоширенішими типами нестандартних уроків є: уроки – прес – конференції, уроки – аукціони, уроки – ділові ігри, уроки – занурення, уроки типу КВК, уроки – консультації, комп'ютерні уроки, театралізовані уроки,

уроки з груповими формами роботи, уроки взаємного навчання, уроки творчості, які ведуть учні, уроки-заліки, уроки-сумніви, уроки-творчі звіти, уроки-формули, уроки-конкурси, уроки-фантазії, уроки-“суди”, уроки-пошуку істини, уроки-концерти, уроки-діалоги, уроки-рольові ігри, уроки-екскурсії, інтегровані уроки тощо»⁷⁸.

У посібнику Н. Волкової «Педагогіка» з'являється спроба певної класифікації нестандартних уроків. Автор називає 12 типів нестандартних уроків, але кожний тип має свої параметри, за якими окремі уроки відносяться до певного типу.

Автор наводить коротко мету, методику проведення таких нестандартних уроків.

Втім у такій класифікації нестандартних уроків немає загального підходу до її основних параметрів.

До нестандартних уроків Н.Волкова відносить такі уроки:

1) Уроки змістовної спрямованості (уроки-семінари, уроки-конференції, уроки-лекції).

2) Уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки-панорами).

3) Уроки міжпредметні.

4) Уроки-змагання (уроки КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси).

5) Уроки суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми).

6) Уроки комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя, уроки-парадокси).

7) Уроки театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр).

8) Уроки подорожування, уроки дослідження (уроки пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки експедиційні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-наукові дослідження).

9) Уроки з різновіковим складом

⁷⁸ *Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н.Є.Мойсеюк.. К.: Гранма, 1999. С. 217 – 218.*

учнів.

10) Уроки ділові, рольові ігри (урокисуди, уроки-захисти дисертацій, уроки – “Слідство ведуть знавці”, уроки-імпровізації, урокиілюстрації).

11) Уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п'єси з ляльками і маріонетками, усі види непідготовленої драмидіяльності, де формальна драма створюється самими учасниками гри).

12) Уроки психотренінги⁷⁹.

Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання і методику проведення таких занять.

Підсумовуючи різні підходи до класифікації і структури нестандартних уроків (О.Антипова, В.Паламарчук, Д.Румянцева, Г.Селевко, М.Фіцула та ін.), дослідники Г.Кондратенко й О.Рідкоус у статті «Нестандартні уроки в школі: класифікація, структура, методика застосування»⁸⁰ запропонували класифікацію таких уроків *відносно педагогічних технологій навчання*, які в основному використовуються в організації і методиці їх проведення.

Усю систему нестандартних уроків автори поділяють на групи за педагогічними технологіями:

1) Інформаційно комунікативна технологія:

– Урок-лекція, урок-семінар, урок-твір, урок-конференція, уроки-творчі звіти, урок-консиліум, урок-залік, урокекспромт-екзамен, уроки-взаємонавчання, урокиінформації, інтегрований урок.

2) Ігрові технології:

Змагання КВК, турнір, аукціон, вікторина, конкурс, інтелектуальний хокей, “Щасливий випадок” Ділові, рольові ігри Імпровізація, імітація, “Суд”, захист дисертації, “Слідство ведуть знавці”, “Поле чудес”, ерудит, ланцюжок, бізнес-гра Драматизація Драматична гра, пантоміма, драматична розповідь, ляльковий театр.

⁷⁹ Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. К.: Академія, 2001. С. 333 – 336.

⁸⁰ Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В. Нестандартні уроки в школі: класифікація, структура, методика застосування. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/21.pdf

- | | |
|-----------------------------|---|
| 3) Дослідницька технологія: | Діалог, усний журнал, роздуми, диспути, пресконференції, репортаж, урок-протиріччя, урок-парадокс, пошук, розвідка, лабораторні дослідження, заочна подорож, експедиція, наукові дослідження, коло ідей. |
| 4) Інтерактивна технологія: | Кооперативне навчання Робота в парах, змінювані трійки, 2-4 разом, карусель, малі групи, акваріум Колективно – групове навчання Мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, “Навчаючи – вчуся”, мозаїка, вирішення проблем, дерево рішень Ситуативне моделювання Імітаційні ігри, “Суд”, громадські слухання, рольова гра Опрацювання дискусійних питань Метод прес, займи позицію, зміни позицію, континуум, дискусія, дебати, ток-шоу, оцінювальна дискусія. |
| 5) Психотренінг: | Тренінг уваги, уяви, пам’яті, “Пізнай себе”, “Пізнай свої здібності”, “Твоя воля”, “Твій характер”, “Сам себе виховую”, сугестопедагогічний урок. |

Автори справедливо зазначають, що не можна абсолютно розділити численні типи нестандартних уроків за ізольованими групами, бо, як правило, на таких уроках використовуються кілька педагогічних технологій навчання. Тому деякі уроки називають інтегрованими (інтеграційними) не тільки за змістом матеріалу і за формами організації навчання, а й за поєднанням різних педагогічних технологій навчання.

2.6.1. Навчальна гра в нестандартному уроці

У посібнику «Універсальні інтелектуальні ігри»⁸¹ розглядаються окремі типи таких ігор та методика їх організації і проведення.

До <i>структури</i> навчальних ігор входять такі компоненти:	Навчальна гра дозволяє досягти таких <i>цілей</i> :
--	---

⁸¹ Універсальні інтелектуальні ігри // Педагогічна академія м. Софії. 2001. №1. – 32 с.

- ігрова задумка;
- правила гри;
- безпосередньо ігрові дії;
- дидактичні завдання;
- обладнання гри;
- результати гри.

1) дидактичних (формування і застосування нових ЗУН, розширення кругозору тощо);

2) розвиваючих (розвиток пам'яті, мови, інтелекту, творчих здібностей, інтересу до знань);

3) виховних (виховання самостійності, колективізму, відповідальності, волі навичок співробітництва ін.).

Етапи дидактичної гри:

- ✓ підготовчий,
- ✓ проведення гри,
- ✓ узагальнення і аналіз результатів.

Під час *підготовчого етапу* формується мета гри, обирається її навчальний зміст, розробляється план і сценарій, готується обладнання, проводиться інструктаж, розподіл ролей, консультації тощо.

На *третьому етапі* вчитель має допомогти гравцям систематизувати результати гри (чого навчилися?), оцінити процес пізнавальної діяльності.

Гра може тривати від кількох хвилин до цілого уроку і використовуватися на різних його етапах, в позакласній роботі.

Підготовка уроку-гри потребує більше часу, ніж підготовка до звичайного уроку. Але педагогічний результат такого заняття буде значно більшим (інтерес учнів до нових знань, активність їх в проведенні заняття, позитивний настрій вчителя й учнів та ін.).

У посібнику розглянуто 15 універсальних інтелектуальних ігор: ланцюжок, “Так чи ні?”, КВК, “Ерудит”, “Поле чудес”, брейн-ринг, “Перший мільйон”, “О, щасливчик”, “Щасливий випадок”, “Блеф”, “Бізнес”, інтелектуальний хокей, вікторина, рольова гра, ділова гра (імітаційні, театралізовані, гра-конференція)⁸².

Приклад:
«Ерудит»⁸³.

гра У грі беруть участь 6 учасників. Запитання першого завдання (6-12 запитань за певною темою), яке їм дається, оцінюється за 5-бальною системою.

Якщо учасник гри не знає відповіді на

⁸² Універсальні інтелектуальні ігри // Педагогічна академія м. Софії. 2001. №1. С. 6 – 31.

⁸³ Там само, С. 7.

запитання, йому може допомогти група підтримки, але тоді відповідь оцінюється за 3-бальною системою.

Після кожного конкурсу журі оголошує результати.

Той з учасників, хто набрав найменшу кількість балів, вибуває з гри.

Залишаються сильніші. Отже, у 1-му конкурсі беруть участь 6 учнів, у 2-му – 5, у 3-му – 4 і т.д.

Переможцю останнього конкурсу присвоюється звання “Ерудит” і вручається головний приз. Решта учасників також одержують заохочувальні призи.

Проблему нестандартних уроків досліджено в контексті інтерактивних технологій⁸⁴. Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури нестандартних уроків.

Як правило, структура таких занять складається з п’яти елементів:

- 1) мотивація;
- 2) оголошення, представлення теми та очікуваних результатів;
- 3) надання необхідної інформації;
- 4) інтерактивна вправа – центральна частина заняття;
- 5) підбиття підсумків оцінювання результатів уроку.

О. Пометун, Л. Пироженко в роботі «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання» розглядають структуру і методику 26 інтерактивних нетрадиційних уроків з різних шкільних предметів, крім трудового навчання; методику оцінювання навчальної діяльності учнів на таких уроках.

Корисний для вчителя розділ 5 “Роздаткові матеріали для учнів” (“Як працювати в малих групах”, “Коло ідей”, “Акваріум”, “Мозковий штурм”, “Метод”, “Прес”, “Займи позицію”, “Навчаючи – учусь”, “Мікрофон”, “Розігрування ситуації в ролях”, “Аналіз ситуації, випадку, дилеми”, “Правила дискусії” (Культура ведення дискусії, “Ток-шоу”, “Ажурна пилка”, “Суд від свого імені”)⁸⁵.

У додатках наведені конспекти 9 уроків з різних предметів (алгебра, фізика, історія, література, географія,

⁸⁴ Пометун О., Пироженко Л. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. К.: Вид-во А.С.К., 2005. 192 с.

⁸⁵ Там само, С. 137–146

економіка), короткий словник деяких термінів.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці можна використати посібник для вчителів А.О.Гіна «Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв'язок. Ідеальність»⁸⁶. Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів, запропоновані А.Гіном, можна використовувати на всіх етапах нестандартних уроків. Корисним для педагога в підготовці та аналізу уроку буде розроблений автором «Конструктор уроку», елементами якого є прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів. Наприклад, початком уроку може бути інтелектуальна розминка: кілька нескладних задач або їх комбінування, гра «Так–чи ні»; невелике опитування за «Світлофором» для мобілізації; обговорення зробленого домашнього завдання або загадка з «відстроченою відгадкою» – «Здивуй!» тощо. Таким чином розписуються інші етапи уроку і зводиться все до єдиної таблиці – «Конструктору уроку», який вчитель може творчо змінювати кожного уроку⁸⁷.

2.6.2. Нешаблонний урок: переваги та труднощі

Використання нестандартних уроків і окремих нестандартних прийомів педагогічної техніки та технології на уроках має свої переваги, однак є і труднощі.

<i>Переваги:</i>	<i>Труднощі:</i>
✓ сприяє творчості як вчителя, так і учнів;	– затрати більшого часу на підготовку і проведення таких уроків;
✓ підвищується інтерес учнів до навчання;	– не всі учні в рівній мірі активні; – організаційні труднощі (дисципліна, правила поведінки);
✓ формується активність учнів у пізнанні й творчості;	– ускладнюється система оцінювання, аналізу результатів навчання;
✓ розвивається самостійність школярів у пошуці знань;	– забезпечення науково-методичної і матеріально-технічної бази навчання;
✓ створюється ситуація переживання дитиною успіху досягнень;	
✓ формується ініціативність;	
✓ створюються умови для реалізації індивідуального підходу до учнів;	

⁸⁶ Гін А. *Прийоми педагогічної техніки*. Луганськ: Навч. книга, Янтар, 2004. 84 с.

⁸⁷ Там само, с. 69–72.

✓ використовуються інноваційні та – знаходження певного інформаційні педагогічні технології; місця таких уроків в
 ✓ розвивається культуру навчально-виховному спілкування; процесі тощо.
 ✓ формується взаємовідповідальність та партнерські уміння тощо.

2.7. Комунікативна & діалогічна архітектоніка партнерського уроку

Дещо з теорії. У деяких наукових працях ототожнюється *Спілкування* і поняття «комунікація» і «спілкування». Разом з тим *комунікація: спільне і відмінне.* між ними є різниця.

Комунікація – це передача інформації, повідомлення, відомостей. Комунікація, насамперед, пов'язана з опосередкованим спілкуванням, передачею інформації за допомогою технічних засобів (телефон, телетайп тощо), а також через засоби масової інформації.

Спілкування – це складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми (міжособистісне спілкування) і групами (міжгрупове спілкування), в якому здійснюється обмін інформацією; обмін діями; сприйняття і розуміння партнера.

У ході спілкування можуть скластися взаємини різного характеру: взаєморозуміння, взаємовплив, непорозуміння, конкурентність, конфліктність, конфронтація тощо. У спілкуванні здійснюється своєрідна «презентація» внутрішнього світу особистості.

Сучасний урок – це діалог, де реалізовано суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів.

Для того, щоб педагогічне спілкування мало всі риси діалогічності, вони повинні відповідати таким *критеріям*:

За таких обставин учитель та учень діють як *партнери*, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи та виправляючи помилки. Педагог *не зводить своїх дій до оцінювання поведінки*

1. *Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами.* Ця ознака як сутність суб'єкт-суб'єктних стосунків передбачає визнання активної ролі, реальної участі

учня, вказівок на необхідність і способи її поліпшення. Він надає учневі інформацію про нього, а той повинен сам учитися оцінювати свої дії.

В організації діалогу важливим є використання прийомів *аттракції* (лат. *attrahere* — приваблювати). Вони передбачають легке сприйняття позиції людини, до якої склалось емоційно позитивне ставлення (почуття симпатії, дружби, любові).

Завоюванню *симпатії* сприяють:

- ✓ використання прийому «власного імені» (звук його підсвідомо викликає приємні емоції, свідчить про повагу до особистості);
- ✓ привітна, щира усмішка (підбадьорення, заохочення, розуміння) виступає сигналом для партнера по спілкуванню (я твій друг);
- ✓ приховування негативних емоцій, обурення (навіть цілком справедливого, зрозумілого);
- ✓ використання механізмів навіювання (переконання) з метою формування віри в свої сили, наявність позитивних рис (прийом компліменту);
- ✓ терпляче, з розумінням і співчуттям, вислуховування співрозмовника, що дає змогу задовольнити потребу у самовираженні, формує позитивне ставлення до вчителя.

Згідно з її вимогами діалог передбачає відкриту позицію.

учня у процесі виховання.

2. *Зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів.* Особистісна рівність у діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників. Учень перебуває у колі своїх потреб і діє в напрямі задоволення власних прагнень (намагання самоутвердитися, пізнати нове тощо), а вчитель має зосередити свої зусилля на потреби учня.

3. Персоніфікована манера висловлювання («Я вважаю», «Я

Вона є важливим критерієм діалогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звертання педагога та учнів до особистого досвіду, висловлення не лише предметної думки, а й свого ставлення до неї, що разом з іншими чинниками зумовлює взаємодію.

Поліфонія є антиподом монологічного спілкування, яке репрезентує лише думку вчителя.

Педагогічне спілкування – діалог (полілог) реалізується на полімодульних рівнях (учитель – учень, учитель – учитель, викладач – викладач, учитель – батьки, учитель – навколишній світ, учень – навколишній світ тощо) у цілісному співбутті суб'єктів освітнього процесу.

У ході сучасного уроку вчителю доцільно керуватися основними законами спілкування⁸⁸:

- закон дзеркального розвитку спілкування: співбесідники у процесі спілкування імітують стиль один одного;
- закон залежності ефективності спілкування від комунікативних зусиль: ефективність спілкування прямо пропорційна комунікативним зусиллям, тобто чим більше комунікативних зусиль затрачає адресант, тим вища ефективність його мовленнєвого впливу;
- закон комунікативного самозбереження: людина у спілкуванні намагається зберегти досягнуту нею комунікативну рівновагу, відкидає дратівливу інформацію, трансформуючи її в спокійнішу;
- закон ритму спілкування: співвідношення говоріння і мовчання у мовленні кожної людини – величина постійна, у кількісному вияві вона становить приблизно 1: 23;
- закон мовленнєвого самовпливу: словесне втілення ідеї або емоції формує цю ідею або емоцію у мовця;

⁸⁸ Стернин И.А. *Анализ коммуникативных ситуаций: Учебно-методическое пособие.* — 2-е изд., испр. и доп. Воронеж: Истоки, 2013. 50 с.

- закон довіри до зрозумілих висловлювань: чим простіше мовець висловлює свої думки, тим краще його розуміють і більше йому вірять;
- закон протягування критики: чим більше людини виділяється в оточенні, тим більше про неї лихословлять і критикують її вчинки;
- закон само виникнення інформації: у разі дефіциту інформації в певній групі спілкування інформація само породжується у вигляді чуток;
- закон прискореного поширення негативної інформації: інформація негативного змісту має тенденцію до швидкого поширення, ніж позитивна;
- закон створення інформації («зіпсутого телефону»): будь-яка інформація, яку передають у групі спілкування, спотворюється в процесі передавання;
- закон емоційної афіліації («зараження»): особи, які перебувають в однаковому емоційному стані, прагнуть об'єднатися в групу і спілкуватися один з одним;
- закон мовленнєвого посилення емоції: емоційні вигуки людини посилюють емоцію, яку ця людина переживає в даний час;
- закон мовленнєвого поглинання емоцій: у разі послідовної вдумливої розповіді про емоцію, яку переживають, вона поглинається мовленням і щезає;
- закон емоційного пригнічування логіки: перебуваючи в емоційному стані, людина втрачає логічність й аргументованість мовлення.

Що гальмує розвитку діалогу на уроці?

✓ Обмеження педагогом свободи висловлювання думок іншими учасниками взаємодії, особливо тих думок, що суперечать точці зору вчителя.

✓ Обмежена взаємодія виключно запланованими цілям.

✓ Зосередження на тому, що роз'єднує думки вчителя і учнів.

✓ Нетерпимість до відхилення від ідеальної моделі поведінки учня, прискіпливість до дрібниць.

✓ Спроба навести порядок шляхом прямого тиску.

✓ Загроза.

✓ Дорікання.

✓ Приниження гідності.

✓ Висміювання.

✓ Демонстрація своєї переваги у когнітивній сфері.

✓ Посилання на власний авторитет, статус.

✓ Повчання.

✓ Песимізм.

✓ Звинувачення

✓ Удавана доброта

✓ Лестощі

Процес слухання «ефективного учителя». У діалозі процесі слухання займає значне місце, адже співрозмовнику доводиться розшифровувати смисли, що пропонуються.

Пасивне слухання.

Активне слухання. Використовують такі компоненти дій з перетворення:

✓ *парафраз,*

✓ *редакція,*

✓ *вербалізація.*

Активне слухання надає можливість: зібрати інформацію, особливо у випадку, коли партнер сам не розуміє, в чому проблема; визначити головне; з'ясувати правильність розуміння проблеми; продемонструвати партнеру, що його розуміють; зорієнтувати ся на співрозмовника; осмислити та краще запам'ятати висловлення; обдумати проблему; утриматися у руслі проблеми, не відволікатися на інше; підвести підсумки та закріпити позиції у діалозі.

Дослідники Л. Крупеніна, І. Крохіна у книзі «Ефективний учитель»⁸⁹ класифікує слухання на *активне і пасивне.*

Пасивне полягає в тому, що співрозмовник втручається у висловлювання іншого, не перетворюючи їх у нові вербальні форми. Разом з тим, цей процес слухання супроводжується певними сигналами, що стимулюють активність співрозмовника, підкреслюють зацікавленість повідомленням. Такими знаками-сигналами є: зосередженість на очах співрозмовника, посмішці, використання вигуків(ой, ах, ох).

Активне слухання передбачає втручання співрозмовника у мовленнєві моделі, їхнє перетворення з метою точного й адекватного з'ясування смислу.

