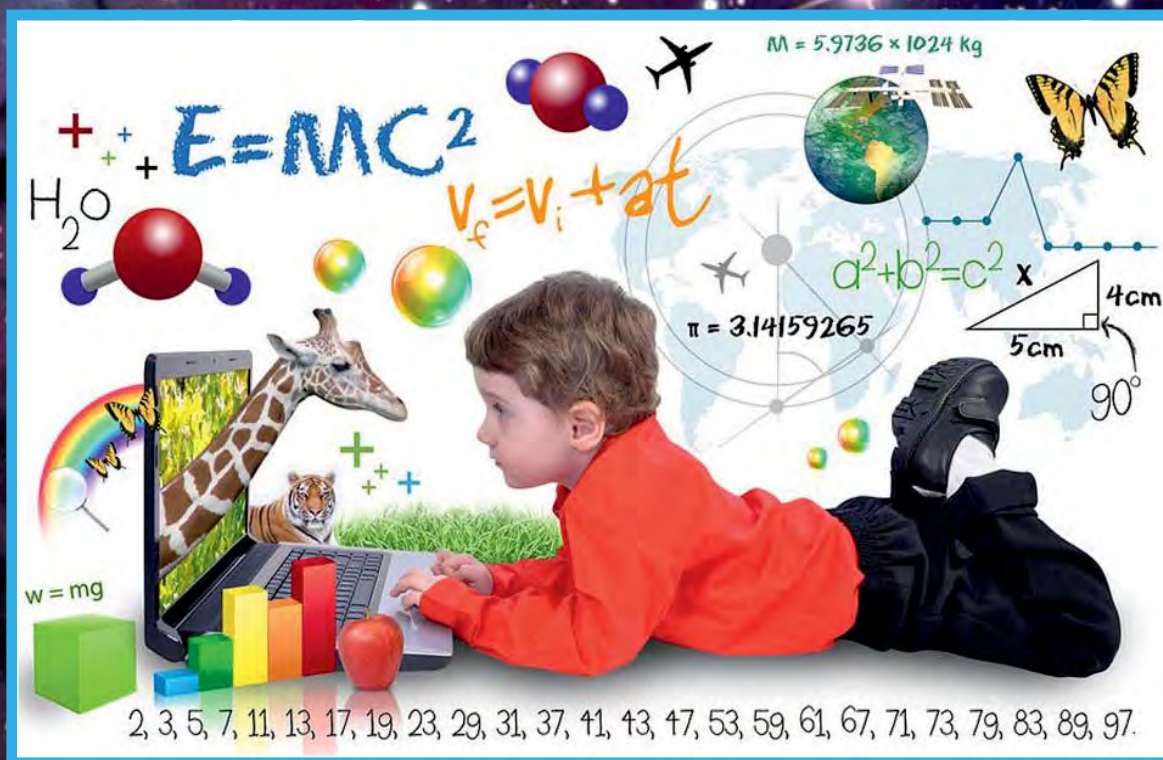


Postmetodika

№ 6 (115), 2013

ISSN 1815-3194



ЯКЕ МИСЛЕННЯ ФОРМУЄ СУЧАСНА ШКОЛА ?



Postmetodika



ВІД ЯКОСТІ МИСЛЕННЯ - ДО ЯКОСТІ ЖИТТЯ

«Щоб домогтися найбільшого результату від дій, які ми робимо, необхідно вміти думати і вчитися... Ми повинні починати навчати мисленню ще в школі. Освіта була б більш повною, а навчання - більш ефективним, якби ми знали, ЯК думати».

Р.Хант, Т.Базан

«Як створити Інтелектуальну організацію»

«Яке мислення формує сучасна школа?» — під такою назвою у 1996 році побачив світ 12-й випуск «Постметодики». І саме це питання стало темою обговорення на круглому столі, присвяченому Дню філософії World Philosophy Day (UNESCO), який відбувся 19 листопада 2013 року на базі Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В.Остроградського.

Науковці з лабораторії інтеграції змісту освіти НАН України, викладачі філософії з ВНЗ Полтави, Києва, Дніпропетровська, Запоріжжя, психологи та вчителі зібралися, щоб обговорити ефективні навчальні стратегії та практики, зорієнтовані на розвиток критичного і креативного мислення учнів.