Парафраз – найповніше, практично близьке до оригіналу повторення висловлювання. Найефективніше його здійснювати за допомогою таких вставних конструкцій, як: «Ви запитуете, що ...»;; «Ви цікавитесь ...».

Редакція – повторення найзначущої (з вашої точки зору) частини висловлювання. За допомогою цієї дії діалог спрямовується в одному напрямі, зосереджується на одній думці.

Вербалізація – висловлювання, в якому міститься припущення про мотиви, що спонукають

⁸⁹ *Эффективный учитель [Текст]: книга о технологии превращения детей в хороших учеников: Практическая психология для педагогов / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. -480 с.*

співрозмовника розповісти дещо.

Сучасний урок вимагає від вчителя знання і дотримання *принципів, правил і конвенцій спілкування*.

Принципи спілкування

Принципи спілкування – найзагальніші вимоги до процесу інтеракції в межах комунікативного акту, вимоги до всіх учасників педагогічного спілкування.

Правила спілкування

Правила спілкування – це вимоги до одного з учасників комунікації (адресанта чи адресата), яких він має дотримуватися у процесі інтеракції.

Конвенції спілкування

Конвенції спілкування – звичаї (або домовленості) у процесах спілкування педагога з іншими суб'єктами навчальної взаємодії, певні елементи культури, які можуть варіюватися, не впливаючи на стратегії і тактики комунікації.

Принципи, правила і конвенції спілкування можуть бути застосовані педагогом в тому разі, коли він сам керується та навчає учнів використовувати в мовленні критерії комунікативного кодексу.

Найважливішими критеріями вважають *критерії*:

- ✓ істинності – відповідність дійсності тому, про що йдеться в спілкуванні;
- ✓ щирості – вірність співрозмовників собі, своїй сутності.

Діалогічна архітектура уроку визначається вмінням педагога навчити учнів використовувати в процесі спілкування *принцип Кооперації (Співробітництва) та принцип Ввічливості (Етикетності)*.

Принцип Кооперації (Співробітництва) був сформульований американським логіком Г.-П.Грайсом.

Основні максими (лат. *maxima* – основне правило) цього принципу:

- ✓ повноти інформації,
- ✓ якості інформації,
- ✓ релевантності,
- ✓ манери.

Максима повноти інформації стверджує, що, з одного боку, у висловлюванні має міститися не менше інформації, аніж потрібно, та, з іншого, - висловлювання повинно мати не більше інформації, ніж потрібно.

Максима якості інформації реалізується в таких постулатах: не говори того, що вважаєш неістинним; не говори того, для чого у тебе немає

достатніх підстав.

Максима релевантності (відношення) навчає: не відходити від теми; бути релевантним, тобто говорити по суті.

Максима манери або способу втілюється у таких постулатах: висловлюйся чітко; уникай незрозумілих висловів, неоднозначності; будь лаконічним, організованим.

Принцип (Етикетності) американським прагматики мовлення *Дж. Лічем.* *Ввічливості* обґрунтований дослідником

Принцип (Етикетності) зреалізовується через такі максими:

- ✓ *тактовності,*
- ✓ *великодушності,*
- ✓ *схвалення,*
- ✓ *скромності,*
- ✓ *згоди,*
- ✓ *симпатії.*

Максима тактовності враховує чинник дистанції стосовно мовної комунікації: начальник – підлеглий, колега – колега, друг – друг, ворог – ворог тощо.

Максима великодушності – необтяжуваність співрозмовників розмовою.

Максима схвалення – це максима позитивної оцінки інших.

Максима скромності полягає у відхиленні компліментів (похвал) на власну адресу.

Максима згоди – це максима неопозиційності у спілкуванні, протилежність стереотипному твердженню, що у суперечці народжується істина.

Максима симпатії полягає у доброзичливості й виступає умовою функціонування інших максим.

2.8. Дещо про культуру мови та етикет мовленнєвого спілкування педагога (із правил Нового Українського правопису)

Педагогічна ефективність мовлення вчителя залежить від рівня володіння мовою, правильного вибору мовних засобів, від *культури мови*.

Культура мови — дотримання усталених мовних норм усної і писемної літ. мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від

мети й обставин спілкування⁹⁰.

Наука, що займається проблемами нормалізації мови, що розробляє рекомендації з умілого користування мовою, також називається **культурою мови**.

Вона містить у собі три складових компоненти: Якісна оцінка висловлення з погляду культури мови припускає нормативний, комунікативний, етичний, відповіді на питання:

1. Чи є мова правильною, чи побудована за літературними нормами?

2. Чи є мова «гарною», доречною у визначеній ситуації?

3. Чи відповідає мова правилам етики спілкування (мовному етикету)?

Культура мови – частина більш широкого поняття – **мовної культури**, що, у свою чергу, входить у культуру мовної діяльності, спілкування, у загальну гуманітарну культуру.

Зазначимо, що цей поділ йде від найдавнішої філософської концепції мови, в якій сформульована ідея наявності в одній мові двох: «правильної» і «неправильної» - «божественної, «сакральної») та «щоденної («профанної») (Платон діалог «Красил», концепції Р.Декарта, Г. Ляйбніца, філософи-аналітики Віденського філософського гуртка та ін.) (про це детально див.: Ф. Бацевич⁹¹).

Існує чотири *типи мовної культури* носіїв літературної мови.

Елітарна – еталонна мовна культура, що означає вільне володіння всіма можливостями мови, включаючи її творче використання. Їй властиве суворе дотримання всіх норм, безумовна заборона грубих висловлювань.

Напівлітературна характеризується неповним дотриманням норм, надмірним насиченням мовлення книжними або розмовними словами. Носіями цієї мовної культури є більшість новоявлених жителів міст; проникнення її у деякі сучасні засоби масової інформації, художні твори сприяє широкому поширенню.

Літературно-розмовний і

⁹⁰ *Культура мови. Українська мова. Енциклопедія. – Ізборник. URL: litopys.org.ua > ukrmova*

⁹¹ *Бацевич Ф. Сім гріхів, або за що філософи критикують природну мову? // Філософська думка. 2006. № 5. С.110-127.*

фамільярно-розмовний тип поєднує тих комунікантів, що володіють тільки розмовним стилем. Фамільярно-розмовний відрізняється загальною стилістичною заниженістю й огрубленістю мови, що зближує його з просторіччям.

Мовленнєвий етикет педагога визначається його стилем мовлення. Основними рисами мовленнєвого етикету є:

- ✓ відповідність діючим мовним нормам,
- ✓ бездоганне володіння невербальними засобами спілкування (мімікою, жестами, правилами членування мовного потоку, темпом мовлення, тембром голосу),
- ✓ майстерність виразного читання.

Педагогічне мовлення повинне відзначатися такими ознаками:

- ✓ *правильність* – орфоепічна, граматична, орфографічна, пунктуаційна;
- ✓ *доцільність* – точність, виразність і багатство;
- ✓ *лаконізм* – у сполученні зі змістовою вичерпністю, різноманітність мовленнєвих засобів; *діалогічність*⁹².

Етикетні ситуації мають свій словник, що налічує велику кількість варіантів. Деякі мовні звороти, які є традиційними формами для більшості носіїв української мови, наведено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Список деяких мовних етикетних зворотів з їх стилістичною характеристикою

<i>Нейтрально</i>	<i>Офіційно</i>
Вітання	
Здрастуйте, Лідіє Іванівно!	Здрастуйте, колеги
Добрий день	Радий Вас вітати

⁹² Бацевич Ф.С. *Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф.С. Бацевич – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 342 с.; Пономарів Олександр. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. / Олександр Пономарів. – К.: Либідь, 2001. – 139 с.*

Здрастуй, Ігор	Дозвольте вітати вас
Добрий вечір!	
Добрий ранок!	
З добрим ранком	
Прощання	
До побачення	Дозвольте відкланятися
На все добре	(у мові осіб старшого покоління)
Усього найкращого	Дозвольте (дозволите) попрощатися
Будьте здорові	Дозволите проститися
До зустрічі	Дозволите вас покинути
До швидкої зустрічі	
Прощайте	
Звертання	
Дорогі друзі!	Шановні колеги!
Друзі мої!	Високошановний голову!
Дорогі гості!	Добродії! Пані Іванова!
Леоніде Володимировичу!	Пані та добродії!
	Вельмишановний
	Леоніде Володимировичу!
Вибачення	
Прости (-іть)	Простіть, будь ласка, я ...
Вибачите мені	Приношу вам свої вибачення
Прошу прощення	Мені треба принести вам свої вибачення
Прости, я не хотів	Дозвольте перепросити
Прохання	
Будь ласка	Будьте люб'язні

Будьте ласкаві	Не відмовте в люб'язності
Дозвольте ...	Зробіть послугу
Можна ...	Чи не будете ви люб'язні
Прошу вас	Не вважайте за працю
У мене до вас прохання	Не заперечуєте, якщо я ...
Дозвольте, будь ласка	Не погодилися б ви ...
	У мене до вас велике прохання: ви не могли б ...
Подяка	
Спасибі. Спасибі вам!	Дуже (українськ, надзвичайно) вдячний
Велике спасибі	Дуже зворушений вашою увагою
Велике вам спасибі	Дозвольте подякувати вам
Я вам нескінченно вдячний	Я вам дуже зобов'язаний
Відповіді на подяку	
Будь ласка. На здоров'я. За що мене дякувати	Не варто подяки
	Ви дуже люб'язні
	Ви такі уважні
Поздоровлення	
Поздоровляю вас ...	Дозвольте вас поздоровити
Зі святом	Прийміть мої поздоровлення
Зі святом вас	Дозвольте вас поздоровити

Правильність мовлення. Часто мовні помилки пов'язані з порушенням *граматичних* норм: морфологічні вимагають правильного утворення граматичних форм слів різних частин мови, синтаксичні – нормативної побудови словосполучень і речень. Правильність мовлення передбачає й дотримання *лексичних норм* (норм слововживання), тобто правильності вибору слова з ряду одиниць, близьких йому за значенням чи за формою;

уживання його у тих значеннях, що воно має в мові; доречність його використання у тій чи іншій комунікативній ситуації в загальноприйнятих у мові сполученнях.

Комунікативна доцільність мовлення передбачає виразність.

У публічній промові використовують специфічні засоби, що роблять висловлення яскравим, образним, емоційним. Це так звані *риторичні фігури* – зафіксовані звороти мови, слова й вислови в переносних значеннях, що є *прикрасою тексту*.

Вони збагачують і урізноманітнюють повідомлення.

У риториці традиційно розрізняють *фігури думки* – засоби виділити саме дану думку, що не змінюється від передачі іншими словами (табл.2.3.) та *фігури слова* – способи залучення уваги в певному місці промови (табл. 2.4., 2.5, 2.6).

Фігури слова поділяються на *фігури додатка, зменшення, переміщення, переосмислення слів*.

Останні називають *тропами* – *слово або фраза у переносному значенні, образний вислі* (табл.. 2.6).

Таблиця 2.3

Риторичні фігури думки

<i>Назва риторичної фігури</i>	<i>Зміст риторичної фігури</i>	<i>Приклад</i>
1.Антитеза	протиставлення	Гірка робота, солодкий хліб
2.Оксюморон	злиття парадоксальних протилежностей	Щасливий невдаха
3.Вигук	заклик, вплив на емоції	«Світе ясний! Світе тихий! /Світе вольний, несповитий!» (Тарас Шевченко «Світе ясний» (1860 р.)
4.Звертання	звертання до слухачів	«Ой Дніпре, мій Дніпре широкий та дужий, / Багато ти, батьку, у море носив / Козацької крові, ще понесеш,

		друже»; «Місяцю мій ясний, з високого неба / Сховайся за гору, бо світу не треба ...» (Тарас Шевченко «Гайдамаки» (1941 р.)
5. Запитання	передає міркування автора	«...а хто скаже, / Де Гонти могила? / Мученика праведного / Де похоронили? / Де Залізник, щира душа, / Де одпочиває?» (Тарас Шевченко «Гайдамаки» (1941 р.)
6. Ампліфікація	поширення	Не буду говорити про те, що ти брехун, злодій, бюрократ, скажу лише...

Таблиця 5

Риторичні фігури слова (додатка)

<i>Фігури додатка (повтори)</i>	<i>Зміст риторичної фігури</i>	<i>Приклад</i>
1. Анафора	Единопочаток	Чекай, коли сніги метуть, чекай, коли жара ...
2. Епіфора	Однакове закінчення	Без натхнення помирає талант, без роботи над собою помирає талант

Таблиця 2.4

Риторичні фігури слова (зменшення)

<i>Фігури зменшення</i>	<i>Зміст риторичної фігури</i>	<i>Приклад</i>
1. Еліпсис	пропуск слів	Ми піднімаємось, і негайно на коня ...

Таблиця 2.5

Риторичні фігури слова (переміщення)

<i>Фігури переміщення</i>	<i>Зміст риторичної фігури</i>	<i>Приклад</i>
---------------------------	--------------------------------	----------------

1.Інверсія	зворотний порядок слів	Тамара в театр пішла
2.Паралелізм	однотипна побудова речень чи їх частин	Ми їмо, щоб жити, а не живемо, щоб їсти

Таблиця 2.6

Фігури переосмислення (тропи)

<i>Фігури переосмислення (тропи)</i>	<i>Зміст риторичної фігури</i>	<i>Приклад</i>
1.Метафора	застосування слова або вислову в переносному значенні, в основі якого лежить порівняння.	Наприклад: метафори у поезії Шевченка відтворюють концепт України в етноландшафті: Дніпро, поле, гори, вітри, море тощо. Зокрема, у посланії «І мертвим, і живим, і ненарожденним» (1845р.) за допомогою метафори поет зображує етнокультурне лихо: «Людей запрягають /В тяжкі ярма. Орють лихо, / Лихом засівають...»; момент істини, розплати: «Настане суд, заговорять/ І Дніпро, і гори»
2.Метонімія	перенесення за суміжністю	З міністерства прийшов папір ... (офіційний документ)
3.Синекдоха	подання цілого як частини цього цілого або, навпаки, подання частини як цілого	«...а Іуди/Ще лічуть гроші уночі...» (Тарас Шевченко «Гайдамаки» (1941 р.)
4.Іронія	перенесення за протилежністю	Відкіля, розумна, бредеш ти, голова ...
5.Гіпербола	перебільшення	«Ще день Україну катовали / ляхи скажені ...» (Тарас Шевченко «Гайдамаки» (1941 р.)

6. Літота	зменшення	Море по коліна
7. Каламбур	гру слів, що ґрунтується на їх схожому звучанні	«Чи не дурю себе я знову / Своім химерним добрим словом? / Дурю! Бо краще одурить / Себе-таки, себе самого...» (Тарас Шевченко «Не нарікаю я на Богу» (1860 р.)
8. Градація	(нанизування) представлена через поступовий перехід одного стану до іншого при підсилюванні або послабленні якості з метою підсилення ефекту мови	«Розкуйтеся, братайтеся, / У чужому краю / Не шукайте, не питайте / Того, що немає ...» (Тарас Шевченко «І мертвим, і живим, і ненарожденним» (1845 р.)

Експресію створюють також *порівняння, епітети (художні означення), цитати, фразеологізми, прислів'я, крилаті вилови*. Домогтися точності й виразності можна лише за умови, що педагог володіє різноманітними засобами мови, різними способами передачі того самого змісту, якщо мовлення його *багате*. Показники багатства мовлення – великий обсяг активного словника (у середньому – знання та використання 7 - 9 тисяч слів), розмаїтість морфологічних форм, синтаксичних конструкцій.

Певні зміни фіксує новий Український правопис.

Український правопис – система загальноприйнятих правил української мови, які визначають способи передавання мовлення на письмі (парадигма українського мовознавства). Український правопис – *сборний*⁹³. В основі нового Українського правопису покладено принцип етимологічний (Максимовича)⁹⁴. Головний принцип цієї системи – збереження *традиційного написання, але з*

⁹³ **Сборність** як морально-філософський і соціальний принцип, фундаментальними положеннями якого є: відповідальність усіх за всіх, єдність індивідуального і загального, взаємне духовне збагачення і розвиток; *Сборність* — вселенськість, всеєдність. Одна з ознак християнської церкви, затверджена на II Вселенському соборі у Символі віри. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Сборність>

⁹⁴ Система Максимовича, «максимовичівка» — система українського правопису на етимологічних принципах, запропонована 1827 першим ректором Київського університету Михайлом Максимовичем. У Східній Україні практично не застосовувалась. Була прийнята в Галичині на «Соборі руських учених» у жовтні 1848. На Закарпатті створена на основі максимовичівки система Панькевича вживалась з 1920-х до 1940-х рр.

Новий правопис повертає наш *позначенням умовними знаками* правопис до його національних засад. *зміненої вимови.*

Основні зміни, що фіксує новий Український правопис (2018⁹⁵):

1. Новий український правопис дозволяє варіативність використання відповідних літер в чотирьох випадках.
2. Проект рекомендує писати «и» та «і» на початку слова перед приголосними «н» та «р». Тобто, обидва слова – індик та индик – згідно з новим правописом, будуть правильними.
3. Окремі дієслова й похідні від них іменники, вигуки, частки пропонують писати з літери «и». Скажімо, икавка, ич! Те ж саме стосуватиметься і деяких загальних та власних назв іншомовного походження, згідно з їхньою вимовою в цих мовах. Наприклад, Кім Чен Ин.
4. В узвичаєних в українській мові словах грецького походження з літерою «ф» новий правопис допускає варіантне написання літери «т». Скажімо, правильним вважатиметься написання кафедра та катедра, міф і міт, ефір та етер.
5. Так само можна буде на власний розсуд вирішувати, писати аудиторія чи авдиторія, аудієнція та авдієнція.
6. В офіційних документах варіативності не передбачено: там рекомендують писати перший з двох варіантів: «і», «ф» та «у».
7. В іншомовних іменах та прізвищах людей дозволяють вживати як «г», так і «ґ». Тобто, помилкою не буде написання слова Вергілій та Верґілій.
8. Згідно з новими правилами, в художніх текстах іменники третьої відміни на -ть, а також слова кров, любов, осінь, сіль, Русь, Білорусь у родовому й давальному відмінках можуть набувати як варіант закінчення -и: гідности, крові, незалежности.
9. У словах із латинським коренем -ject- рекомендують вживати літеру є: об'єкт, проєкт, проєкція.

⁹⁵

URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/08/15/novoi-redaktsii-pravopisu.pdf>

10. Правопис пропонує писати разом слова з регулярно вживаним іншомовним компонентом: попмузика, пресконференція, віцепрем'єр, експрезидент. Окрім того, за новими правилами разом пропонують писати і слово топмодель.

11. Пів пропонують писати окремо із загальними та власними назвами у родовому відмінку однини: пів аркуша, пів Києва. Якщо ж «пів» становить з іменником єдине поняття і не виражає значення половини, то їх рекомендують писати разом: півмісяць, півострів.

12. Зміни можуть торкнутися і деяких власних назв, як то «запорожець» чи «фольксваген». Деякі назви продуктових товарів комісія з правопису радить писати без лапок і з маленької літери. Наприклад, кока-кола.

2.9. Школи без уроків

Такою школою є дистанційна⁹⁶. Діти не зобов'язані фізично відвідувати навчальний заклад. Тобто тут немає прив'язки до місця перебування дитини – у якій би точці світу не знаходився учень, він має доступ до якісної освіти. Час для виконання завдань також необмежений, тому можна повертатися до якогось питання та змінити відповідь чи пройти кілька тем за урок.

Необов'язковість уроків передбачає і **школа в Саммерхілл⁹⁷.** У дітей є свобода вирішувати, приходити на уроки чи ні. У школі повністю індивідуалізоване навчання.