У даному випуску розміщуємо основні матеріали та рекомендації цього круглого столу. Серед продуктивних стратегій розвитку дитячого мислення, запропонованих учасниками, — програма «Філософія для дітей» Метью Ліпмана, розвивальне навчання та впровадження принципів рефлексивної освіти, розвиток наукового мислення молодших школярів через технологізацію знань, екологічне мислення, проведення «уроків мислення» В.Сухомлинського в початкових класах, медіаосвіта та використання дослідницької стратегії навчання.

Сподіваємось, матеріали цього випуску зможуть стати поштовхом до власних творчих пошуків у покращенні якості нашої освіти та спільного творення справжнього вільного «суспільства, що думає».

Редакція "ПМ"

Журнал засновано в березні
1993 року

ВИДАВЦІ:

Департамент освіти і науки
Полтавської обласної
державної адміністрації

Полтавський обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти
ім. М.В.Остроградського

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

В.В.Зелюк (голова),
А.І.Бардаченко,
Н.М.Барболіна,
М.В.Гринова, С.Ф.Клепко,
І.О.Кіптілий, Г.О.Сиротенко

РЕДКОЛЕГІЯ:

Г.Є.Аляев, О.А.Білоусько,
А.М.Бойко, Т.О.Бондар,
Б.П.Будан, Б.В.Год, В.В.Громовий,
К.Ж.Гуз, М.Б.Євтух, В.В.Зелюк,
І.А.Зязюн, В.Р.Ільченко,
С.Ф.Клепко, С.В.Королук,
В.Г.Кремель, М.Д.Кулгасва,
Л.В.Литвинюк, В.С.Луцай,
О.О.Мамалуй, В.І.Мирошніченко,
В.Ф.Моргун, Л.І.Нічуговська,
Н.В.Радіонова, О.В.Садоха,
І.В.Степаненко, Н.М.Тарасевич,
М.В.Триняк, Г.Хіліг

Головний редактор:

С.Ф.Клепко

Перший заступник головного
редактора:

Н.В.Радіонова

Заступники головного
редактора:

Т.О.Бондар, Л.В.Литвинюк

Редакційний директор:

І.О.Кіптілий

Відповідальний секретар:

Н.Ю.Землякова

Літературний редактор:

Т.О.Бондар

Верстальник:

А.В.Дружиніна

Перекладач:

Л.М.Максименко

Відповідальність за підбір і виклад
фактів у підписаних статтях
несуть самі автори. Висловлені в
цих статтях думки можуть не
збігатися з точкою зору редколегії.
Рукописи не горять, але і не повер-
таються.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:
36029, Полтава, вул. Жовтнева, 64
(05322) 7-26-08;
тел./факс: 50-80-85
e-mail: redpm@pei.poltava.ua
http://www.ipe.poltava.ua

Реєстраційне свідоцтво:
серія КВ №12233-1117 ПР
від 23 січня 2007 р.

© ПОПШО

Підписано до друку 20.12.2013
Формат 60x90/8.
Ум. друк. арк. 9,6.
Тираж 300.

ТОВ "АСМІ"
вул. Мищенка, 2,
м.Полтава, 36011
тел. (0532) 56-55-29, 61-50-69

Постановою Президії ВАК
України від 31.05.2011, №1-05/5
"ПМ" включено у перелік
наукових видань, у яких можуть
публікуватися основні
результати дисертаційних робіт.

Журнал "ПМ" № 4 (113), 2013 р.
підписано до друку за рішенням
вченої ради ПОПШО (протокол
№ 7 від 19.12.2013 р.).

ISSN 1815-3194

Завдання школи – навчити дітей мислити: вітальне слово
до учасників круглого столу
Зелюк В.В. 2

РЕФЛЕКСИВНА ОСВІТА І КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ

Освітня практика критичного мислення
Терно С. О. 3

Чи будуть діти в Україні навчатися філософії в школі?
Наріжний Ю. О. 9

Які компетенції, вміння та навички формує методика
«Філософія для дітей»?
Кравченко Ю. М. 15

«Філософія для дітей» Метью Ліпмана: чи потрібна
сучасній українській школі філософія?
Мищенко І. П. 19