Демократична школа. Першу демократичну школу створив в Ізраїлі Яков Гехт в 1987 р. Він же автор книги «Демократична освіта». У демократичній школі навчаються діти з різними здібностями і рівнем розвитку. Тут усі рівні незалежно від статі, віку, віросповідання, національності та фізичного стану. Школа копіює принципи устрою демократичної держави. Тут є законодавча влада (шкільний парламент), а також виконавча і судова влади. Так діти вчать робити вибір і нести за нього відповідальність.

THINK⁹⁸ - нью-йоркська школа (заснована в 2010 р.). Школу заснувала мандрівниця-фотограф Джоан МакПайк, коли зневірилася знайти

⁹⁶ Див.: Про досвід дистанційної школи Центр освіти «Оптіма» у Луцьку. URL: <http://www.volynpost.com/articles/1782-bez-45-hvylynnyh-urokiv-i-vazhkyh-ranciv-abo-iak-ce-buty-uchnem-novitnoi-dystancijnoi-shkoly-optima>

⁹⁷ Школа Саммерхілл — це незалежна (приватна) школа у Великій Британії, заснована у 1921 році Олександром Сазерлендом Ніллом. Головна її ідея полягає у тому, що «школа має підлаштовуватися під дитину», а не навпаки. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0_%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%85%D1%96%D0%BB%D0%BB

гідний навчальний заклад для свого сина. Головна ідея школи THINK – виховати людину світу через занурення в глобальний культурний контекст. Навчальний рік в THINK ділиться на чотири семестри, кожен з яких школярі проводять на новому місці – нерідко на різних континентах. Географію вони можуть вивчати не в аудиторіях, а на чайних плантаціях в Індії, історію стародавнього світу – в місті інків Мачу-Пікчу, образотворче мистецтво – в кращих музеях світу. У цій школі немає ні підручників, ні зошитів, їх замінюють три гаджети – iPhone, iPad і MacBook Pro, кожен учень отримує їх під час вступу.

Brightworks School – школа в Сан-Франциско (заснована в 2011 р.). Тут дітям дозволяють все, що в інших місцях суворо заборонено: балуватися, грати з вогнем, розбирати побутову техніку. У цій школі немає ні звичної класно-урочної системи, ні оцінок, ні вчителів, ні іспитів-тестів. Проте є нескінченний процес пізнання світу – його правил і законів. Кожна група складається з 7-10 учнів (різниця у віці не більше трьох років) і куратора. Навчання в школі проходить за програмою "Процес планування дуги". "Дуга" – це поетапне входження в навчальну тему. Щороку у школи є 3-4 основні дуги – теми для дослідження. Дуга складається з трьох етапів. Перший – дослідження. В цей час школярі відповідають для себе на питання: "Що це таке? Чому ця тема важлива?" Другий – реалізація (вираз). На цьому етапі учні намагаються відтворити те, що вивчили під час дослідження. Третій етап – презентація.

Steve Jobs Schools - ця мережа шкіл в Нідерландах входить до числа 13 найбільш інноваційних шкіл світу за версією Business Insider. Три головних навички, яким тут навчають, – оригінальність, творчість і гнучкість свідомості в постійно мінливому світі, де будь-які знання застарівають швидше, ніж ними оволодівають. Замість вчителів в класичному розумінні у кожного учня Steve Jobs School є тренер, який розробляє індивідуальний план розвитку на шість тижнів. В кінці кожного циклу ментор, учень і його батьки підбивають підсумки і ставлять цілі на наступні півтора місяці. Замість звичайних класів – різновікові групи. Одна з фішок цієї школи – активне використання технологій, кожен учень отримує iPad. Маніфестом школи став документ під назвою "10 обіцянок дитині". У тому числі такі: "Ми допоможемо тобі стати ще кращим в тому, в чому ти вже хороший", "Ми обіцяємо, що ти завжди зможеш вибирати, що і коли тобі робити", "Ми обіцяємо тобі, що ти будеш добре підготовлений для подальшого навчання на все життя".

ДЛЯ РОЗДУМІВ

⁹⁸ Школа без кордонів: п'ять навчальних закладів, в яких пощастило навчатися людям XXI століття. URL: <https://ukr.segodnya.ua/lifestyle/psychology/shkola-bez-granic-pyat-uchebnyh-zavedeniy-v-kotoryh-povezlo-uchitsya-lyudyam-xxi-veka-1304032.html>

1. Продовжте речення: «З метою підвищення ефективності уроку творчі вчителі вводять такі характерні зміни в його структуру, окремі його елементи та їх співвідношенн:.....».

2. «Шкільний архітектор». Ви — архітектор. До вас звернулася громада освітнього округу, яка готова сплатити ескіз школи за винагороду (це, наприклад, мільйон доларів. Або навіть 10 мільйонів, якщо вам заманеться).

Але умова: ця школа має відповідати змінам, які пропонуються в Концепції Нової української школи. Які ці вимоги?

До кожної названої Вами позиції Концепції Нової української школи підберіть одне слово (іменник), яке у Вас асоціюється із цією зміною.

Намалюйте Вашу школу із підібраними іменниками. Малюючи, нехай схематично, прагніть одночасно представляти, як це могло б виглядати насправді.

3. «Порадник». Розробіть поради для педагога «Що взяти на сучасний урок?».

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: sum.in.ua/s/suchasnyj
2. Анохин Константин: "Мозг: итоги 2018 года". URL: <https://www.youtube.com › watch>.
3. Бабанский, Ю.К. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский. М.: Просвещение, 1983.
4. Бацевич Ф. Сім гріхів, або за що філософи критикують природну мову? // Філософська думка. 2006. № 5. С. 110 – 127.
5. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф.С. Бацевич. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 342 с.
6. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник. / Н. П. Волкова. К.: Видавничий центр «Академія», 2001. 250 с.
7. Гін А. Прийоми педагогічної техніки. Луганськ: Навч. книга, Янтар, 2004. 84 с.
8. Голик О.В. Концепція сучасного уроку. URL: <http://20school.org.ua/metod-skarbnychka/906-kontseptsiya-suchasnogo-uroku>
9. Дубынин Вячеслав. Устройство и работа мезга: Курс. URL: <https://postnauka.ru/courses/78225>.
10. Іванов М.К. Педагогіка як наука: Навчальний посібник / М.К. Іванов. К.: Вища школа, 2008. 203 с.
11. Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В. Нестандартні уроки в школі: класифікація, структура, методика застосування. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/21.pdf
12. Культура мови. Українська мова. Енциклопедія. – Ізборник. URL: litopys.org.ua › ukrmova
13. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка/Н.Є.Мойсеюк. К.: Гранма, 1999. С. 217 – 218.
14. Організація та проведення уроку: 7 помилок, яких варто уникати педагогам. URL: <https://uk.etcetera.media/organizatsiya-ta-provedennya-uroku-7-pomilok-yakih-varto-unikati-pedagogam.html>
15. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004.
16. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: Вид-во А.С.К., 2005. 192 с.
17. Пономарів Олександр. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. / Олександр Пономарів. К.: Либідь, 2001. 139 с.
18. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури/О.Я.Савченко//Початкова школа. 2011. № 9.

19. Стернин И.А. Анализ коммуникативных ситуаций: Учебно-методическое пособие. — 2-е изд., испр. и доп. Воронеж: Истоки, 2013. 50 с.
20. Універсальні інтелектуальні ігри //Педагогічна академія м. Софії. 2001. №1. 32 с.
21. Фритт К. Мозг и душа. Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. Пер. с англ. М.: Corpus, 2012.
22. Хуторской А. В. Что такое современный урок. URL: <http://teacher.zabedu.ru/wpcontent/uploads/>
23. Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание / Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. свободных искусств и наук. М.: Языки славянской культуры, 2013. 447 с.
24. Черниговская Татьяна. Наш мозг. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JgL0oZNWzNY>.
25. Школа без кордонів: п'ять навчальних закладів, в яких пощастило навчатися людям XXI століття. URL: <https://ukr.segodnya.ua/lifestyle/psychology/shkola-bez-granic-pyat-uchebnyh-zavedeniy-v-kotoryh-povezlo-uchitsya-lyudyam-xxi-veka-1304032.html>
26. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 10; Поліщук Ю. Модернізація як теоретичний концепт: витоки, становлення, сучасні виклики / Юрій Поліщук. URL: www.ipiend.gov.ua/uploads/nz/nz_79_80/polishchuk_modernizatsia.pdf
27. Эффективный учитель [Текст] : книга о технологии превращения детей в хороших учеников: Практическая психология для педагогов / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина. Ростов-на-Дону : Феникс, 1995. 480 с.
28. Ярошенко Т. Сучасність як предмет морфологічного та філософсько-етичного аналізу культури / Т. Ярошенко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 2011. № 958-II. С. 64 – 72.
29. Medina John. Brain rules for baby: How to Raise a Smart and Happy Child from Zero to Five ООО «Издательство «Э», 2017. Рябинина Ю. В., перевод на русский язык, 2012. URL: <https://online-knigi.com/page/604246>
30. Mohamed W. The Edwin Smith Surgical Papyrus: Neuroscience in Ancient Egypt. IBRO History of Neuroscience (2008).

АЛФАВІТНИК

- Вербалізація –** висловлювання, в якому міститься припущення про мотиви, що спонукають співрозмовника розповісти дещо.
- Діалог –** форма ліквідації конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції
- Дискурс -** тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвістичну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів
- Інтерація мовленнєва -** взаємодія комунікантів у процесах спілкування з використанням засобів мовного коду
- Комунікативний кодекс -** система принципів, правил і конвенцій спілкування, які регулюють мовленнєву поведінку учасників комунікації й ґрунтуються на певних категоріях і критеріях
- Конвенції спілкування -** елементи культури, які можуть варіюватися, не порушуючи стратегій і тактик комунікацій
- Максими спілкування -** імпліцитні правила ведення кооперативного діалогу, які виділяються в межах принципів спілкування
- Мовленнєвий акт -** цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві
- Мовна особистість -** індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю вираження дійсності
- Нестандартний урок -** «це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання і методику проведення таких занять» (за Н. Мойсеюк. Див.: *Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н.Є.Мойсеюк.. – К.: Гранма, 1999. – С. 217*)

– 218).

Парафраз –	найповніше, практично близьке до оригіналу повторення висловлювання.
Правила спілкування -	Вимоги до одного з учасників комунікації, скеровані на підтримку спілкування
Редакція –	повторення найзначущої (з вашої точки зору) частини висловлювання.
Слухання пасивне –	прийом, за допомогою якого співрозмовник втручається у висловлювання іншого, не перетворюючи їх у нові вербальні форми.
Слухання активне –	прийом, що передбачає втручання співрозмовника у мовленнєві моделі, їхнє перетворення з метою точного й адекватного з'ясування смислу.
Типи нестандартних уроків -	перший підхід: уроки – прес – конференції, уроки – аукціони, уроки – ділові ігри, уроки – занурення, уроки типу КВК, уроки – консультації, комп'ютерні уроки, театралізовані уроки, уроки з груповими формами роботи, уроки взаємного навчання, уроки творчості, які ведуть учні, уроки-заліки, уроки сумніви, уроки-творчі звіти, уроки-формули, уроки-конкурси, уроки-фантазії, уроки-“суди”, уроки-пошуку істини, уроки-концерти, уроки-діалоги, уроки-рольові ігри, уроки-екскурсії, інтегровані у (Див.: <i>Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н.Є.Мойсеюк. – К.: Гранма, 1999. – С. 217 – 218</i>); другий підхід: 1) Уроки змістовної спрямованості (уроки-семінари, уроки конференції, уроки-лекції). 2) Уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки панорами). 3) Уроки міжпредметні. 4) Уроки змагання (уроки КВК, уроки-аукціони, уроки турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси). 5) Уроки суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми). 6) Уроки комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки діалоги, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя, уроки-парадокси). 7) Уроки театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр). 8) Уроки подорожування, уроки дослідження (уроки пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки експедиційні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-наукові дослідження). 9) Уроки

**Український
правопис –**

Урок –

з різновіковим складом учнів. 10) Уроки ділові, рольові ігри (урокисуди, уроки-захисти дисертацій, уроки – “Слідство ведуть знавці”, уроки-імпрровізації, уроки-ілюстрації). 11) Уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпрровізована робота у пантомімі, тіньові п’еси з ляльками і маріонетками, усі види непідготовленої драмидіяльності, де формальна драма створюється самими учасниками гри). 12) Уроки психотренінги. (Див.: Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. – К.: Академія, 2001. – С. 333 – 336); *третій підхід*: класифікація на основі технологій: інформаційно – комунікативна технологія; ігрові технології; дослідницька технологія; інтерактивна технологія; психотренінг (див.: Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В. *Нестандартні уроки в школі: класифікація, структура, методика застосування.* – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.us/file/issue_42/21.pdf) система загальноприйнятих правил української мови, які визначають способи передавання мовлення на письмі (*парадигма українського мовознавства*).

1) «систематично застосована для розв’язання завдань навчання, виховання і розвитку учнів форма організації діяльності постійного складу учителів і учнів у визначений проміжок часу» (Бабанский, Ю.К. *Педагогіка: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский.* – М.: Просвещение, 1983. – С. 211); 2) «динамічна й варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії (діяльності та спілкування) визначеного складу учителів і учнів, що включає зміст, форми, методи і засоби навчання, які систематично застосовуються (в однакові часові проміжки) для розв’язання задач освіти, розвитку і виховання у процесі навчання» (за М.Махмутовим. Див.: *Педагогіка: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого.* – М.: Педагогическое общество России, 2004. – С.338). Теоретично обгрунтував класно-урочну систему навчання Я.А. Коменський). Розвиток теорії уроку здійснив К.Д.Ушинський

РОЗДІЛ 111. НОТАТКА ПРАКТИЧНА

В ЦЬОМУ НОТАТНИКУ ТИ ЗНАЙДЕШ ПРИКЛАДИ ТА ВІДПОВІДІ НА ЗАПИТАННЯ:

Як проєктувати сучасний урок?

Що дає нам знання про технологічну модель проєктування модернового уроку?

Як формулювати цілі навчання?

Як розробити навчальні завдання?

Як візуалізувати освітній матеріал?

Задля чого аналізуємо урок?

Які типи аналізу уроку?

Для чого аналіз уроку за видами?

Чи є структура самоаналізу уроку вільною чи жорсткою?

Як аналізується урок закордонними педагогами?

Як зробити так, щоб дослідження уроку стало технологією професійного розвитку педагога?

3.1. Проєктування сучасного уроку

У педагогічних дослідженнях (В.Докучаєва, А.Лігоцький, О.Коберник, Т.Подобєдова, І.Коновальчук та ін.) процес проєктування розглядається як основний механізм здійснення та розвитку інноваційної діяльності, як особливий вид творчості, що включає прогнозування, моделювання та аналітичне оцінювання.

У літературі педагогічне проєктування розглядається на двох рівнях:

- 1) одна з функцій педагогічної діяльності (перспективне планування завдань і способів їх вирішення);
- 2) окремий вид діяльності, що має свою власну структуру: діагностування об'єкта проєктування, концептуальне моделювання, система керування проєктом, етапи реалізації проєкту, критерії оцінки успішності виконання проєкту.

У нашому контексті розглядаємо проектування як одну з функцій педагогічної діяльності.

Педагогічне проектування – це розроблення системи взаємодії учителя та учнів, яка дозволяє досягти певної, чітко сформульованої мети навчально-виховного процесу⁹⁹.

Цільова стратегія навчання. Педагогічна стратегія – стабільна лінія поведінки у здійсненні педагогічних дій, що підпорядковані певній ідеї.

У літературі¹⁰⁰ виділяють дві стратегії навчання: *типологічну та цільову*. Кожна з них реалізується на конкретному уроці, тому є смисл говорити і про стратегію уроку.

Загальні риси типологічної стратегії уроку. Вона ґрунтується на тому, що учитель при вивченні навчальної теми шкільного курсу обирає конкретний тип уроку (від чого і походить назва: типологічна) і в його структуру він намагається вкласти всю організацію уроку, підпорядкувавши вимогам та елементам даного типу уроку всі свої й учнівські дії.

Суть цільової стратегії навчання (й цільової стратегії уроку) полягає у плануванні й реалізації процесу навчання під кутом зору отримання високіх кінцевих результатів у досягненні конкретних цілей навчання.

Першим етапом у здійсненні цільової стратегії є визначення цілей навчання для великої теми, розділу. Цілі навчання освітньої групи можна визначити на основі таксономії Блума¹⁰¹. Чітке визначення кінцевого

⁹⁹ *Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андрєєва В.М., Григоров В.В. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 352 с.*

¹⁰⁰ *Теорії уроку.* URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4317.html>

¹⁰¹ **Таксономія Блума** — таксономія педагогічних цілей в пізнавальній сфері, що була запропонована у 1956 році американським психологом Бенджаміном Блумом. Після Другої світової війни група американських педагогів і психологів під керівництвом Б. Блума розробила правила чіткого й однозначного формулювання і впорядкування цілей навчання. Вони визначили цілі когнітивної групи, цілі афективної групи (вони виражаються через сприймання, інтереси, нахили, здібності тощо) та цілі психомоторні (навички письма, мовні, фізичні, трудові навички). Цілі когнітивної групи можуть бути виражені через такі елементи засвоєння, як розуміння, відтворення, застосування, аналіз, синтез, оцінка.

Цілі навчання у когнітивній сфері можуть бути виражені через такі елементи засвоєння (їх ще називають елементами таксономії Блума): знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка:

1. Знання. Ця категорія означає запам'ятовування та відтворення матеріалу, який вивчається. Йдеться про запам'ятовування і відтворення термінів, конкретних фактів, методів і процедур, основних понять, правил, принципів, цілісних теорій.

результату у категоріях цілей навчання з певною прив'язкою до конкретного учня є дуже важливим кроком у плануванні процесу навчання на основі цільової стратегії навчання.

Другий етап здійснення цільової стратегії навчання полягає у плануванні й реалізації дидактичного циклу, який є клітиною процесу навчання. Він розпочинається з планування діяльності учителя і діяльності учня щодо реалізації кожної цілі навчання.

Наступний етап у підготовці вчителя до уроку — вибір методів навчання, за допомогою яких (в їх системі, у їх зв'язку) учитель зможе забезпечити досягнення цілей уроку. Існує дидактичний закон відповідності методів і цілей навчання (В. Беспалько): кожна ціль навчання для її реалізації вимагає свого методу. Наприклад, цілі навчання освітньої групи, які виявляються через уміння, вимагають таких методів або принаймні одного, застосування якого б привело до сформованого уміння, а не до знання чи переконання. Методи навчання можна привести в дію за допомогою засобів навчання. Тому вибір їх зумовлений як цілями і змістом навчання (змістом уроку), так і методами.

У технологічному підході щодо проектування уроку вирізняють

2. Розуміння. Показником розуміння значення вивченого може бути здатність людини встановлювати зв'язок одного матеріалу з іншим, перетворювати його із одної форми вираження в іншу, переводити його з однієї «мови» на іншу (наприклад, зі словесної у графічну, математичну і навпаки). Як показник розуміння може також бути інтерпретація матеріалу учнем (пояснення, короткий виклад), прогнозування майбутніх наслідків, що впливають із наявних даних.

3. Застосування. Цей елемент засвоєння означає уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Сюди входить застосування правил, методів, уміння розбивати матеріал на складові поняття, законів, принципів, теорій.

4. Аналіз. До цієї категорії належить виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язку між ними, осмислення принципів організації цілого. Навчальні результати характеризуються осмисленням не тільки змісту навчального матеріалу, а і його внутрішньої структури. Учень, який добре оволодів цією категорією навчальних цілей, бачить помилки й огріхи в логіці міркувань, бачить різницю між фактами і наслідками, оцінює значимість даних.