"Уроки мислення" В.Сухомлинського і "Філософія для
дітей" М.Ліпмана
Пікуль Л. В. 22

Критичне мислення і сьогодення
Мітіна І.В. 25

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА І ПОТРЕБИ ОСОБИСТОСТІ

Формування екологічного мислення в учнів на засадах
еколого-еволюційного підходу
Рибалко Л. М. 32

Реальні потреби особистості і навчальні програми: де про-
ходить «золотий перетин»?
Іноземцева В. Ю. 37

Шкільна програма з біології крізь призму формування
творчої особистості учнів
Карпенко С. І. 42

Компетентнісний підхід і «знання» парадигма: пошук
шляхів перетину й взаємодії в системі післядипломної
педагогічної освіти
Халецька Л.Л. 47

Формування творчого мислення у профільній компетент-
нісно орієнтованій освіті
Колос Ю. З. 52

ДОСЛІДНИЦЬКА СПРАПІЯ НАВЧАННЯ

Реалізація проектної діяльності як ефективної технології
в сучасному природознавстві початкової школи
Буйдіна О.О. 55

Гармонійна робота півкуль головного мозку як підґрунтя
розвитку продуктивного мислення та творчих здібностей
молодших школярів
Хвостенко О. В. 59

Рекомендації круглого столу «Яке мислення формує
сучасна школа?» 63



ЗАВДАННЯ ШКОЛИ – НАВЧИТИ ДІТЕЙ МИСЛИТИ: ВІТАЛЬНЕ СЛОВО ДО УЧАСНИКІВ КРУГЛОГО СТОЛУ

В.В. Зелюк

Доброго дня, шановні колеги! Вітаю вас на засіданні круглого столу, присвяченого Міжнародному дню філософії. Відзначати День філософії зустріччю, діалогом за круглим столом на актуальну освітню тему сьогодні стає вже доброю традицією нашого інституту.

Минулого року ми аналізували ефективні стратегії поліпшення навчальних досягнень учнів. Сьогодні будемо говорити про те, яке мислення формує сучасна школа.

Питання не лише фундаментальне, але й стратегічне. Саме на шкільні роки припадає той важливий період життя, під час якого відбувається становлення особистості – у процесі навчання формується не тільки характер, громадянська свідомість, але й особливості мислення дитини, її здатність до самоактуалізації та аналізу, вирішення складних і надскладних завдань – все те, з чим вона піде у доросле життя і що визначить успішність її самореалізації.

Надзавдання школи і всієї системи освіти – розвивати в сучасних учнів уміння і здатність бути суб'єктами, а не об'єктами як навчання, так і історичного та політичного процесів; формувати в них критичне ставлення до дійсності й створювати такі умови навчання, щоб кожен максимально зміг розвинути свої здібності та був готовий відчувати себе майбутнім «дизайнером» як свого власного життя, так і суспільного життя країни.

Чи максимально використовує школа сьогодні всі можливості й існуючі технології, щоб сформуванню саме такої – успішної, критично мислячої, креативної

особистості? Що сприяє цьому і що заважає? Саме це ми й обговоримо сьогодні.

Зважаючи на глибину питання, завдання ми теж визначили фундаментальні. Це не лише аналіз сучасних тенденцій розвитку загальної середньої освіти та пошук спільної платформи обговорення філософами та освітянами-практиками проблем ефективності існуючої освітньої парадигми, а й розгляд та систематизація існуючих ефективних навчальних стратегій та практик, зорієнтованих на розвиток критичного та креативного мислення учнів, їхньої готовності до викликів глобалізованого інформаційного суспільства.

Складність проблеми формування мислення дитини сучасною школою обумовила різномірний підбір учасників нашого круглого столу.

Серед наших гостей сьогодні викладачі філософії вищих навчальних закладів Полтави, Києва, Дніпропетровська та Запоріжжя, представники лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки НАПН України; вчителі-практики, заступники директорів загальноосвітніх закладів Полтавщини; методисти відділів освіти та психологи; і, звичайно, науковці та методисти нашого інституту. Зараз, як ніколи, ми відчуваємо, що настала гостра потреба об'єднати наші зусилля. Сподіваємось, що актуалізація нашого спільного досвіду дозволить не лише вийти на новий рівень наукових досліджень, а й дасть можливість визначитись із практичними кроками – тим, що кожен з нас, на своєму місці, вже сьогодні може зробити для поліпшення якості української освіти.