5. Синтез. Ця категорія означає вміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле з новою системною властивістю. Таким новим продуктом може бути повідомлення, план дій, нова схема тощо.

6. Оцінка. Як категорія навчальних цілей, вона означає вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу для конкретної мети. Судження і умовиводи учня мають засновуватися на чітких критеріях. Учень оцінює логіку побудови матеріалу у вигляді письмового тексту, оцінює відповідність висновків уже даним і т.д.

Деталізація означених елементів подано в пункті 3.1.3.1.

наступні етапи:

- визначення цілей і задач уроку;
- орієнтація змісту уроку на реалізацію запланованих цілей і задач;
- орієнтація процесу навчання на гарантоване досягнення результатів;
- оцінювання поточних результатів (наявність оперативного зворотного зв'язку);
- корекція навчання;
- заключне оцінювання результатів.

3.1.1. Аналіз алгоритму педагогічного проєктування

Для розуміння сутності процесу проєктування важливе значення має аналіз алгоритму цього процесу (таб. 3.1).

Таблиця 3.1

Аналіз алгоритму педагогічного проєктування

Етап	Сутність етапу	Практичний результат для педагога
Перший етап	– упорядкування календарного планування вивчення тем на основі програми та щорічних методичних рекомендацій.	У процесі підготовки до уроку вчитель зможе працювати не тільки з матеріалом, що вивчається безпосередньо на конкретному уроці, але і зі змістом суміжних занять. Крім того, педагог розглядає уроки в обсязі цілої теми, що дозволяє планувати систему уроків.
Другий етап	– конкретизація мети уроку, яка базуються на визначенні предметної та ключової (ключових) компетентностей та загальних цілях вивчення відповідних тем; – співвіднесення мети зі змістом навчального матеріалу і навчальними особливостями учнів класу.	Мета формується через виокремлення <i>навчальної, розвивальної та виховної</i> складових. Найбільш важливим завданням вчителя на цьому етапі є врахування системності й послідовності у формуванні компетентностей особистості.
Третій етап	– поділ змісту теми уроку на навчальні ситуації у залежності від його структури – теоретичні знання, практичне	Вчитель під час проєктування кожної навчальної ситуації має врахувати раціональний розподіл часу між ними.

	застосування теоретичних знань, формування способів діяльності тощо.	
Четвертий етап	– формулювання цільових завдань до кожної навчальної ситуації; – вибір методів та прийомів навчання, доцільних кожному цільовому завданню за його дидактичними функціями та змісту навчального матеріалу;	На цьому етапі вчитель обирає: 1) методи навчання ¹⁰² ; 2) прийоми навчання ¹⁰³ ; 3) форму організації навчальної діяльності учнів, яка відповідатиме змісту та методам роботи ¹⁰⁴ ; 4) засоби навчання ¹⁰⁵ .

¹⁰² Найпоширенішими в педагогіці вважають наступні класифікації методів навчання: за джерелом передачі та сприймання навчальної інформації - словесні, наочні, практичні (С. Петровський, Є. Голант); за характером пізнавальної діяльності учнів - пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький (І. Лернер, М. Скаткін); залежно від основної дидактичної мети і завдань – методи оволодіння новими знаннями, формування вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок (М. Данилов, Б. Єсіпов); методи усного викладу знань, закріплення навчального матеріалу, самостійної роботи учнів з осмислення й засвоєння нового матеріалу роботи із застосуванням знань на практиці та виробленням вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок (І. Харламов); з точки зору цілісного підходу до діяльності у процесі навчання – методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання й мотивація учіння, контролю, самоконтролю, взаємоконтролю і корекції, самокорекції, взаємокорекції в навчанні (Ю. Бабанський).

¹⁰³ Прийом навчання – це окремі операції, розумові чи практичні дії вчителя або учнів, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає даний метод. Наприклад, прийоми активізації розумової діяльності при усному викладі знань (порівняння, зіставлення); прийом стимулювання, контролю, взаємоконтролю й самоконтролю; метод бесіди (включає такі прийоми: виклад інформації, активізацію уваги та мислення), прийоми запам'ятовування, ілюстрації, демонстрації тощо.

¹⁰⁴ У педагогіці виокремлюють наступні форми організації навчальної діяльності учнів: індивідуальна, парна, групова, фронтальна, колективна.

¹⁰⁵ Найбільш вживаними засобами навчання є: об'єкти навколишнього середовища, взяті в натуральному вигляді або препаровані для навчальних завдань (живі й засушені рослини, зразки гірських порід, мінералів, машини та їх частини, археологічні знахідки і т. ін.); моделі машин, механізмів, апаратів, споруд та ін.; макети і муляжі; самостійно розроблені картки, брошури, буклети тощо; прилади і засоби для демонстраційних експериментів; графічні засоби (картини, малюнки, географічні карти, схеми); технічні засоби навчання (інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, система для інтерактивного тестування тощо); підручники, навчальні посібники, енциклопедії. За суб'єктом діяльності засоби навчання можна умовно поділити на **засоби викладання і засоби навчання**. Засобами викладання користується переважно вчитель

	– вибір форм організації навчальної діяльності учнів, які відповідають змісту та методам роботи.	
П'ятий етап	– встановлення технологічних взаємозв'язків під час вибору змісту, методів, прийомів і форм навчання з орієнтацією на заплановану мету й прогнозований очікуваний результат.	Вчитель має: – виділити основні текстові положення, які підлягають обов'язковому конспектуванню; – розробити способи акцентування уваги учнів на головних теоретичних/практичних положеннях уроку; – визначити прийоми формування позитивної мотивації; – встановити міжпредметні зв'язки уроку із загальноосвітніми предметами; – підібрати завдання практичного змісту, що спираються на життєвий та навчальний досвід учнів; – вибрати методику використання підручників і навчальних посібників на уроці і при виконанні потім домашньої самостійної роботи; – підібрати прийоми вирішення виховних завдань уроку.
Шостий етап	– розроблення технології контролю знань учнів.	Основну увагу при цьому варто приділяти поточному контролю, тому що його ефективність визначається частотою проведення і обсягом матеріалу, що контролюється.
Сьомий етап	– упорядкування обсягу та змісту домашнього завдання.	З метою індивідуалізації процесу навчання необхідно диференціювати обсяг і складність домашніх завдань для різних груп учнів в залежності від їх навченості.

для пояснення навчального матеріалу, а засобами навчання – учні для його засвоєння. Разом з тим частина засобів навчання може бути і тим, і іншим, в залежності від етапу навчання. Для використання засобів навчання на уроці вчителю необхідно вибрати доцільну їх кількість, розробити технологію їх використання.

3.1.2. Технологічна модель проєктування модернового уроку

Пропоноване проєктування дозволить вчителю чітко відстежити діалогічність і взаємодію в процесі навчання, активність учнів, надання їм можливості для здійснення самостійного вибору способу виконання завдання та вибору джерел інформації.

Наприклад:

Тема уроку

Мета уроку (формулюється за характером діяльності учнів):

навчальна складова;

розвивальна складова;

виховна складова.

Технічне обладнання та програмне забезпечення:

Хід уроку

Порядковий номер та назва структурного етапу уроку

Діяльність учителя				Діяльність учнів	
Цільові завдання	Мета	Форма організації, управління діяльністю учнів	Номер джерела навчальної інформації, сторінка	Результат	Форма звітності

Порівнюємо із закордонним досвідом. План уроку¹⁰⁶ - це детальний опис вчителем курсу навчання або «навчальної траєкторії» уроку. Вчителем розробляється план щоденних занять для управління навчанням у класі. Деталі залежать від уподобань викладача, предмета, який

¹⁰⁶ Lesson plan. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Lesson_plan

висвітлюється, та потреб учнів. Шкільна система може мати вимоги щодо плану¹⁰⁷. План уроку – це посібник вчителя для проведення конкретного уроку, і він включає мету (те, що учні повинні дізнатися), як буде досягнута мета (метод, процедура) та спосіб вимірювання того, наскільки добре мета була досягнута (тест, робочий матеріал, домашнє завдання тощо¹⁰⁸).

Хоча для уроку є багато форматів, більшість планів уроків містять деякі або всі ці елементи, як правило, у такому порядку:

Назва уроку

Час, необхідний для завершення уроку

Список необхідних матеріалів

Перелік цілей (це можуть бути *поведінкові цілі* (що може зробити учень після завершення уроку) або *цілі знань* (що учень має знати після завершення уроку))

Набір (або вхідний або перехідний), який фокусує учнів на навичках чи поняттях уроку, включає показ зображень або моделей, запитань або перегляд попередніх уроків

Навчальний компонент, який описує послідовність подій, що складають урок, діяльність вчителя та учнів

Самостійна практика, яка дозволяє учням самостійно розширювати вміння чи знання

Підсумок, де вчитель завершує дискусію та відповідає на запитання

Компонент оцінювання, тест на опанування інструктованими навичками або концепціями - наприклад, набір запитань для відповіді або набір інструкцій, які слід виконувати

Оцінка ризику, де зафіксовані ризики уроку та кроки, зроблені для їх мінімізації

Компонент аналізу, який вчитель використовує, щоб показати сам урок (наприклад, що працювало та що потребує вдосконалення)

Компонент безперервності переглядає та відбиває зміст попереднього уроку¹⁰⁹.

За кордоном актуалізовано підхід Фредріка Гербарта до планування уроку. За словами Гербарта (1776-1841), існує вісім етапів плану уроків, які покликані забезпечити вчителям можливості розпізнавати та виправляти помилки учнів, одночасно розширювати траєкторію майбутніх уроків: вступ,

¹⁰⁷ O'Bannon, B. (2008). "What is a Lesson Plan?". Innovative Technology Center * The University of Tennessee. Retrieved May 17, 2011.

¹⁰⁸ What Is A Lesson Plan?. English Club. Retrieved 15 October 2014.

¹⁰⁹ Writing Lesson Plans Archived 2011-07-22 at the Wayback Machine. Huntington University: a Christian college ranked among America's best colleges. 15 Mar. 2009.

фундація, активація мозку, інформація, уточнення, практика та огляд, незалежна практика та підсумок¹¹⁰.

1. *Підготовка / Інструкція*: Це стосується підготовки та мотивації дітей до змісту уроку, взаємозв'язок його з попередніми знаннями учня. Уроки можуть бути розпочаті таким чином: а. Два-три цікавих, але релевантних питань; б. Показ малюнка / зображень, діаграми або моделі; с. Формулювання мети уроку в чіткій, стислій формі (наприклад, «Сьогодні ми вивчимо ...»);

2. *Презентація / Розробка*: тут розпочинається власне урок. Цей крок повинен включати активність учнів. Вчитель візьме на допомогу різні пристрої, наприклад, запитання, ілюстрації, пояснення, експозиції, демонстраційні та сенсорні посібники тощо. Інформацію та знання можна надати, пояснити, розкрити чи запропонувати.

3. *Порівняння асоціацій*: бажано, щоб нові ідеї чи знання були пов'язані із повсякденними життєвими ситуаціями, ілюструвалися відповідними прикладами та порівняннями із суміжними поняттями.

4. *Узагальнення: систематизації отриманих знань*. Порівняння та контраст призводять до узагальнення. Слід докласти зусиль для того, щоб учні самі зробили висновки.

5. *Застосування*: це вимагає значної розумової діяльності, щоб мислити й застосовувати вивчені принципи в нових ситуаціях.

6. *Рекапітуляція*: прикінцевий крок плану уроку вчитель намагається з'ясувати, чи зрозуміли учні предмет чи ні. Це використовується для оцінювання / оцінки ефективності уроку.

3.1.3. Поради до проєктування уроку:

3.1.3.1. Як формулювати цілі навчання

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

¹¹⁰ *Cunningham, Gini. "Lesson Plans and Unit Plans: The Basis for Instruction". ASCD. Retrieved 2018-02-15.*

дію. Доцільно керуватися правилами формулювання навчальних цілей¹¹¹ (табл. 3.2). У разі формулювання цілей навчання необхідно, по-перше, чітко класифікувати таксономічний рівень, по-друге, визначити предмет дії, по-третє, вибрати відповідь (табл. 3.3).

Таблиця 3.2

Правила формулювання навчальних цілей

Правило	Суть
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

Таблиця 3.3

Когнітивний домен. Ключові слова для шести таксономічних рівнів

Таксономічний рівень	Приклади інфінітивів	Приклади прямих доповнень

¹¹¹ Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *The Taxonomy of educational objectives, handbook I: The Cognitive domain*. New York: David McKay Co., Inc.

1.00	<i>Знання (попередньо вивченого матеріалу; матеріалу, який запам'ятовся)</i>	
1.10	Знання базової специфіки	
1.11 Знання термінології	визначити, вирізнити, засвоїти, згадати, ідентифікувати, впізнати	глосарій, терміни, термінологія, 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, проілюструвати прикладами, підготувати, прочитати, представити, змінити, ствердити	значення, зміст, визначення, представлення, слова, фрази
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,	принципи, закони, висновки, ефекти, методи, теорії,

	співвіднести, вибрати, розвинути, організувати, використати, перенести, реструктурувати, класифікувати	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, порівняти, вирізнити, розрахувати	відношення, взаємозв'язки, доцільність, докази, хиби, 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

3.1.3.2. Як розробити навчальні завдання

Терміном «проблемологія» пропонувалося позначити спеціальну наукову дисципліну, що вивчає задачі (а також засоби, способи та процеси їх розв'язання). Нині сформовано філософську проблемологію, основні завдання якої: здійснення рефлексії над теоретичним феноменом «проблема», виявлення різних аспектів її розуміння, з'ясування проблематичності знання, його парадоксів і антиномій (суперечностей)¹¹².

Теорія навчальних завдань як відповідь психолого-педагогічної науки на актуальні міждисциплінарні дослідження (насамперед пов'язані з розробленням навчальних систем на базі комп'ютерів) у 70-тих рр. минулого століття дала підставу деяким авторам виступити з пропозицією розроблення «проблемології» (В. Глушков, В. Брановицький та ін.)¹¹³.

¹¹² Пазенок В.С. *Філософія: навчальний посібник*. К.: Альма-матер, 2008. 208 с.

¹¹³ Балл Г. А. *Теория учебных задач* / Г. А. Балл. М.: Педагогика, 1990. 181 с.

В аспекті філософської проблемології особливе значення має дослідження соціальних проблем, причин і недоліків цивілізаційних криз, виявлення шляхів та засобів їх розв'язання. Таким чином, мова йде про методологію дослідження проблем на філософському рівні, поза увагою залишають дидактичні аспекти навчальних задач. Автор теорії навчальних завдань Г. Балл у 90-тих рр. минулого століття пропонував розвивати загальну теорію задач як гілку системології, досліджуючи задачі як особливий вид систем¹¹⁴.

У педагогічній, методичній літературі останніх років зустрічається багато **термінів**, що позначають різні **види й характеристики навчальних завдань**: завдання, задача, навчальна задача, пізнавальне та творче завдання, технічне завдання, вправа, тест, проблемна, пізнавальна, навчальна ситуації, ситуаційні задачі та ін.

Відсутність чіткого бачення поняття призводить до того, що навчальний матеріал, який міститься в різних збірниках, не відповідає сутності професійних завдань. Відтак чинний у практиці професійного навчання підхід до завдань не сприяє ефективності навчання, ускладнює роботу з активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів. У підготовці аспірантів і здобувачів означене ускладнюється ще й теперішньою предметноцентричною системою навчання, яка формує набір розрізнених відомостей, а не системні знання, уміння та навички, які можна компетентісно використовувати для вирішення професійних завдань

У психолого-педагогічній літературі можна визначити різні наукові підходи до визначення навчальної задачі.

Зокрема, Ю. Машбиць, На основі структурного та виходячи з психологічного діяльнісного підходів В. Староста¹¹⁶ аналізу навчальної задачі, визначає **навчальну задачу** як поєднання вважає за необхідне дидактичного цілепокладання педагога і співвідносити її з цілями цілепокладання у навчальному пізнанні навчальної діяльності. На думку дослідника, терміном **«навчальна задача»** можуть позначатися три різні категорії учня. Такий підхід дозволяє системно досліджувати поняття «навчальна задача», яка перебуває у неперервному розвитку, бо:

¹¹⁴ Там само.

¹¹⁶ Староста В. І. Навчання школярів складати і розв'язувати завдання з хімії: теорія і практика : Монографія / В. І. Староста. Ужгород : УжНУ-Гражда, 2006. 327 с.

задач: 1) цілі учіння; 2) задачі навчання, або «дидактичні задачі», які ставить перед собою педагог; 3) задачі, що ставляться учням для того, щоб їх розв'язання забезпечило досягнення цілей учіння¹¹⁵

по-перше, створює умови для відкритості щодо кількості числа суб'єктів, що беруть участь у її розв'язанні;

по-друге, змінюється характер контактів суб'єктів навчання (від репродуктивних до продуктивних для кожного суб'єкта навчальної діяльності),

по-третє, підвищується мотивація навчання шляхом усвідомлення результатів виконання навчальної задачі;

по-четверте, забезпечує диференціювання навчальних цілей.

Найголовніша характеристика навчальної задачі – це можливість реалізації диференційованих навчальних цілей, адже задача, за визначенням психолога О. Леонтєва – «ціль, подана в певних умовах»¹¹⁷, тобто задача є одиницею навчально-пізнавальної діяльності. У сучасній дидактиці поняття «завдання» чітко не відокремлюється від поняття «задачі»: «завдання – те, що задається для виконання аналітико-вербальним, лабораторним чи практичним способами; окремі дослідницькі дії поетапного руху до мети наукового пошуку»¹¹⁸.

Навчально-творче завдання як складна динамічна система є формою організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої створюється творча ситуація, прямо чи опосередковано ставиться мета, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, у процесі якої суб'єкти навчання активно опановують знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності.

Навчальне завдання як форма організації змісту навчального матеріалу передбачає діяльність суб'єкта навчання після того, як сформульовано мету та умови завдання.

Навчально-творче завдання передбачає діяльність суб'єкта навчання на двох етапах: формулювання проблеми та її розв'язання.

Тому навчально-творче завдання включає правило, мету діяльності та вимоги до неї.

Дослідниця Д. Толлінгерова була першим чеським автором, яка запропонувала за аналогію з класифікацією Блума таксономію навчальних завдань, розділених за оперативною структурою, тобто за операціями.

¹¹⁵ Машибиц Е. И. Психологический анализ учебной задачи / Е. И. Машибиц // Советская педагогика. 1973. № 2. – 58-65.

¹¹⁷ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. М. : Педагогика, 1983. Т.1. С. 249.

¹¹⁸ Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. К. : Либідь, 2005. С. 249-250.

Навчальні завдання за Д. Толлінгеровою розділено на п'ять категорій, які містять 27 типів навчальних завдань ¹¹⁹:

1. Завдання, що вимагають мнемічного відтворення даних:

1.1 завдання із пізнання

1.2 завдання з відтворення окремих фактів, чисел, понять

1.3 завдання з відтворення дефініцій, норм, правил

1.4 завдання з відтворення великих текстів блоків, віршів, таблиць, і т.п.