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної майстерності, ректор ПОППО імені М.В.Остроградського

Цитувати: Зелюк В. В. Завдання школи – навчити дітей мислити: вітальне слово до учасників круглого столу / В. В. Зелюк // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 2.

© В.В.Зелюк 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



ОСВІТНЯ ПРАКТИКА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

С. О. Терно

У статті розглядається концепція рефлексивного мислення Дж. Дьюї як основа ідеї розвитку критичного мислення. Відзначається, що під критичним мисленням в освіті переважно розуміють метакогнітивний розвиток школярів, який передбачає свідомий внутрішній контроль за розумовою діяльністю, розподіл інтелектуального ресурсу, а також оцінку результатів навчання. Завдяки метакогнітивному рівню мислення учні здатні усвідомити прогалини у фактичному, концептуальному та процедурному знанні, й відповідно, докладати зусиль для набуття та побудови нового знання.

Ключові слова: рефлексивне мислення, критичне мислення, метакогнітивний розвиток, теорія та методика навчання історії.

Терно С.А. Образовательная практика критического мышления.

В статье рассматривается концепция рефлексивного мышления Дж. Дьюи как основа идеи развития критического мышления. Отмечается, что в образовании под критическим мышлением преимущественно понимают метакогнитивное развитие школьников, которое обеспечивает сознательный внутренний контроль над умственной деятельностью, распределение интеллектуального ресурса и оценку результатов обучения. Благодаря метакогнитивному уровню мышления учащиеся способны осознать пробелы в фактическом, концептуальном и процедурном знании и, соответственно, приложить усилия для приобретения и построения нового знания.

Ключевые слова: рефлексивное мышление, критическое мышление, метакогнитивное развитие, теория и методика обучения истории.

Terno S.O. Critical Thinking educational practice.

In the paper J. Dewey reflexive thinking conception is considered as basis of idea the critical thinking development. Author marked, in education mainly under critical thinking teaching is understood the metacognitive students' development, which provide conscious internal control of intellection, intellectual resources distribution and studies' results evaluation. Due to the metacognitive level of thinking students are able to realize gaps in actual, conceptual and procedural knowledge and to apply efforts for acquisition and construction a new knowledge.

Keywords: reflexive thinking, critical thinking, metacognitive development, theory and methodology of history teaching.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно до засадничих державних та міжнародних документів розвиток критичного мислення під час навчання історії є важливим завданням системи освіти на всіх рівнях. І це не випадково, оскільки сучасний світ надзвичайно складний; проблеми, з якими доводиться мати справу, вимагають неабияких розумових здібностей, потребують умінь враховувати складні взаємозв'язки і залежності. Майбутнє стає все більш непередбачуваним, перед людством постали серйозні загрози соціально-

му благополуччю. В умовах швидкоплинних змін суспільствознавча освіта покликана підготувати учнів до життя в соціумі, що зазнає перманентних трансформацій. Саме тому, розвиток критичного мислення у процесі навчання історії стає все більш актуальним. Однак, в наших реаліях (і ми неодноразово на цьому наголували) розвиток критичного мислення набуває таких рис, які цілковито зводять нанівець увесь потенціал історичної освіти. А тому дуже важливо звернутися до витоків ідеї навчання критичного мислення, здійснити більш глибокий аналіз цього феномена, показати еволюцію ідеї.

Терно Сергій Олександрович, кандидат педагогічних наук, керівник сектора інноваційних освітніх технологій лабораторії модерної історії України та інноваційних освітніх технологій Запорізького національного університету

На жаль, як свідчить аналіз наших методичних публікацій, автори більше переймаються зовнішніми атрибутами у вигляді екзотичних прийомів навчання на кшталт "кульки", "кластери" тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цій статті розглянемо зародження ідеї розвитку критичного мислення, яка спочатку втілювалась в освітній системі США Дж. Дьюї у вигляді рефлексивного мислення, а згодом реалізувалась в педагогічній новачці "Критичне мислення", що її запропонував М. Ліпман. Найбільш відомими теоретиками критичного мислення є також Р. Пауль, Д. Клустер, Д. Халперн. Їх наукові підходи достатньо відомі в нашому освітньому просторі, зокрема йшлося про них і в наших публікаціях. Однак, навряд чи подібне можна стверджувати про праці Дж. Дьюї, Н. Дауда і З. Хусіна, Ф. Станкато, Ч.-К. Ченга, П. Хьюстона, Д. Мошмана, П. Пінтрича, Б. Такмана, які зробили значний внесок в опрацювання проблем розумового розвитку. Їх науковий доробок дещо менш популяризований, а тому і менш інтегрований в нашу освітню парадигму й відповідно – в практику. Своє завдання вбачаємо у здійсненні аналізу досліджень згаданих науковців англomовного світу, розширенні нашого розуміння поняття "критичне мислення", розробленні загальних рекомендацій щодо організації навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений нами аналіз тлумачень критичного мислення дозволяє зробити висновок, що його витoki сягають філософії освіти Дж. Дьюї. Саме роботи Дж. Дьюї багато в чому визначали напрямки педагогічної думки Америки в ХХ ст., й відповідно сформували вектор реформування американської школи [6]. Якщо уважно прочитати працю Дж. Дьюї "Педагогіка і психологія мислення" [3], то побачимо багато перегукувань між його трактуванням рефлексивного мислення і визначеннями критичного мислення сучасними західними дослідниками. За Дж. Дьюї, "рефлексивне мислення – це активний, наполегливий і уважний розгляд думки або форми знання з урахуванням підстав, на яких вони базуються та аналіз подальших висновків, до яких вони ведуть" [3, с. 10]. Рефлексія, стверджує він, – це упорядковане мислення, коли кожна нова думка визначає наступну, думки пов'язані [3, с. 7]; складовими цього процесу є: 1) стан невизначеності, коливання, сумніву; 2) процес пошуку або дослідження [3, с. 12]. Рефлексивне розмірковування проходить, за Дж. Дьюї, такі етапи: 1) мислення починається з утруднення (дилема, альтернативи) на шляху вироб-

лення думки і призводить до встановлення мети, потреб у розв'язанні сумніву, що є провідним чинником у процесі рефлексії; 2) формулювання запитання, на яке слід надати відповідь, утворює певну мету, спрямовує потік думок по певному каналу; 3) кожний висновок оцінюється по відношенню до регулюючої мети, потреба розв'язати утруднення контролює дослідження [3, с. 14].

За змістом процес мислення, на думку Дж. Дьюї, – це систематизування матеріалу, з метою з'ясування, що він означає і на що вказує. Він наводить таку яскраву аналогію: "Мислення так само не існує окремо від цієї організації матеріалу, як травлення не відбувається без засвоєння їжі" [3, с. 148]. Ця ідея перегукується з думками, що їх розвивали вітчизняні дослідники мислення, зокрема Ю. Самарін, який відзначав: "...відбувається мисленнева перебудова системи знань, що утворилася, спроба, мисленнева або дійова, нових поєднань в їх застосуванні до умов задачі й на основі такої спроби закріплення нового синтезу" [9, с. 486-487]. Таким чином, рефлексія, на думку Дж. Дьюї, обов'язково передбачає зваження, обміркування, обговорення [3, с. 48]; процеси свідомого вибору та організації утворюють мислення [3, с. 126]. "Мислити, – стверджує Дж. Дьюї, – це означає певно пов'язати речі одну з іншою" [3, с. 48]. Характерним проявом мислення є організація фактів, які самі по собі ізольовані, фрагментарні, непов'язані [3, с. 65].

Усе вищезгадане, як стверджував Дж. Дьюї, утворює дисципліну розуму, а головне завдання під час виховання – розвинути цю дисципліну, тобто здатність успішного розумового руху та здатність до незалежних суджень (свобода розуму) [3, с. 53]. При цьому він наголошує на помилкових уявленнях вчителів про дисципліну розуму, під якою вони розуміють вишкіл, що обмежує інтелектуальну діяльність, створює механічну рутину або розумову пасивність та рабство [3, с. 53]. "Механічна виправка дає швидкий результат, але губить рефлексивну здібність", – констатує Дж. Дьюї [3, с. 44]. На його думку, дисциплінований розум – це самостійний розум, який у кожному конкретному випадку визначає ступінь проробки етапів, враховує помилки та минулий досвід [3, с. 65]. Отже, рефлексивне мислення для Дж. Дьюї – це мислення, яке самоорганізується, або, як би ми зараз сказали, це – синергетична модель мислення. У твердженнях Дж. Дьюї явно проглядаються ті ознаки критичного мислення, на яких наголошують сучасні західні дослідники:

самостійність, свідомість, рефлексивність тощо.