2. Завдання, що вимагають простих розумових операцій з даними:

2.1 завдання з виявлення фактів (вимірювання, зважування, прості обчислення тощо)

2.2 завдання із перерахування й опису фактів (обчислення, перелік тощо)

2.3 завдання із перерахування й опису процесів і способів дій

2.4 завдання із розбору і структури (аналіз і синтез)

2.5 завдання із зіставлення і розрізнення (порівняння і поділ)

2.6 завдання із розподілу (категоризація і класифікація)

2.7 завдання з виявлення взаємин між фактами (причина, наслідок, мета, засіб, вплив, функція, корисність, інструмент, спосіб тощо)

2.8 завдання з абстракції, конкретизації та узагальнення

2.9 рішення нескладних прикладів (з невідомими величинами тощо)

3. Завдання, що вимагають складних розумових операцій з даними:

3.1 завдання з перенесення (трансляція, трансформація)

3.2 завдання з викладу (інтерпретація, роз'яснення змісту, значення, обґрунтування)

3.3 завдання з індукції

3.4 завдання з дедукції

3.5 завдання із доведення (аргументація) і перевірка (верифікація)

3.6 завдання з оцінки

4. Завдання, що вимагають повідомлення даних:

¹¹⁹ Толлінгерова Д. Психологія проєктированія умственненого розвитку дітей : научное издание / Д. Толлінгерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. М.; Прага : [б. и.], 1994. С.16-18.

- 4.1 завдання з розробки оглядів, конспектів, змісту тощо
- 4.2 завдання з розробки звітів, трактатів, доповідей тощо
- 4.3 самостійні письмові роботи, креслення, проєкти тощо

5. Завдання, що вимагають творчого мислення:

- 5.1 завдання з практичного застосування
- 5.2 рішення проблемних завдань і ситуацій
- 5.3 постановка питань і формулювання завдань або завдань
- 5.4 завдання з виявлення на підставі власних спостережень (на сенсорній основі)
- 5.5 завдання з виявлення на підставі власних роздумів (на раціональній основі).

За іншим підходом¹²⁰ навчальні навчально-творчі завдання класифіковано на:

- ✓ *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);
- ✓ *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;
- ✓ *задачі на прогнозування:* навчально-творчі задачі – задачі на прогресивні екстраполяції, на регресивні екстраполяції, на безпосереднє висування гіпотези, оригінальної ідеї;
- ✓ *задачі на оптимізацію:* навчальні задачі – задачі на вибір оптимального розв'язання; на оптимізацію процесу, функціонування об'єкту; задачі на оптимізацію витрат, засобів діяльності;
- ✓ *задачі на рецензування:* навчальні задачі – задачі на критичний аналіз прочитаного; на виявлення

¹²⁰ Сисоєва С. О. *Основи педагогічної творчості* / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. 346 с.; 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.

помилки; на перевірку результату; на оцінку процесу і результату діяльності;

✓ *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 розроблення евристичних розпоряджень, правил;

✓ *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;

✓ *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;

✓ *дослідницькі задачі*: навчально-творчі задачі – експериментальні задачі; задачі на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів, на застосування принципів системності, доповнення, історизму тощо; графічні задачі;

✓ *задачі на винахідливість*: навчально-творчі задачі (задачі на пошук нового конструкторського вирішення; на винахід нових конструкцій нових засобів діяльності; нових речовин);

✓ *задачі на управління*: навчально-творчі задачі – задачі на розроблення мети, стратегії діяльності; на планування, організацію діяльності; на нормування часу діяльності; на оцінювання результатів;

✓ *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;

✓ *задачі на розвиток фантазії та уявлення*: навчально-творчі задачі – просторові задачі; задачі та завдання на опис явищ, їх наслідків і передумов;

✓ *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.

3.1.4. 3. Як візуалізувати освітній матеріал

Звертання до візуальних образів було постульовано як педагогічний принцип ще у XVII ст.¹²¹

Сьогодні візуалізації як освітній стратегії присвячено низку праць американських та європейських науковців. Загальні засади візуалізації висвітлені у дослідженнях британських науковців Е. Тафте (“Візуальне зображення кількісної інформації”, 2001)¹²², К. Гілберта, американського дослідника Д. Райсберга (“Пізнання”, 1997)¹²³ та ін. Практичні рекомендації щодо застосування окремих виявів цієї стратегії знаходимо в працях Р.

Педагогіка запозичила ідеї відомих педагогів, мислителів і їх послідовників, тому пояснення вчителя зв'язувалися з необхідністю демонструвати предмет засвоєння, представлений у почуттєвій формі, у вигляді речі, картини тощо, за допомогою наочних приладів.

У біології, а заодно й у сфері PR технологій, активно використовується теорія «стародавнього мозку»¹³⁰, згідно з якою наше сприйняття набагато ефективніше сприймає картинку, ніж текстову інформацію.

У процесі формування «*homo sapiens*» людський мозок пройшов кілька етапів, і здатність сприймати на слух та читати сформувалася у нього набагато

¹²¹ *Уперше візуалізацію як принцип навчання ввів у теорію й практику навчання Я. Коменський. Сформульоване ним «золоте правило» говорить, що все підлягає засвоєнню треба дати учням для попереднього сприйняття, якому підлягає все те, що сприймається органами почуттів. Ян Амос Коменський вважав візуальність джерелом накопичення знань. Його послідовник, Песталоцці, стверджував, що візуальність є ще й засобом розвитку здібностей і духовних сил дитини. Він усвідомлював, що не всяка візуалізація служить джерелом знань і не всяка візуалізація сприяє розвитку [Бельчев П. В. Комп'ютерно-орієнтована лекція з фізики зі зворотнім зв'язком / П. В. Бельчев // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Додаток 4, том 4(18) 2009. Тематичний випуск, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. С. 27-36.]. К. Ушинський вказував, що візуалізація відповідає психологічним особливостям дітей, які мислять «формами, звуками, фарбами, відчуттями». Наочне навчання К. Ушинський визначав як «таке навчання, що будується не на далеких від дійсності уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною» [Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : посібник [для пед. працівників і студ. пед. навч. закл.] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. 116 с., с. 5]. До вивчення наочності і її ролі в процесі навчання й пізнання зверталися відомі дидакти, психологи, фахівці в галузі теорії й методики навчання.*

¹²² Tufte E. R. *The visual display of quantitative information* (2 nd ed.). Cheshire.C T: Graphics Press, 2001. 197 p.

¹²³ Reisberg. D. *Cognition* / D. Reisberg. – New York: Norton, 1997. 230 p.

Штайнера, Б. Ашера¹²⁴, Т. Пізніше. Саме тому дивитися Поплавські¹²⁵ (евритмія), Р. відеоролики набагато зручніше та Кроулі, Дж. Мілза¹²⁶ (образні зрозуміліше, адже тут на перший план метафори), Р. Маккіма¹²⁷ (ескіз виходить саме зорове сприйняття, це є ідеї), В. Сполін¹²⁸ (навчальний звичним та легким. театр) тощо. Вітчизняна дослідниця О. Заболотна¹²⁹ досліджує теоретичні засади стратегії візуалізації та виявів її реалізації в альтернативній освіті.

Спробу математично точно визначити візуальність зробив В. Болтянський¹³¹. Він стверджував, що візуальність складається із двох основних властивостей: **ізоморфізму й простоти**, тобто може бути виражена наступною формулою: *візуалізація = ізоморфізм + простота (ізоморфізм — відповідність між об'єктами, тотожність, що виражає їх структуру)*. Тобто це правильне ізоморфне зображення істотних рис явища й простота його сприйняття.

В Оксфордському словнику подано два визначення дієслова “візуалізувати”: «1. створювати ментальний образ; уявляти; 2. робити видимим для ока»¹³². Розрізнення цих двох значень лягло в основу дискусій щодо педагогічного значення терміна “візуалізація”. На думку британського науковця Е. Тафте, візуалізацією є «візуальна демонстрація інформації у

¹³⁰ URL: <https://kibit.edu.ua/news/vizualizaciya-ili-tekst/>

¹²⁴ Steiner R., Usher B. *Eurythmy: An Introductory Reader* / Rudolf Steiner, Bethany Usher: Londo: Rudolf Steiner Press, 2007. 309 p.

¹²⁵ Poplawski Th. *Eurythmy: Rhythm, Dance and Soul* / Thomas Poplawski. London: Steiner Books, 1998. 109 p.

¹²⁶ Crowley R., Mills J., *Therapeutic Metaphors for Children and the Child Within* Richard J. Crowley, Joyce C Mills. – NY: Psychology Press, 2001. – 261 p.

¹²⁷ McKim R. *Experiences in visual thinking* / Robert H. McKim. Brooks/Cole Pub. Co., 1972. 171 p.

¹²⁸ *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook* / Viola Spolin. Northwestern University Press, 1986. 233 p.

¹²⁹ Заболотна О.А. Візуалізація як стратегія впровадження освітньої альтернативи. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_62/21.pdf

¹³¹ Див.: Тыщенко О.Б. Границы возможностей комп'ютера в обучении / О. Б. Тыщенко, М. В. Уткес // Образование. 2002. №4. С.85-91.

¹³² *Concise Oxford Dictionary. Concise Oxford English dictionary* / Catherine Soanes, Angus Stevenson. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 1681 p. [Електронний ресурс]. – URL: http://oxforddictionaries.com/definition/english/visualize?q=visualization#visualize__5

вигляді таблиць, діаграм і графіків»¹³³. Інші освітяни схильні вбачати зв'язок візуалізації зі сприйняттям і обробкою інформації в мозку¹³⁴.

На думку вітчизняної дослідниці О.Заболотної, «візуалізація» - це візуалізоване уявлення про предмет, речовину, абстрактне поняття або явище, яке є продуктом свідомості.

До візуалізації як однієї зі стратегій учена відносить такі методи навчання в альтернативній школі: евритмії, візуалізації навчального матеріалу у свідомості учня, кольорових сигналів, образних метафор, ескізів ідеї, графічних символів, живих скульптурних композицій, танцю, тілесної експресії, навчальної театралізації (навчальної драматизації, рольової гри), кінестетичних концептів (пантоміми, мануального конструювання) тощо.

У сучасних умовах значного розвитку набули комп'ютерні засоби візуалізації освітнього матеріалу, існує значна кількість документально-навчальних фільмів, презентацій з інтерактивними схемами та таблицями, електронних посібників та підручників. Усе це сприяє оптимізації навчального процесу та підвищенню рівня засвоєння знань учнями.

У педагогіці виділяють кілька видів візуалізації¹³⁵.

Операційна візуалізація — процес формування моделі в навчальній діяльності, що базується на опорних зовнішніх діях. До операційної наочності належить демонстраційна візуалізація. Застосування оперативної наочності розширює число каналів передавання й одержання інформації, прискорюючи й поглиблюючи сприйняття досліджуваного матеріалу. Застосування оперативної наочності може служити мотивацією творчої діяльності учня, дозволяє побачити процеси в динаміці, сприяє встановленню міжпредметних зв'язків, важливих для покращення якості освіти.

Формалізована візуалізація — процес формування моделі в навчальній діяльності, що базується на структурних зовнішніх діях, процес формування «зовнішньої» структури, структури позначення, виділення або розміщення тексту на дошці або в навчальному посібнику. До цього виду візуалізації належать: використання у процесі записування курсиву, рамки, виділення окремих формул, підкреслення важливих слів і пропозицій, позначення

¹³³ Tufte E. R. *The visual display of quantitative information* (2 nd ed.). Cheshire. C T: Graphics Press, 2001. 197 p.

¹³⁴ Дослідник Д. Райсберг розрізняє між «візуальним сприйняттям», яке відбувається внаслідок роботи органу зору, «візуалізованою уявою», яка є продуктом свідомості і не вимагає присутності об'єкта, і «просторовою уявою», яка є результатом ментального представлення об'єкта тактильними засобами [Reisberg. D. *Cognition* / D. Reisberg. New York: Norton, 1997. 230 p.].

¹³⁵ Ключенок Д.К., Горбенко І.В. Візуалізація навчального процесу за допомогою інтерактивних опорних схем, таблиць у роботі вчителя технологій. URL: file:///C:/Users/%D0%AF/Downloads/Sitimn_2013_36_9.pdf

значущості тексту на полях різними знаками, використання кольору для виділення важливих частин, елементів. Цей вид візуалізації сприяє кращому сприйняттю, осмисленню й запам'ятовуванню матеріалу, допомагає учням сконцентрувати увагу на головному.

Структурна візуалізація — процес формування моделі навчальної діяльності, що базується на структурних зовнішніх діях, процес формування «внутрішньої структури». До цього виду візуалізації належить виділення основного матеріалу, побудова моделі з опорою на стійкі асоціації, що характеризуються повнотою викладання основних понять, об'єкта сприйняття.

Фонова візуалізація — процес моделювання специфічних особливостей організованого набору знань, що має мотиваційний наскрізний характер, що забезпечує краще сприйняття й засвоєння. Фонова візуалізація характеризується тривалістю, неодномірністю асоціативно-рефлекторних функцій сприйняття, «ненав'язливістю» побічно застосовуваних дій.

Дистрибутивна візуалізація характеризується структурними зовнішніми діями у процесі вивчення сформованої моделі в процесі навчальної діяльності. До цього виду належить структура розміщення матеріалу, виділення базових визначень, порцій матеріалу. Використання цього виду наочності дозволяє розставляти акценти на досліджуваному матеріалі, робить його доступним для сприйняття й засвоєння, учить логічно мислити, аналізувати, виділяти головне й встановлювати зв'язки між досліджуваними поняттями, уміти орієнтуватися у великому обсязі інформації, виховує критичне ставлення, учить бути зібраним

Візуалізація спадкоємності характеризується опорністю асоціативних зв'язків усередині предмета й між предметами. Застосування методів візуалізації в навчальному процесі сприяє розвитку образного та абстрактного мислення учнів, а також активує різні форми розумової діяльності.

У журналі освітнього проекту «На Урок»¹³⁶ пропонувано популярні прийоми візуалізації за допомогою Е-ресурсів:

¹³⁶ URL: <https://naurok.com.ua/post/9-priyomiv-vizualizaci-dlya-vikoristannya-na-uroci>

Буктрейлер¹³⁷ -	короткий відеоролик, що відтворює у довільній формі розповідь про певну книгу. Створюється за аналогією до трейлерів у кіно. Як правило, такий метод роботи використовують для підвищення зацікавленості до прочитання книги. Що важливо, буктрейлер може робити й вчитель, і учні, залежно від того, що є метою роботи. Цікава його особливість – у специфічній подачі інформації, здатної інтригувати.
Гіфки та соціальні мережі -	оригінальний засіб осучаснення образів класиків світової та української літератури. Ви можете створити профіль письменника у соцмережі або уявне онлайн-листування двох митців, чи навіть розробити тематичні гіфки та емоджі.
Інтелект-карти¹³⁸ -	універсальний спосіб організації інформації, адаптований для максимально продуктивного сприйняття мозком. Технологія вчить мислити у новій площині, залучаючи до активної роботи обидві півкулі мозку. Думки та висновки викладаються у зручному форматі, з довільним додаванням малюнків та інших допоміжних елементів. Найпопулярніша схема містить кілька складових: ключові слова з теми, графічні зображення, стрілки, що поєднують між собою різні блоки. Все це покликано формувати інтуїтивне сприйняття інформації.
Інтерактивні книги та підручники -	осучаснення звичного формату книг, яке стало можливим завдяки останнім здобуткам в ІТ сфері. У книзі текст доповнюється 3D моделями, аудіо, відеоматеріалами та тематичними анімаціями. Найчастіше інтерактивні книги можна придбати на сайтах видавництва.
Інтерактивні стрічки часу¹³⁹ -	динамічний спосіб вивчення хронологічного перебігу подій шляхом його візуалізації. Прийом не втрачає своєї актуальності на жодному з предметів.
Інтернет-меми -	Це будь-яка інформація, подана лаконічно і дотепно, щоб привернути увагу користувачів інтернету. Вона відтворює певне ставлення до подій чи обставин. Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним

¹³⁷ Створювати відео можна за допомогою спеціальних програм, які встановлюються на персональний комп'ютер чи у мобільний телефон. Для користувачів ПК будуть корисні такі програми, як [Windows Movie Maker](#) (для початківців) [Vegas Pro](#) (для більш впевнених користувачів). Якщо створювати відео вам зручніше через мобільні додатки, то зверніть увагу на [PowerDirector Video Editor](#).

¹³⁸ Інтелект-карту можна створити за допомогою паперу та кольорових маркерів, а можна скористатися безкоштовними онлайн сервісами [Coggle](#) [Freemind](#).

¹³⁹ За допомогою онлайн сервісів [Time.Graphics](#) [Sutori](#) [Tline](#).

	жартівливим текстовим поясненням. Тривалий час вважалося, що їх використовують у мережі тільки з розважальною метою, проте доведено, що у навчанні вони теж є доволі ефективними.
Лепбук¹⁴⁰ -	саморобна інтерактивна тека чи зошит, де збираються і яскраво оформлюються різноманітні пізнавальні матеріали з певної теми, що вивчається. Головна перевага лепбука в тому, що він створюється власноруч і оформлюється за власним смаком - з додаванням різноманітних рухливих деталей, кишеньок, конвертиків, міні-книжечок чи інших елементів. Це дозволяє структурувати інформацію, активно долучатися до навчального процесу і виявляти творчі здібності школярів.
Скрайбінг¹⁴¹ -	метод розповіді чи пояснення, що супроводжується паралельним створенням схематичних малюнків, які відтворюють ключовий зміст сказаного. Завдяки залученню цього прийому можна, розповідаючи про будь-що, підкріплювати сказане графічно у максимально зрозумілому і привабливому для слухача форматі.
Хмара слів¹⁴² -	візуальне відтворення списку слів, категорій чи міток на єдиному спільному зображенні. За допомогою хмар слів можна візуалізувати термінологію з певної теми. Це сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації. Хмару слів можна легко згенерувати власноруч, використавши спеціальні програми.

Найпопулярнішими Е-ресурсами є:

- **LearningApps** – сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи;
- **Сервіси Google:** карти, презентації, Google Sites, додаток Google Arts & Culture тощо;
- інтерактивні дошки **Padlet, Linoit;**
- **Kahoot** – сервіс для створення інтерактивних навчальних вправ;
- Генератори QR-кодів (**Plickers, qrcoder.ru**);
- **Wordart, Wordle** – сервіси для створення хмаринок слів;
- **Geogebra** – для викладання математики;
- **YouTube** – для перегляду роликів за темою уроку та завантаження створених учнями робіт

Також корисні такі інструменти як:

¹⁴⁰ Щоб створити власний лепбук, знадобляться аркуші картону, білий та кольоровий папір, стрічки для квілінгу, кольорові олівці, ручки, маркери, звичайні та фігурні ножиці, клей, скотч, степлер, декоративні елементи (наліпки, фото, малюнки, гудзики тощо) та трохи уяви.

¹⁴¹ За допомогою таких програм як [Power Point GoAnimate Animaker](#).

¹⁴² Сервіси для створення хмаринок слів – [Wordart, Wordle](#).

- ✓ **Canva** (для візуалізацій),
- ✓ **Timeline, ThingLink** (дозволяють додавати на фото текст та інтерактивні мітки),
- ✓ **Ourboox** (електронна книжка),
- ✓ **Icograms 3D Map Designer**,
- ✓ додаток доповненої реальності **Futurio**,
- ✓ **Mindmeister** для створення ментальних карт,
- ✓ **PhET** для інтерактивних симуляцій,
- ✓ **Glogster** для інтерактивних презентацій,
- ✓ ресурси з медіаграмотності **МедіаДрайвер**,
- ✓ гра **Медіаграмотна місія**.

Варто звернути увагу на рекомендації щодо створення якісного відео для онлайн-курсу:

- тривалість до 6 хв;
- завершена думка;
- природний темп мовлення;
- оптимальний формат;
- візуалізувати матеріал, але уникати зайвих деталей;
- виділяти найголовніші ідеї (ключові слова жирним шрифтом, якщо текст виводиться на екран);
- поєднувати звукову та візуальну інформацію (наприклад, анімацію сприймуть краще, якщо пояснення буде усним, а не текстовим. при цьому пояснювати матеріал одночасно з появою анімації або зображень, а не після них);
- персоніфікація (розповідь як розмова з глядачем).