"Чому важливо навчати рефлексивного мислення?" – ось принципове запитання, яке потребує вичерпної відповіді для Дж. Дьюї. В його розумінні свобода не може існувати без інтелектуальності: "Істинна свобода, говорячи стисло, інтелектуальна, вона базується на виховній силі думки, на умінні "повертати речі з усіх боків", розумно дивитися на речі, судити, чи є в наявності потрібна для розв'язання кількість та якість доказів, а якщо ні, то де їх шукати" [3, с. 56]. Вільною людина може стати, на його думку, завдяки розуму: "Якщо вчинки людини не управляються розумними висновками, то вони управляються нерозумними імпульсами..." [3, с. 56]. "Безперешкодно культивувати нерозумну зовнішню діяльність, – запевняє Дж. Дьюї, – означає виховувати рабство, оскільки це віддає людину на поталу бажань, почуттів та обставин" [3, с. 56].

Отже, ідеал Дж. Дьюї – вільний громадянин, а свобода немислима для нього без рефлексивного мислення, яке є самостійним, дисциплінованим (контрольованим), свідомим, та таким, що самоорганізується. Для цього необхідно створити відповідні умови навчання: ситуацію подиву [3, с. 29-30]; давати час на розмірковування [3, с. 34]; забезпечити відповідну культуру викладача [3, с. 41]; усунути ідеал правильної відповіді [3, с. 46], утруднення повинні оберігатися, а не усуватися [3, с. 54]; матеріал повинен подаватися як стимул, без догматичної завершеності та нерухомості [3, с. 156]; використовувати спонукальні запитання [3, с. 162]. Таким чином, можемо стверджувати, що ідея критичного мислення сягає своїм корінням в концепцію рефлексивного мислення Дж. Дьюї, а його тлумачення рефлексивного мислення ми зустрічаємо у сучасних західних дослідників критичного мислення у різних варіаціях та розгалуженнях. Ядро концепцій критичного мислення було закладене саме ідеєю рефлексивного мислення Дж. Дьюї.

Приміром, Н. Дауд і З. Хусін стверджують, що існує багато визначень критичного мислення, проте всі згодні в одному: критичне мислення – це свідомі зусилля з визначення того, які твердження вважати правильними, а які – ні [14]. Основне призначення критичного мислення, на їх думку, це – розвиток здатності студентів самостійно оцінювати інформацію і формулювати раціональні аргументи. Автори приєднуються до думки розробників тесту критичного мислення, спрямованого на перевірку таких якостей: 1) здібність до індуктивного мислення; 2) здібність до дедуктивного мис-

лення; 3) здібність оцінювати правдоподібність тверджень; 4) здібність виділяти припущення в аргументації.

Ф. Станкато в унісон Н. Дауду і З. Хусіну зазначає, що критичне мислення – це формулювання суджень відносно до правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем [16]. Він наголошує, що критичне мислення є засобом визначення цінності ідеї, процес без можливості єдиного рішення. Фундаментальним для критичного мислення Ф. Станкато вважає відкритість до суперечності та протилежних точок зору. Без суперечності, на його думку, неможливо отримати нове знання, більше того нестача суперечності свідчить про самовдоволення та відсутність реалістичних альтернатив до існуючих обставин.