3.2. Технологія і техніка аналізу уроку: між традицією та новаціями

Значущість відвідування й аналізу уроку: думка вченого-практика

В. Сухомлинський у праці «Розмова з молодим директором»¹⁴³ наголошує: «Урок — у центрі уваги і турбот досвідченого директора. Досвід переконує, що відвідування й аналіз уроку — найважливіша робота директора; від її високого наукового рівня залежить дуже багато: інтелектуальне багатство життя педагогічного й учнівського колективів, методична майстерність педагогів, багатогранність запитів та інтересів

¹⁴³ Сухомлинський В.О. *Вибрані твори. В 5 т. Том 4. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором. К.: Радянська школа, 1977. 640 с.*

вихованців. Від повсякденного вдосконалення уроку, що відбувається завдяки вдумливому аналізу керівників, залежить культура всього педагогічного процесу в школі. Від уроку йдуть десятки непомітних на перший погляд ниточок до позакласної роботи, до самовиховання школярів, до індивідуальної творчої лабораторії вчителя, до обміну досвідом, до роботи педагогічного колективу з батьками».

3.2.1. Навіщо аналізувати урок?

Мета: проаналізувати ефективність методичних прийомів учителя, що формують високий рівень навчальних досягнень учнів.

Програма:

1. З'ясувати, чи вчить учитель відбирати з масиву навчальної інформації головне, основне.
2. Проаналізувати, чи прищеплює вчитель учням навички запам'ятовування основних положень курсу, необхідних для подальшого просування вперед.
3. Перевірити, чи навчає вчитель логічним навичкам (аналізу, синтезу, порівняння, систематизації тощо) навчального матеріалу.
4. Подивитись, чи навчає вчитель конкретному й абстрактному мисленню й узагальненню одиничних предметів та явищ у межах шкільної програми.

Мета: визначити результативність організації методів і прийомів оцінювання навчальних досягнень учнів.

Програма:

1. З'ясувати, чи визначає вчитель мету контролю й оцінювання, тобто конкретні результати навчання, яких планувалось досягти при вивченні теми, курсу, розділу.
2. Довідатись, чи визначає навчальну діяльність учитель (запитання, завдання, відповіді, що відбивають засвоєння окремих понять із даної

теми).

3. Проаналізувати, чи складає вчитель завдання на перевірку цієї діяльності.

Мета: проаналізувати ефективність використання внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків для досягнення глибини засвоєння навчальної інформації та способів навчальної діяльності.

Програма:

1. Перевірити, чи забезпечує вчитель суміжні предмети, чи узгоджено виділяє внутрішньопредметні та міжпредметні проблеми, завдання.

2. Виявити, чи систематично використовує вчитель опору на такі зв'язки.

3. Перевірити, чи знає вчитель суміжні предмети, чи узгоджено виділяє міжпредметні проблеми, завдання.

4. Відстежити, чи ставить учитель перед учнями конкретні пізнавальні цілі та задачі міжпредметного уроку, що забезпечує напрямок думки й активне використання навчальної інформації.

Мета: визначити, які прийоми використовує вчитель для підтримки активної уваги учнів протягом усього уроку.

Програма:

1. З'ясувати, чи чітко вчитель формує цілі й задачі майбутніх занять, домагаючись їхнього розуміння кожним учнем.

2. Подивитись, чи використовує вчитель об'єкти, на яких повинна бути зосереджена увага учнів, усуваючи по можливості всі сторонні подразники.

3. Визначити, чи використовує вчитель різноманітність методів навчання та видів навчальної діяльності.

4. З'ясувати, чи використовує вчитель різноманітні способи підвищення інтересу учнів до досліджуваної проблеми (новизна, актуальність змісту, ефект знань).

5. Подивитись, чи застосовуються вчителем різноманітні прийоми, що

забезпечують стійкість і продуктивність уваги (емоції, розрядка, виразність мови).

Мета: перевірити, наскільки доцільно використовується дидактичний і роздавальний матеріал.

Програма:

1. З'ясувати, на яких етапах уроку вчитель використовує дидактичний і роздавальний матеріал, з якою метою.
2. Визначити, чи сприяв дидактичний матеріал поглибленню знань, їх міцності, а також підвищенню творчої активності учнів.

Мета: проаналізувати ефективність використання на уроці форм і методів навчання.

Програма:

1. Подивитись, чи правильно бачить учитель місце уроку в системі інших уроків із теми.
2. Проаналізувати, чи обґрунтовані, чи доцільні ті прийоми, які вчитель використовує на уроці.
3. Подивитись, чи має матеріал науковий характер.
4. З'ясувати, чи сполучиться індивідуальна та фронтальна робота з групою роботи.

Мета: виявити й оцінити ефективність педагогічного пошуку вчителя з удосконалювання уроку.

Програма:

1. Визначити наявність елементів нового в педагогічній діяльності вчителя, що сприяють успішному рішенням задач реформування школи.
2. З'ясувати, як учить учитель учнів відбирати із суми фактів головне, основне і як це впливає на міцність засвоєння ними знань.
3. Перевірити, чи сприяє вчитель виробленню в учнів загальнонавчальних і загальнотрудових умінь і навичок.
4. Подивитись, чи враховує вчитель індивідуальні особливості учнів, а

також підготовки та розвитку у процесі формування в них компетентностей.

Мета: перевірити ефективність використання на уроці ТЗН.

Програма:

1. Виявити, чи сприяє ТЗН підвищенню інтересу учнів до досліджуваної мети.
2. Визначити, чи привчає ТЗН учнів до раціональності та самостійності отримання знань.
3. З'ясувати, чи сприяє ТЗН прищеплюванню навичок самоконтролю.
4. Перевірити, чи дозволяють ТЗН істотно активізувати самостійну діяльність учнів

Мета: проаналізувати діяльність учителя із прищеплювання навичок культури розумової праці.

Програма:

1. Подивитись, чи привчає вчитель учнів планувати вид роботи, ставити цілі, вибирати для їх досягнення найбільш раціональні шляхи та засоби.
2. Перевірити, чи вміють учні розподіляти роботу за часом.
3. З'ясувати, чи навчає вчитель учня організації свого робочого місця.
4. Довідатись, чи навчає вчитель учнів навичкам контролю та самоконтролю.

Мета: визначити результативність роботи вчителя з розвитку усного мовлення учнів.

Програма:

1. Познайомитися з роботою вчителя з ускладнення значеннєвої функціональної мови.
2. Познайомитися з роботою вчителя з навчання засвоєнню словникового складу мови.
3. Познайомитися з роботою вчителя з посилення комунікативних засобів мови.
4. Познайомитися з роботою вчителя

над опанування учнями художніми образами, виразними засобами мови.

Мета: визначити ефективність методичного прийому розумової діяльності учнів, використання при опитуванні й обліку знань.

Програма:

1. Виявити, чи вимагає вчитель від учнів усвідомленості, послідовності викладу.
2. Подивитись, як учитель реагує на ускладнення при відповіді.
3. З'ясувати, чи юеруть участь всі учні в резензуванні відповіді.
4. Перевірити, чи коментує вчитель відповіді учнів.

Мета: проаналізувати роботу з попередження неуспішності.

Програма:

1. Подивитись, чи розділяє вчитель складні задачі із урахуванням індивідуальних особливостей учнів на окремі дози, підзадачі, етапи тощо.
2. З'ясувати, чи спостерігає вчитель за діяльністю школярів, чи відзначає позитивні моменти в їхній роботі.
3. Довідатись, чи виявляє вчитель типові ускладнення та помилки в роботі з учніми і чи акцентує на них увагу, щоб запобігти їхньому повторенню іншими учнями.

Мета: виявити оптимальні сполучення фронтальної, групової та індивідуальної організації навчальної діяльності учнів.

Програма:

1. Визначити відповідність використання індивідуальної форми роботи характеру досліджуваного матеріалу.
2. Визначити ефективність допомоги вчителя під час індивідуальної роботи учнів.
3. Визначити раціональність використання групових форм навчальної роботи: зробити висновок про використання групових форм при диференціації навчального матеріалу за

складністю й характером, зробити висновок про застосування групових форм за час виконання важких завдань, зробити висновок про використання фронтальних форм при вивченні теоретичного матеріалу.

3.2.2. Які типи аналізу уроку?

Основні типи аналізу уроку: компонентний; аспектний; загальний (системний).

Компонентний: передбачає більш глибоке вивчення та оцінку стану реалізації певного компонента одного з основних аспектів уроку. Потреба в більш детальному вивченні та аналізі того чи іншого компонента уроку незаперечна. Певний внесок у розробку цього питання вніс М. Махмутов, який довів доцільність такого виду аналізу й уроку; розглянув його на прикладі аналізу його структурних компонентів, визначив параметри кожного з них (актуалізація опорних знань, умінь і навичок учнів; формування нових понять і способів дій; формування в учнів умінь і навичок; виховний вплив уроку).

Відповідно до розробленої Н. Островерховою¹⁴⁴ концепції системно-диференційованого підходу до уроку компонентний аналіз є першою сходинкою у тринарній системі аналізу уроку:

«компонентний - аспектний -

Л. Охитіна¹⁴⁵ у своїх наукових працях розглядає приклади методик аналізу окремих компонентів психологічного аспекту уроку, а саме: формування світогляду учнів, розвиток моральної самосвідомості, виховання почуттів і характеру, удосконалення інтелекту учнів.

Загальний алгоритм методики та технології компонентного аналізу уроку такий:

✓ з основних компонентів того чи іншого аспекту уроку вибрати один в якості об'єкта переважного спостереження;

✓ розробити, використати готову систему параметрів, що характеризують даний компонент уроку;

✓ розробити (чи скористатися готовою) технологією спостереження та аналізу компонента уроку, який є об'єктом переважного

спостереження;

¹⁴⁴ Островерхова Н. Технології видів аналізу уроку. URL: <https://osvita.ua/school/method/777/>

¹⁴⁵ Охитина Л.Т. Психологические основы урока : в помощь учителю / Л.Т. Охитина. Москва : Просвещение, 1977. 96 с.

загальний»

та виражає бінарний зв'язок у підсистемі «параметр-компонент» - (П-К).

Аспектний: передбачає розгляд лише окремих сторін діяльності вчителя й учнів на уроці — виховної, дидактичної, санітарно-гігієнічної, психологічної та ін. Використовують переважно для виявлення недоліків або з'ясування ефективності педагогічних прийомів у діяльності вчителя.

М. Махмутов під аспектним аналізом уроку розуміє аналіз тільки його виховної, психологічної, організаційної сторони. Разом з тим автор не дає чіткого визначення поняттю «аспектний аналіз уроку». Про вибіркового характеру спостереження та більш глибокого вивчення окремих сторін уроку пишуть й інші вчені у своїх працях (Т. Шамова та Ю. Конаржевський). Автори акцентують увагу, наприклад, на необхідності аналізу виховної сторони уроку та його дидактичного аспекту.

Питанню організації уроку та необхідності її вивчення присвячена монографія німецьких вчених У. Древе, Е. Фурманн. Вони розглядають урок як важливу організаційно-педагогічну одиницю процесу навчання, що включає зміст

✓ оцінити стан та ефективність реалізації компонента уроку, що спостерігався, на основі синтезу оцінки стану реалізації параметрів, які характеризують його сутність.

✓ Зауважимо, що компонентний аналіз уроку не слід розглядати як абсолютно самостійний, відокремлений від аспектного й загального виду аналізів - вони взаємопов'язані та взаємозалежні.

Особливого значення набуває визначення параметрів (компонентів), що характеризують зміст певного аспекту, розроблення раціональних методик і технологій спостереження й аналізу основних аспектів уроку з урахуванням їх специфіки.

Уперше визначення аспектного аналізу уроку дано Н. Островерховою в праці «Аналіз уроку». Крім того, обґрунтовано диференційований підхід до вибору об'єкта переважного спостереження, у тому числі одного з основних компонентів уроку.

З метою забезпечення ефективності аспектного аналізу пропонується наступна *методика*:

✓ вибрати один з основних аспектів уроку в якості об'єкта переважного спостереження;

✓ визначити основні параметри (компоненти), що характеризують даний аспект уроку, який є об'єктом переважного спостереження й аналізу;

✓ визначитися у виборі педагогічно доцільної технології спостереження аспекту уроку традиційні, спеціально розроблені, паперові, технічні засоби

навчання та виховання, основні принципи, методи та засоби навчання і виховання, які отримують реальну конкретизацію і знаходять своє правильне рішення, втілюються в життя тільки в ході уроку та через нього.

Англійський учений Е. Стоунс у книзі «Психопедагогіка» виділяє основні напрями навчально-виховної роботи на заняттях та акцентує увагу на необхідності їх вивчення й аналізу. Такий вид аналізу він називає аспективним.

Про необхідність більш глибокого вивчення окремих аспектів уроку пише у своїх працях Д. Казак. Зокрема він вважає, що доцільна диференційована постановка мети відвідування уроків з таких актуальних питань:

- ✓ засвоєння нових і вдосконалених навчальних програм, реалізація їх наукового та ідейно-виховного потенціалів;
- ✓ виховна ефективність уроку, формування в учнів діалектико-матеріалістичного світогляду, ідейної переконаності;
- ✓ політична та практична спрямованість викладання, зв'язок навчання з життям;
- ✓ використання активних форм і методів навчання;
- ✓ розвиток загальнонавчальних умінь і навичок учнів, організація їх самостійної роботи.

Загальний (як цілісної системи). Такий аналіз досліджено та висвітлено в літературі досить

тощо);

- ✓ проаналізувати та оцінити стан реалізації даного аспекту уроку, який був об'єктом переважного спостереження;
- ✓ у разі необхідності внести пропозиції щодо поліпшення реалізації аспекту уроку, що був у центрі уваги перевіряючого.

При розробленні методики та технології аспектного аналізу уроку слід виходити з того, що кожен із них об'єктивно характеризується певною системою взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів, інтеграція яких характеризує їх сутність.

Загальний аналіз уроку є досить містким і нелегким процесом. Щоб забезпечити його якість, необхідно з

широко. Зокрема Т. Шамовою та Ю. Корнаржевським розроблені рекомендації стосовно оцінки ефективності уроку, суть яких подається нижче:

✓ чіткість та осмисленість формулювання мети уроку;

✓ програма спостереження уроку будується шляхом декомпозиції мети аналізу;

✓ керівник школи в ході аналізу дотримується поставленої мети та програми;

✓ виділяються в ході аналізу складові частини уроку, етапи чи їх елементи;

✓ визначається, який етап уроку є центральним, системоутворюючим, а які етапи будуть умовами, необхідними для ефективного здійснення утворюючого етапу;

✓ дається характеристика мікроструктури кожного етапу уроку, тобто виконання дидактичного завдання через взаємодію трьох основних складових (зміст навчального матеріалу, методи навчання, способи організації навчальної діяльності учнів);

✓ розглядається, як виконання дидактичного завдання даного етапу впливає на виконання дидактичних завдань наступних етапів і на досягнення триєдиної мети уроку;

✓ визначається, як у результаті взаємодії етапів утворюється кінцевий результат уроку й оцінюється його ефективність;

✓ аналізується вплив результатів даного уроку на наступні уроки, теми, його зв'язок з попереднім

кожного з перерахованих вище пунктів одержати достовірну інформацію у процесі спостереження уроку. А цьому може сприяти лише заздалегідь ретельно розроблена технологія спостереження уроку.

Із позицій оптимізації навчально-виховного процесу на уроці розроблені рекомендації з його підсумкового аналізу Ю. Бабанським.

Алгоритм спостереження й аналізу уроку в цілому запропонував М. Махмутов, який включає такі питання:

✓ науково-теоретичний рівень уроку;

✓ шляхи та засоби, що забезпечують розвиток пізнавальних здібностей учнів;

✓ актуалізація раніше набутих учнями знань, зв'язок навчання з життям;

✓ організація самостійної роботи учнів;

✓ методи та прийоми пізнавальної активності та самостійності учнів;

✓ методика отримання зворотної інформації;

✓ система обліку та оцінки знань учнів;

✓ здійснення на уроці індивідуального підходу до учнів;

✓ навчальна діяльність учнів на уроці;

✓ обсяг та характер домашнього завдання.

М. Махмутов висунув ідею варіювання узагальненої схеми аналізу уроку. «Теоретичне

уроком, тобто визначається місце даного уроку в загальній системі розділу навчальної програми;

✓ розглядаються морфологія, структура функціонування уроку, його кінцевий результат через ракурс сформульованої мети відвідування, програми аналізу уроку;

✓ формулюються висновки з аналізу уроку;

✓ дається конкретна оцінка якості проведеного уроку, виходячи з його кінцевого результату;

✓ формулюються конкретні пропозиції вчителю щодо усунення виявлених у ході спостереження й аналізу уроку недоліків, обумовлюється конкретний термін повторної роботи з учителем і вказуються шляхи усунення недоліків.

узагальнення досвіду аналізу уроку, - пише автор, - дає підставу для побудови узагальненої схеми аналізу, яка може варіюватися в залежності від того, хто аналізує, з якою метою, який та чий урок».

План загального аналізу уроку, розроблений та апробований у практичній діяльності керівників шкіл вітчизняним дидактом В. Онищуком, включає переважно показники дидактичного аспекту уроку, про які йшлося раніше.

З метою підвищення ефективності спостереження й аналізу уроку як цілісної, складної, динамічної педагогічної системи Н.Остоверхова пропонує такі рекомендації:

✓ об'єктом спостереження й аналізу буде навчально-виховний процес, який здійснюється на уроці, у всій його багатогранності та складності;

✓ навчально-виховний процес розглядається як органічна єдність його взаємопов'язаних основних аспектів;

✓ кожен із основних аспектів уроку має свою специфіку та розглядається в єдності з іншими аспектами, що визначають сутність навчально-виховного процесу на уроці;

✓ в основу розробки методики та технології спостереження й аналізу уроку повинні бути покладені його основні аспекти;

✓ оцінка ефективності уроку як цілісної складної системи є синтезом оцінок стану реалізації основних його аспектів.

3.2.3. Для чого аналіз уроку за видами?

<i>Види аналізу уроку</i>	a) якою мірою урок відповідає вимогам <i>дидактичних принципів</i> ;
<i>Дидактичний</i>	- b) чи відповідає урок і його хід та результати <i>вимогам навчальної програми, змісту навчальної дисципліни</i> ;
передбачає аналіз уроку за основними дидактичними категоріями, зокрема спрямований на аналіз і оцінку таких факторів:	c) наскільки правильно визначена <i>дидактична мета уроку</i> ;
	d) якою мірою вивчення навчального матеріалу відповідає <i>структурі процесу опанування знаннями, уміннями й навичками</i> ;
	e) відповідність процесу <i>учіння логіці навчального процесу</i> ;
	f) ефективність використання <i>методів і засобів навчання</i> на уроці;
	g) способи <i>активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів</i> на уроці;
	h) якою мірою <i>структура</i> уроку відповідає його <i>типу</i> ;
	i) <i>система контролю й оцінювання</i> навчальної діяльності учнів на уроці.

Психологічний – передбачає вивчення психологічних аспектів діяльності вчителя та учнів на уроці — спілкування з учнями, врахування особливостей психічного розвитку дітей. Він будується на засадах вимог розвивального навчання, зокрема:

- ✓ Урок проводять не заради уроку, а з метою впливу на особистість учня, формування в нього певних інтелектуальних, моральних, вольових та інших якостей. Процес навчання має вносити зміни не тільки в інтелектуальну сферу учня, а й у психічний розвиток його особистості загалом. Навчання буде розвивальним лише за умови, що воно вносить зміни в структуру особистості.
- ✓ Зміни в структурі особистості відбуваються лише в тому випадку, коли *учень діє завдяки внутрішнім мотивам*. Дія через примус руйнується, як тільки змінюються умови. Звідси висновок: не дорікати учневі за лінощі чи пасивність, а стимулювати
- Психологічний аналіз уроку передбачає розгляд таких факторів:
- a) *цілепокладання*, адекватне етапам і завданнями уроку — визначення психологічних завдань уроку і його етапів;
 - b) психологічне обґрунтування *етапів уроку і їх послідовності*;
 - c) психологічна характеристика *діяльності вчителя й учнів* на основі аналізу їх взаємодії на уроці, ефективності останнього;
 - d) розкриття *причин та умов позитивних і негативних результатів*

пізнавальну активність та інтерес. Не карати за невиконання вимог, а так організувати пізнавальну діяльність учнів, щоб вимоги вчителя стали внутрішніми мотивами навчальної діяльності вихованців.

✓ Центральний компонент будь-якого уроку — *організація пізнавальної діяльності учнів*. Провідними пізнавальними процесами є мислення та уява. На основі аналітико-синтетичної діяльності цих двох процесів відбувається формування знань та інтелектуальних умінь, дослідження проблемних задач і творче розв'язання навчальних завдань. Необхідними умовами продуктивної роботи мислення і уяви є доцільна організація пізнавальної діяльності учнів, визначення певної установки й організації уваги.

✓ *Успіх навчання залежить не тільки від зовнішніх факторів* — змісту уроку, використання відповідних методів, прийомів і засобів навчання, але й від *внутрішніх умов* — *індивідуально-психологічних особливостей учнів*.

✓ У процесі аналізу уроку необхідно враховувати *підготовленість учителя*, його робочий настрій, психологічний контакт з класом, його спроможність орієнтуватися у не передбачуваній педагогічній ситуації, уміння поєднувати фронтальну роботу з різними видами групових та індивідуальних занять і т. ін. Також треба враховувати організованість учнів, рівень розумового розвитку, ставлення до навчання, особливості самоорганізації, навчальні здібності.

Виховний аналіз уроку передбачає врахування таких факторів:

- а) *виховна спрямованість* уроку з позицій розв'язання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості;
- б) якою мірою на уроці розв'язувалися завдання розумового виховання учнів;
- в) ефективність формування *трудових умінь учнів*, профорієнтаційна спрямованість та економічна доцільність;
- г) умови формування *моральних якостей*

уроку;

е) психологічно і методично виправдані *пропозиції варіантів, способів і прийомів*, що використовувалися вчителем на уроці.

вихованців через організацію їх на навчальну діяльність і через зміст навчального матеріалу;
 е) особливості змісту і ходу формування естетичних почуттів і вмінь вихованців;
 ф) забезпечення умов для фізичного розвитку школярів і збереження їхнього здоров'я;
 г) особливості спілкування вчителя з учнями на засадах гуманізму і педагогіки співробітництва.

Методичний аналіз уроку передбачає врахування таких факторів:

а) *тема уроку*, її місце в структурі навчального матеріалу;
 б) обґрунтованість вибору *типу уроку*;
 в) *структура уроку*, доцільність етапів уроку й ефективність використання часу на кожному етапі;
 г) які *основні поняття* формувалися на уроці;
 д) доцільність використання *методів, прийомів і засобів навчання*;
 е) спрямованість на формування в учнів базових *знань, умінь і навичок*;
 ф) встановлення *внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків*;
 г) *методи контролю й оцінювання* навчальної діяльності учнів;
 з) *методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів*;
 ж) обсяг і характер *домашнього завдання*, підготовка учнів до його виконання; індивідуалізація і диференціація домашнього завдання;
 з) підбиття *підсумку* уроку з метою усвідомлення учнями їх просування в оволодінні знаннями.

Організаційний аспект аналізу уроку передбачає врахування таких факторів:

а) наявність *плану* уроку і реалізація його вчителем;
 б) рівень забезпеченості уроку необхідними *дидактичними засобами навчання*, ефективність їх застосування;
 в) дотримання *психологічних і гігієнічних вимог* до організації уроку (врахування змін стану працездатності учнів, чергування і зміна видів діяльності на уроці, дотримання повітряного, теплового, світлового режимів, турбота про

- розташування учнів на робочому місці);
- d) стан організації ведення учителем *документації* на уроці (зошитів і щоденників учнів, класного журналу);
- e) раціональність використання *часу* на уроці (своєчасність початку, доцільність використання часу протягом уроку, психологічний початок і завершеність уроку та ін.);
- f) дотримання *правил охорони праці й техніки безпеки* під час уроку.

ВАЖЛИВО!

Виокремлюють два підходи до аналізу уроку:

- ✓ поелементний;
- ✓ поетапний.

Але кожен з описаних вище видів аналізу уроку має, по суті, *аспектний підхід*.

Зосередження уваги лише на окремих аспектах діяльності вчителя й учнів на уроці — *це штучне порушення вимог системності*.

Не слід обмежуватися лише аспектним типом аналізу уроку, а *вдаватися до повного і комплексного аналізу уроку*, забезпечуючи при цьому системний підхід. Така необхідність зумовлена самим процесом навчання, що здійснюється на уроці.

Однак, у підході до аналізу уроку необхідно дотримуватися *системності*.

Методологічна специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує на розкриття *цілісності об'єкта, механізмів, які його забезпечують, на виявлення різноманітних зв'язків складного об'єкта та зведення їх у єдину наукову систему*.

Системний підхід потребує:

- ✓ виокремлення й фіксації *множинних елементів*, які утворюють систему;
- ✓ *розчленування системи* на складові елементи та вивчення їх якісної специфіки;
- ✓ вивчення *зв'язків між елементами* в системі, вивчення її структури й, що особливо важливо, виокремлення тих зв'язків, які є системоутворювальними;
- ✓ установа й класифікація *актуальних зв'язків і взаємодії системи* як цілого та її елементів з навколишнім середовищем, тобто системою близького порядку;
- ✓ вивчення *процесів керування*, що забезпечують стабільний характер поведінки системи та досягнення бажаних результатів.

ВИСНОВКИ

При розгляді навчально-виховного процесу на уроці на основі системного підходу необхідно дотримуватися таких *положень*:

1. Навчально-виховний процес на конкретному уроці є складовою частиною *цілісного педагогічного процесу в школі*, спрямованого на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Тому необхідно розглядати конкретний урок у системі зв'язків з уроками конкретної навчальної дисципліни, а також у системі між предметних зв'язків.

2. Системоутворюючим елементом цілісної системи навчально-виховного процесу є наявність *мети*. Отже, при аналізі уроку треба виходити з цілей, що є провідними на цьому уроці.

3. Методологічною основою процесу навчання є принцип *єдності його змістової та процесуальної сторін*. До змістового компонента належить зміст навчання; до процесуального — форми, методи, прийоми і засоби навчання. Обов'язковим при аналізі уроку є встановлення зв'язку та взаємодії між змістом навчального матеріалу та формами й методами організації навчання.

4. Процес навчання спрямований на *розвиток особистості, формування системи її мислення і становлення наукового світогляду*. Важливо, щоб у процесі аналізу уроку було вказано, як зміст навчального матеріалу сприяв становленню системи мислення школярів, як впливав на інтелектуальний розвиток особистості.

3.3.4. Методичні рекомендації вчителю щодо самоаналізу уроку

Урок можна вважати ефективним, якщо на ньому забезпечується оптимальний зв'язок усього комплексу навчально-виховних цілей, якщо увага і мислення учнів концентруються на основних, провідних ідеях і поняттях теми, що вивчається, пробуджуються і розвиваються навчальні процеси, формуються потреби учнів у знаннях. Усі ці вимоги до сучасного уроку мотивовані науковою сучасною педагогікою. Але всі вони здійснені без творчого ставлення вчителя до організації навчання, без його майстерності. Майстерність учителя багато в чому залежить від уміння аналізувати свої та чужі помилки.

Існують різні схеми самоаналізу уроків. Аналізувати урок потрібно під кутом зору певної *педагогічної концепції*.

З точки зору *оптимізації навчально-виховного процесу* можна здійснювати самоаналіз за такою схемою:

✓ Які види змісту освіти¹⁴⁶ передбачені навчальним планом уроку?

¹⁴⁶ Зміст освіти складається з: наукових знань (факти, закони, теорії); прикладних знань; оцінювальних і методичних знань; логічних, історичних, філософських знань. Рівні

- ✓ Чи відповідали методи й прийоми навчання видам змісту і навчальному матеріалу?
- ✓ Рівні знань учнів перед уроком.
- ✓ Якого рівня знань досягнуто в результаті уроку?
- ✓ Ступінь усвідомлення знань учнями.
- ✓ Доцільність використання наочності й технічних засобів навчання.
- ✓ Чи був на уроці необхідний емоційний клімат.
- ✓ Чи була на уроці внутрішня логічна єдність.
- ✓ Як реалізована виховна мета уроку.

Орієнтовна схема самоаналізу уроку з точки зору *реалізації компонентів уроку*:

- Чи відповідає мій урок програмі?
- Чи правильно мною були визначені й розв'язані на уроці навчальні, виховні й розвивальні завдання?
- Чи оптимально було визначено зміст уроку, чи відповідає він завданням?
- Що було основним, найсуттєвішим на уроці?
- Чи зумів я акцентувати увагу учнів на його вивченні?
- Чи вдало визначена структура уроку? Чи була організована на уроці робота із формування основних умінь, навичок, інтересів учнів?
- Як здійснювались внутрішньопредметний і міжпредметний зв'язки?
- Які методи й засоби навчання були використані на уроці? Чи були вдалими вибір і поєднання?
- Які форми навчання (масові, групові, індивідуальні) домінували на уроці? Чи були вдалими їх вибір і поєднання?
- Чи об'єктивно і відповідно до норм оцінені мною знання учнів?
- Чи правильно здійснювався на уроці інструктаж, визначалися обсяг і складність домашнього завдання? Чи було воно диференційованим?
- Що було зайвим у моїй діяльності та в діях учнів?

Орієнтовна схема самоаналізу уроку з позиції *структурно-функціонального аспекту*.

засвоєння знань: усвідомленого сприймання і запам'ятовування. Він проявляється у відтворенні засвоєного; застосування знань і вмінь за засвоєним зразком, тобто у знайомій ситуації; застосування знань і вмінь у новій ситуації (творче застосування).

1. Характеристика класу.

Структура взаємостосунків: лідери, аутсайдери; наявність угруповань, їхній склад; взаємодія структур особистих взаємин і організаційної структури класу.

Характеристика:

- вад біологічного розвитку учнів: дефекти зору, слуху; соматичних захворювань; особливостей вищої нервової системи (надмірна загальмованість або збудливість); патологічних відхилень;
- дефектів психічного розвитку: слабкий розвиток інтелектуальної сфери тих чи інших членів учнівського колективу; слабкий розвиток вольової сфери в окремих учнів; слабкий розвиток емоційної сфери особистості;
- психічних якостей: відсутність пізнавального інтересу, потреби в знаннях, установки на навчання; недоліки у ставленні особистості до себе, вчителя, родини, колективу.

Аналізу недоліків підготовленості учнів класу: прогалини у фактичних знаннях і вміннях; проблеми в навичках навчальної праці; звички й культура поведінки.

Недоліки дидактичних і виховних впливів школи, недоліки впливу родини, однолітків, позашкільного середовища.

Аналіз зовнішніх зв'язків уроку: місце і роль даного уроку в досліджуваній темі; характер зв'язку уроку з попередніми та наступними уроками.

Характеристика триєдиної мети уроку з опорою на характеристику класу.

Характеристика задуму уроку (план): яким є зміст навчального матеріалу; як учні засвоюватимуть його, які методи навчання і форми організації пізнавальної діяльності.

Характеристика етапів уроку, обґрунтування навчально-виховних моментів, що позитивно або негативно вплинули на хід уроку, на формування кінцевого результату.

Структурний аспект самоаналізу: докладний аналіз етапів, які, на думку вчителя, позитивно або негативно вплинули на формування кінцевого результату уроку; аналіз відповідності завдань, змісту, методів і форм.

Функціональний аспект аналізу; визначають наскільки структура уроку відповідала поставленій меті, задуму уроку, можливостям класного колективу. Визначають вдалі й невдалі моменти в діяльності вчителя й учнів, аналізують відповідність їх стилю взаємин, успішне формування кінцевого результату уроку.

Оцінка кінцевого результату уроку: оцінка якості знань, умінь і навичок, отриманих учнями на уроці, визначення розриву між поставленими завданнями й реальним кінцевим результатом уроку. Причини цього розриву; оцінка досягнення виховних та розвивальних завдань уроку, висновки та самооцінка уроку.

3.3.5. Рефлексія та самоаналіз уроку: закордонний досвід

Цікавий підхід до самоаналізу уроку в закордонних дослідженнях¹⁴⁷. Наприкінці кожного уроку пропонується педагогові проаналізувати його ефективність. Ця частина процесу складається з двох частин: рефлексії та аналізу. Рефлексія має зорієнтувати вчителя задуматися над враженнями та почуттями, які були в ході уроку.

Орієнтовні запитання, які слід врахувати у своєму роздумі:

1. Які аспекти вашого уроку були реалізовані інакше, ніж ви планували? Чому це зробили трапилося?

2. Якби ви збиралися викладати цей урок тій же групі учнів, що б ви зробили інакше? Чому? Що б ви зробили так само? Чому?

4. Що вас здивувало на уроці?

5. Схарактеризуйте ситуацію чи враження, яка спадає на думку. Чому ви обрали саме це? Що так дивує в цьому конкретному моменті?

6. Які зв'язки ви можете зробити на уроці зі своїм дослідженням, літературою, яку вивчали, з будь-якими попередніми уроками чи досвідом?

Аналіз спрямовано на визначення ефективності уроку, зокрема: чи досягнуто учнями запланованих цілей. Важливим є конкретні докази – фрагменти уроку.

Загальні запитання, які слід враховувати при аналізі:

1. З якою метою учні дізналися про цілі уроку? Звідки ви знаєте? Дайте відповідь на такі запитання:

а. Чи були ефективні ваші методи навчання? Звідки ви знаєте?

б. Чи були ефективні ваші дії? Звідки ви знаєте?

с. Чи ефективні були інструктивні матеріали?

г. Висловіть міркування щодо впливів на урок?

2. Визначте особу чи групу учнів, які мали труднощі на сьогоднішньому уроці. Як ви враховували це на уроці? Як ви допоможете цьому (цим) учням надалі в навчанні?

3. Визначте особу чи групу учнів, які сьогодні особливо добре провели цей урок. Як ви враховуєте цю ефективність?

¹⁴⁷ Lesson Plan & Implementation: Reflection and Analysis.
<https://www.usf.edu/education/areas-of-study/elementary-education/documents/reflection-tool.pdf>

4. На основі того, що сталося на цьому уроці, які наступні кроки? Що ви плануєте викладати далі для цього класу? Обов'язково поясніть, як ви будете використовувати інформацію з цією оцінкою в майбутньому плануванні уроків.

Орієнтовані запитання для розгляду конкретних характеристик уроку:

1. Які конкретні диференційовані стратегії навчання та оцінки використовувалися на цьому уроці? Чи були специфічні?

2. Оцініть, як урок вплинув на навчання учнів? Що спрацювало? Що ви б змінили?

3. Визначте особу чи групу учнів, які мали труднощі на сьогоднішньому уроці. Як ви враховували це? Як ви допоможете цьому (цим) учням досягти цілей навчання?

4. Визначте особу чи групу учнів, які сьогодні особливо добре провели цей урок. Як ви враховуєте цю ефективність?

5. Якби ви знову збиралися проводити цей урок у тій же групі учнів, що б ви зробили інакше? (Конкретизуйте: групова робота, методи, матеріали, оцінка, діяльність) Чому? Що б ви зробили так само? Чому?

6. Виходячи з того, що сталося на цьому уроці, що ви плануєте викладати наступне у цьому класі? Обов'язково поясніть, як ви будете використовувати інформацію з цього оцінювання в майбутньому плануванні уроків.

3.3.1. Дослідження уроку як технологія професійного розвитку педагога, або японська модель вивчення уроків

Коллективне вивчення уроку (або *jyugō kenkyū*¹⁴⁸) – це дослідницька робота в школі, процес удосконалення викладання, що бере початок у початковій освіті Японії, де це широко поширена практика професійного розвитку. Працюючи в невеликій групі, вчителі співпрацюють один з одним, зустрічаються, щоб обговорити навчальні цілі, планувати власне урок (який називається "уроком дослідження"), спостерігають за тим, як їх ідеї працюють на уроках з учнями, а потім звітують про результати, щоб інші вчителі могли отримати від цього користь.

Коллективне вивчення уроку базується на довгостроковій моделі постійного вдосконалення та зосереджується на навчанні учнів, вдосконаленні навчальної та спільної діяльності. Воно надає різні можливості для:

- зміни та збагачення практики в класі;
- вдосконалення викладання;
- розуміння мислення дітей;

¹⁴⁸ *Improving Teaching and Enhancing Learning: A Japanese Perspective Masami Matoba.. https://www.eduhk.hk/wals/lscconference/1st/pdf/MasamiMatoba_Day3.pdf; Teacher Learning through the Dialogic Space of a Lesson Study Cycle by Hiles, Jessica Beblo, Ph.D. University of Pittsburgh. 2018: 156 pages; 13872031.*

- просування навчальних досягнень учнів;
- покращення навчання;
- прогресування ефективності роботи школи;
- професійного розвитку вчителів;
- створення шкіл як професійних навчальних спільнот.

Ідея досить проста. Якщо ми хочемо покращити освіту, нам потрібно зібратися, щоб вивчити, що ми робимо, а потім зосередитись на вдосконаленні. Це спосіб вдосконалення бази знань учительської професії. Самонавчання, саморефлексія та критика колег навчання є важливими частинами цього процесу.

У Японії вивчення уроків проводиться на шкільному, районному та національному рівнях із різними цілями. Навчання на основі шкільних занять має на меті вирішити загальношкільну дослідницьку тему, яка може бути специфічною (наприклад, для учнів – щоб побачити зв'язок між наукою та їх повсякденним життям) або міжнавчальною (наприклад, для учнів – щоб чітко висловлювати свої ідеї й уважно розглядати ідеї своїх друзів). Шляхом численних уроків наукових досліджень на різних рівнях шкільний факультет працює над єдиним баченням того, як досягти своїх цілей. Ще одна спільна мета вивчення уроків на базі школи — подолати зміни в національному курсі навчання, який переглядається кожні 9 років.¹⁴⁹ Середній час для планування одного уроку дослідження в Японії становить понад 5 тижнів¹⁵⁰. Мета вивчення уроків на базі школи — не критика.

Дослідження уроків на рівні району часто використовуються з метою обміну навчанням із іншими школами. Школа може бути відкрита, де кожен клас проводить уроки наукових досліджень, які відвідують керівники районів та вчителі інших шкіл.

Навчання на національному рівні проводиться ентузіастами-волонтерами, які є дуже досвідчені та шановані. Урок дослідження проводиться на великій конференції. Метою може бути вивчення нового змісту або подання нового підходу до викладання конкретного змісту. Навчальні дослідження на національному рівні часто інформують про зміни в національному курсі навчання.

Дослідницька робота вчителів в школі спрямована на вдосконалення практики, зокрема:

¹⁴⁹ Takahashi, Akihiko; McDougal, Thomas (2014). "Implementing a new national curriculum: Case study of a Japanese school's 2-year Lesson Study project". *Annual Perspectives in Mathematics Education: Using Research to Improve Instruction*: 13–21.

¹⁵⁰ Murata, A.; Takahashi, A. (2002). *District-level lesson study: how do Japanese teachers improve their teaching of elementary mathematics?*. *Annual Conference of the National Council of Teachers of Mathematics. Las Vegas, Nev.*

- *підготовка спільного плану уроків*: вчителі, як правило, детально обговорюють тему, зміст, навчальні матеріали та методи, що використовуються у навчально-навчальному процесі. Вчителі аргументують шляхи вдосконалення плану уроків до їх впровадження;

- *виконання та спостереження за уроком*: один із викладачів погоджується представити урок, а інші вчителі є активними спостерігачами під час заняття та роблять зауваження щодо того, що відбувається в класі під час уроку. Кожному вчителю належить певна відведена роль для спостереження за явними та неявними навчальними заходами у класі;

- *перевірка та оцінювання*: після викладання уроку всі вчителі знову збираються як група для оцінки плану уроку та його виконання вчителем. Під час цієї сесії вони вивчають доцільність теми викладання, матеріали, методи навчання, проблеми викладання та реакції участі окремих учнів на заняттях;

- *роздуми та дії*: вчителі обговорюють способи перегляду плану уроку та методи навчання на практиці. Спираючись на свої спостереження та роздуми, вчителі пропонують нові стратегії викладання та навчання, діляться своїми висновками, проводять самокероване навчання, самовдосконалення професійного розвитку та аудиторні дослідження на практиці. Педагоги пропонують заходи, які можуть збагатити практику в класі та покращити навчання¹⁵¹.

Дослідники¹⁵² визначають переваги такого підходу до вивчення уроку:

- *зосереджується увага на індивідуальності учнів*: японські вчителі вчать спостерігати за учнями індивідуально в процесі навчання уроку;

¹⁵¹ Matoba M. & Sarkar Arani M. R. (2006). *Ethnography for Teachers' Professional Development: Japanese Approach of Investigation on Classroom Activities*, in N. Popov, C. Wolhuter, C. Heller & M. Kysilka (eds.), *Comparative Education in Teacher Training* (pp:116-125), Sofia; Mohammad Reza Sarkar Arani. *Learning beyond Boundaries: Japanese Teachers Learning to Reflect and Reflecting to Learn*. https://www.childresearch.net/papers/school/2009_05.html; Bulgarian Comparative Education Society & Bureau for Educational Services; Sarkar Arani M. R. (2006) *Transnational Learning: The Integration of Jugyo Kenkyu into Iranian Teacher Training*, in Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.) *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice*(pp:37-75), Beijing: Educational Science Publishing House; Takahashi, A. & Yoshida, M. (2004). *Ideas for Establishing Lesson-Study Communities*, *Teaching Children Mathematics*, Vol.10, No.9, pp:436-443.

¹⁵² Abiko, T. & Fukaya, T. (2008). *Cyuugakkou Gakkouryoku ga UPSuru Shinkyuikukatei Management (New National Curriculum in Junior High School: Empowerment of Management)*, Tokyo: Meijitoshu; Sarkar Arani M. R. (2006) *Transnational Learning: The Integration of Jugyo Kenkyu into Iranian Teacher Training*, in Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.) *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice*(pp:37-75), Beijing: Educational Science Publishing House.

– *пошук більш ефективного способу встановлення та завершення уроку*: вчитель та учні разом у групі намагаються обговорити та виправити проблему. Уроки узагальнюються через «роздуми», «коментарі», «формули» або «питання»;

– *проектування навчання для взаємодії*: педагоги працюють разом під час уроку, щоб розробити альтернативні стратегії для побудови нових стандартів для їх успіху та порядку в межах культури розширення навчання;

– *пошук креативних ідей*: вивчення уроку – це провідний метод підготовки вчителів школи до використання підходу до розв’язання проблем, що складається з питань та пошуку рішень;

– *навчання оцінюванню та оцінюванню для навчання*: вчителі навчаються під час навчання уроку, щоб змінити свої припущення щодо можливостей учнів та дати їм шанс бути різними навіть під час помилок;

– *навчання рефлексії та роздуму над навчанням*: японські вчителі як члени спільноти, що навчається, показують індивідуально та у групах власне мислення, ментальну модель, навчальні матеріали, дизайн навчання та рішення, дії за допомогою рукописів уроків та процесу аналізу.

Проблеми реалізації технології колективного вивчення уроку в Японії пов’язані зі світньою системою, корпоративною культурою та соціально-економічними аспектами, зокрема:

– обмеження часу вчителів, стиль роботи, соціально-економічний стан та їхній професійний статус;

– відсутність систематичної підтримки у спільній роботі;

– обмежені можливості спільної діяльності та спільне прийняття рішень щодо управління школою;

– більший акцент на індивідуальній спроможності, а не на груповому потенціалі та продуктивності щодо питання підвищення якості шкільної освіти;

– акцент на теоретичних знаннях, а не на професійних знаннях щодо вдосконалення навчання на практиці;

– орієнтація на вивчення уроку як на спосіб оцінювання вчителя, а не на підхід до вдосконалення системи викладання;

– акцентування уваги на результатах, а не на процесах, зосередженість вчителів більше на викладанні, аніж на навчанні;

– тривога вчителів щодо відкритості класу для спостерігачів, аналізу уроків та групової рефлексії.

– пошук швидких результатів.

Дослідники¹⁵³ проблеми сформулювали кілька практичних порад щодо реалізації технології колективного вивчення уроку в Японії:

¹⁵³ Mohammad Reza Sarkar Arani. *Learning beyond Boundaries: Japanese Teachers Learning to Reflect and Reflecting to Learn.* https://www.childresearch.net/papers/school/2009_05.html.

- вважайте, що вивчення уроків – це культурний рух в японських школах, і тому він потребує часу, щоб ефективно реалізувати його в освітньому контексті інших країн;
- об'єднайте партнерів та організуйте неформальні та офіційні зустрічі для розширення професійного діалогу;
- створіть та використовуйте загальну мову та значення на початку; побудуйте стосунки для обміну ідеями та намагайтеся досягти командної дискусії та діалогу для обміну знаннями та практичним досвідом;
- шукайте спільні ідеї, які можна передати;
- визначте як процес, так і результати колективного вивчення уроку;
- шукайте спільну місію та намагайтеся знайти пункти, які є спільними для вчителів, директорів та освітян, на яких можна спиратися;
- уточніть ролі та завдання учасників колективного вивчення уроку;
- побудуйте культуру вдосконалення, що базується на спільній роботі та підтримці постійних змін;
- визнайте, що зміна вимагає часу та потребує систематичних апаратних та програмних засобів підтримки всередині та зовні школи;
- вважайте, що технологія колективного вивчення уроку вважається простою для засвоєння, але її важко адекватно опанувати на практиці;
- подивіться на вивчення уроку як на процес, а не на проєкт чи подію.

Помітка для роздумів

1. За допомогою Е-ресурсів візуалізуйте ваше бачення сучасного уроку XXI ст.
2. Порівняйте структури вітчизняних та закордонних підходів до самоаналізу уроку.
3. Підготуйте есе «Що мене приваблює й що відштовхує в японській моделі вивчення уроків»

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ

1. Балл Г. А. Теория учебных задач / Г. А. Балл. М. : Педагогика, 1990. 181 с.
2. Бельчев П. В. Комп'ютерно-орієнтована лекція з фізики зі зворотнім зв'язком / П. В. Бельчев // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Додаток 4, том 4(18) 2009. Тематичний випуск, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. С. 27-36.
3. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. К. : Либідь, 2005. С. 249-250.
4. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : посібник [для пед. працівників і студ. пед. навч. закл.] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. 116 с.
5. Заболотна О.А. Візуалізація як стратегія впровадження освітньої альтернативи. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_62/21.pdf
6. Ключенок Д.К., Горбенко І.В. Візуалізація навчального процесу за допомогою інтерактивних опорних схем, таблиць у роботі вчителя технологій. URL: file:///C:/Users/%D0%AF/Downloads/Sitimm_2013_36_9.pdf
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. М. : Педагогика, 1983. Т.1. С. 249.
8. Машбиц Е. И. Психологический анализ учебной задачи / Е. И. Машбиц // Советская педагогика. 1973. № 2. С.58-65.
9. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андреева В.М., Григораш В.В. Х.: Вид. група «Основа», 2006. 352 с.
10. Островерхова Н. Технології видів аналізу уроку. URL: <https://osvita.ua/school/method/777/>
11. Охитина Л.Т. Психологические основы урока : в помощь учителю / Л.Т. Охитина. Москва : Просвещение, 1977. 96 с.
12. Пазенок В.С. Філософія: навчальний посібник. К.: Альма-матер, 2008. 208 с.
13. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. 346 с.; 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.
14. Староста В. І. Навчання школярів складати і розв'язувати завдання з хімії: теорія і практика : Монографія / В. І. Староста. Ужгород : УжНУ-Гражда, 2006. 327 с.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. Том 4. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором. К.: Радянська школа, 1977. 640 с.
16. Теорії уроку. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4317.html>

17. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей : научное издание / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. М.; Прага : [б. и.], 1994. С.16 – 18.
18. Тыщенко О.Б. Границы возможностей комп'ютера в обучении / О. Б. Тыщенко, М. В. Уткес // Образование. 2002. №4. С.85 – 91.
19. Abiko, T. & Fukaya, T. (2008). *Syuugakkou Gakkouryoku ga UPsuru Shinkyuukatei Management (New National Curriculum in Junior High School: Empowerment of Management)*, Tokyo: Meijitoshu.
20. Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *The Taxonomy of educational objectives, handbook I: The Cognitive domain*. New York: David McKay Co., Inc.
21. Bulgarian Comparative Education Society & Bureau for Educational Services
22. Concise Oxford Dictionary. Concise Oxford English dictionary / Catherine Soanes, Angus Stevenson. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 1681 p. [Электронный ресурс]. – URL: http://oxforddictionaries.com/definition/english/visualize?q=visualization#visualize__5
23. Crowley R., Mills J., *Therapeutic Metaphors for Children and the Child Within* Richard J. Crowley, Joyce C Mills. – NY: Psychology Press, 2001. – 261 p.
24. Cunningham, Gini. "Lesson Plans and Unit Plans: The Basis for Instruction". ASCD. Retrieved 2018-02-15.
25. Lesson plan. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Lesson_plan
26. Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice(pp:37-75), Beijing: Educational Science Publishing House.
27. Matoba M. & Sarkar Arani M. R. (2006). *Ethnography for Teachers' Professional Development: Japanese Approach of Investigation on Classroom Activities*, in N. Popov, C. Wolhuter, C. Heller & M. Kysilka (eds.), *Comparative Education in Teacher Training4* (pp:116-125), Sofia;
28. McKim R. *Experiences in visual thinking* / Robert H. McKim. Brooks/Cole Pub. Co., 1972. 171 p.
29. Lesson Plan & Implementation: Reflection and Analysis. <https://www.usf.edu/education/areas-of-study/elementary-education/documents/reflection-tool.pdf>
30. Mohammad Reza Sarkar Arani. *Learning beyond Boundaries: Japanese Teachers Learning to Reflect and Reflecting to Learn*. https://www.childresearch.net/papers/school/2009_05.html;
31. Mohammad Reza Sarkar Arani. *Learning beyond Boundaries: Japanese Teachers Learning to Reflect and Reflecting to Learn*. https://www.childresearch.net/papers/school/2009_05.html.
32. Murata, A.; Takahashi, A. (2002). District-level lesson study: how do Japanese teachers improve their teaching of elementary mathematics?. Annual Conference of the National Council of Teachers of Mathematics. Las Vegas, Nev.

33. O'Bannon, B. (2008). "What is a Lesson Plan?". Innovative Technology Center * The University of Tennessee. Retrieved May 17, 2011.
34. Poplawski Th. Eurythmy: Rhythm, Dance and Soul / Thomas Poplawski. London: Steiner Books, 1998. 109 p.
35. Reisberg. D. Cognition / D. Reisberg. – New York: Norton, 1997. 230 p.
36. Reisberg. D. Cognition / D. Reisberg. New York: Norton, 1997. 230 p.].
37. Sarkar Arani M. R. (2006) Transnational Learning: The Integration of Jugyo Kenkyu into Iranian Teacher Training, in Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.)
38. Sarkar Arani M. R. (2006) Transnational Learning: The Integration of Jugyo Kenkyu into Iranian Teacher Training, in Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.) Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice(pp:37-75), Beijing: Educational Science Publishing House.
39. Steiner R., Usher B. Eurythmy: An Introductory Reader / Rudolf Steiner, Bethany Usher: Londo: Rudolf Steiner Press, 2007. 309 p.
40. Takahashi, A. & Yoshida, M. (2004). Ideas for Establishing Lesson-Study Communities, Teaching Children Mathematics, Vol.10, No.9, pp:436-443.
41. Takahashi, Akihiko; McDougal, Thomas (2014). Implementing a new national curriculum: Case study of a Japanese school's 2-year Lesson Study project. Annual Perspectives in Mathematics Education: Using Research to Improve Instruction: 13–21.
42. Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook / Viola Spolin. Northwestern University Press, 1986. 233 p.
43. Tufte E. R. The visual display of quantitative information (2 nd ed.). Cheshire.C T: Graphics Press, 2001. 197 p.
44. Tufte E. R. The visual display of quantitative information (2 nd ed.). Cheshire.C T: Graphics Press, 2001. 197 p.
45. What Is A Lesson Plan?". English Club. Retrieved 15 October 2014.
46. Writing Lesson Plans Archived 2011-07-22 at the Wayback Machine. Huntington University: a Christian college ranked among America's best colleges. 15 Mar. 2009.

АЛФАВІТНИК

Аспектний аналіз уроку

передбачає розгляд лише окремих сторін діяльності вчителя й учнів на уроці — виховної, дидактичної, санітарно-гігієнічної, психологічної та ін. Використовують переважно для виявлення недоліків або з'ясування ефективності педагогічних прийомів у діяльності вчителя.

Буктрейлер -

короткий відеоролик, що відтворює у довільній формі розповідь про певну книгу.

Візуалізація спадкоємності

характеризується опорністю асоціативних зв'язків усередині предмета й між предметами.

Види аналізу уроку:

дидактичний – передбачає аналіз уроку за основними дидактичними категоріями; психологічний – передбачає вивчення психологічних аспектів діяльності вчителя та учнів на уроці — спілкування з учнями, врахування особливостей психічного розвитку дітей; виховний аналіз; методичний аналіз уроку.

Дистрибутивна візуалізація

характеризується структурними зовнішніми діями у процесі вивчення сформованої моделі в процесі навчальної діяльності.

Загальний аналіз уроку

є досить містким і нелегким процесом. Щоб забезпечити його якість, необхідно з кожного з перерахованих вище пунктів одержати достовірну інформацію у процесі спостереження уроку. Алгоритм спостереження й аналізу уроку в цілому запропонував М. Махмутов, який включає такі питання: науково-теоретичний рівень уроку; шляхи та засоби, що забезпечують розвиток пізнавальних здібностей учнів; актуалізація раніше набутих учнями знань, зв'язок навчання з життям; організація самостійної роботи учнів; методи та прийоми пізнавальної активності та самостійності учнів; методика отримання зворотної інформації; система обліку та оцінки знань учнів; здійснення на уроці індивідуального підходу до учнів; навчальна діяльність учнів на уроці; обсяг та характер домашнього завдання.

Інтелект-карти -

універсальний спосіб організації інформації, адаптований для максимально продуктивного сприйняття мозком. Технологія вчить мислити у новій площині, залучаючи до активної роботи обидві

Компонентний аналіз уроку

півкулі мозку.

передбачає більш глибоке вивчення та оцінку стану реалізації певного компонента одного з основних аспектів уроку. Потреба в більш детальному вивченні та аналізі того чи іншого компоненту уроку незаперечна. Певний внесок у розробку цього питання вніс М. Махмутов, який довів доцільність такого виду аналізу й уроку; розглянув його на прикладі аналізу його структурних компонентів, визначив параметри кожного з них (актуалізація опорних знань, умінь і навичок учнів; формування нових понять і способів дій; формування в учнів умінь і навичок; виховний вплив уроку).

Лепбук -

саморобна інтерактивна тека чи зошит, де збираються і яскраво оформлюються різноманітні пізнавальні матеріали з певної теми, що вивчається.

Навчальна задача –

поєднання дидактичного цілепокладання педагога і цілепокладання у навчальному пізнанні учня (за В. Староста); можуть позначатися три різні категорії задач: 1) цілі учіння; 2) задачі навчання, або «дидактичні задачі», які ставить перед собою педагог; 3) задачі, що ставляться учням для того, щоб їх розв'язання забезпечило досягнення цілей учіння (за Ю. Машбиць); «ціль, подана в певних умовах» (О. Леонтьєв).

Навчальне завдання –

форма організації змісту навчального матеріалу передбачає діяльність суб'єкта навчання після того, як сформульовано мету та умови завдання.

Навчально-творче завдання -

складна динамічна система є формою організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої створюється творча ситуація, прямо чи опосередковано ставиться мета, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, у процесі якої суб'єкти навчання активно

	оволодівають знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності. Навчально-творче завдання передбачає діяльність суб'єкта навчання на двох етапах: формулювання проблеми та її розв'язання.
Операційна візуалізація —	процес формування моделі в навчальній діяльності, що базується на опорних зовнішніх діях.
Педагогічна стратегія —	стабільна лінія поведінки у здійсненні педагогічних дій, що підпорядковані певній ідеї.
Педагогічне проектування —	це розроблення системи взаємодії учителя та учнів, яка дозволяє досягти певної, чітко сформульованої мети навчально-виховного процесу.
Приєм навчання —	це окремі операції, розумові чи практичні дії вчителя або учнів, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає даний метод.
Проблемологія -	спеціальна наукова дисципліна, що досліджує задачі (а також засоби, способи та процеси їх розв'язання). Теорія навчальних завдань як відповідь психолого-педагогічної науки на актуальні міждисциплінарні дослідження (насамперед пов'язані з розробленням навчальних систем на базі комп'ютерів) у 70-тих рр. минулого століття дала підставу деяким авторам виступити з пропозицією розроблення «проблемології» (В. Глушков, В. Брановицький та ін.).
Скрайбінг -	метод розповіді чи пояснення, що супроводжується паралельним створенням схематичних малюнків, які відтворюють ключовий зміст сказаного.
Структурна візуалізація —	процес формування моделі навчальної діяльності, що базується на структурних зовнішніх діях, процес формування «внутрішньої структури».

Таксономія Блума —

таксономія педагогічних цілей в пізнавальній сфері, що була запропонована у 1956 році американським психологом Бенджаміном Блумом. Після Другої світової війни група американських педагогів і психологів під керівництвом Б. Блума розробила правила чіткого й однозначного формулювання і впорядкування цілей навчання. Вони визначили цілі когнітивної групи, цілі афективної групи(вони виражаються через сприймання, інтереси, нахили, здібності тощо) та цілі психомоторні (навички письма, мовні, фізичні, трудові навички). Цілі когнітивної групи можуть бути виражені через такі елементи засвоєння, як розуміння, відтворення, застосування, аналіз, синтез, оцінка.

Хмара слів -

візуальне відтворення списку слів, категорій чи міток на єдиному спільному зображенні.

Формалізована візуалізація —

процес формування моделі в навчальній діяльності, що базується на структурних зовнішніх діях, процес формування «зовнішньої» структури, структури позначення, виділення або розміщення тексту на дошці або в навчальному посібнику.