Підсумовуючи розгляд позицій цих авторів, зазначимо, що Н. Дауд та З. Хусін імпліцитно, а Ф. Станкато експліцитно правильно звернули увагу на пусковий механізм критичного мислення – суперечність. Саме суперечлива ситуація, що вимагає вибору, є тим поштовхом, без якого не може відбутися процес критичного розмірковування. Із цього приводу російський філософ Ф. Михайлов зауважував: "Людина лише тоді й мислить, коли оцінює об'єктивну внутрішню конфліктність обставин життя і намічає план своїх дій, що розв'язують усвідомлений конфлікт" [7, с. 30]. Дж. Дьюї ту саму думку формулює в інший спосіб: "...початок мислення знаходиться в певному утрудненні, збентеженні або сумніві. Мислення не є випадком самозагорання; воно не виникає на ґрунті загальних принципів" [3, с. 15]. "Якщо утруднення дане, то наступним кроком є думка про якийсь вихід, – продовжує він, – розробка плану або проекту спроби, розмірковування про якусь теорію, яка з'ясує особливості положення, розгляд якого-небудь розв'язку проблеми" [3, с. 15]. Але це ще не критичне мислення: "...якщо думка, що виникла, одразу приймається, то перед нами не критичне мислення, мінімум рефлексії" [3, с. 15]. Лише ґрунтовне обмірковування, на думку Дж. Дьюї, є критичним мисленням, з пошуком додаткових даних, які розвинуть думку та або підтвердять її, або зроблять очевидно її безглуздість та непридатність [3, с. 15].

Отже, ми виходимо на іншу важливу властивість критичного мислення – цілеспрямованість. На цю властивість звертала увагу Д. Халперн. Але постає важливе питання: що робить мислення цілеспрямованим? "Доцільну діяльність, – читаємо у Ф. Михайлова, – може здійснювати лише індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності. Лише в такому випад-

ку можливе ставлення до діяльності як процесу, що спрямовується, процесу, що відповідає меті. Більше того, саме цілеутворення є функцією здатності індивіда поглянути на свою діяльність з боку" [7, с. 26]. Отже, цілеспрямованість мислення є результатом рефлексії, тому й рефлексія є важливою складовою критичного мислення. Як відзначає Н.Шулдик, рефлексивність – це стиль мислення, якому "характерний більш уповільнений темп розв'язування" задачі з ретельним попереднім аналізом альтернативних об'єктів [12, с. 58]. Більш яскраво характеризує рефлексію Дж. Дьюї: "Прямий, негайний прояв або вираження імпульсивного устремління є пагубним для мислення. Лише тоді, коли імпульс до певної міри відштовхується, повертається назад, виникає рефлексія" [3, с. 54].

Ч.-К. Ченг із колегами детально розглянув структуру критичного мислення й виділив такі компоненти: 1) пізнавальні навички; 2) мотиваційні диспозиції (певні норми, приписи); 3) поведінкові звички; 4) ідеологічні переконання. Основними проявами критичного мислення, на його думку, є пошук правди та розуміння різноманітності. Ключова роль такого виду мислення – протистояння вірі, що не піддається жодному поясненню [13].

Деякі властивості та аспекти критичного мислення знаходили своє відбиття в публікаціях, які присвячувались або симультанному (цілісному, одночасному) мисленню, або метакогніціям. Цей факт підтверджує думку про те, що "критичне мислення" – це назва для процесів розмірковування "високого порядку" (принаймні, коли мова йде про педагогічну новацію). Приміром, П. Х'юстон присвятив свою розвідку симультанному мисленню – умінню сприймати парадокси, бачити протилежності у явищах і цілісно їх осмислювати. Як ми вже з'ясували, суперечність є пусковим механізмом критичного мислення, а тепер, як бачимо, цілісне осмислення протилежностей утворює симультанне мислення. Відповідно, симультанне мислення є складовою критичного мислення. Нагально постає проблема класифікації видів мислення та створення певної ієрархії розумових процесів. Для того аби підкреслити нагальність цього, розглянемо більш детально проблему симультанного.

Відомий російський психофізіолог П. Анохін також вважав, що в науці найбільш плідним є так зване "симультанне" мислення, тобто таке мислення, за якого дослідник "повинен вести в умі одночасно декілька логічних ланцюжків, пам'ятати велику кількість різних фактів. Часто тільки при зіставленні декількох проце-

сів може народитися істина" [1]. Симультанний (у психології від латин. *simul* – в один і той же час) – термін, що означає практичну одночасність протікання певних психічних процесів, зважаючи на їх згорненість і автоматизованість. Приміром, симультанним є смислове сприйняття усної мови на рідній та іноземній мові перекладачем-синхроністом. Якщо людина недостатньо володіє іноземною мовою, процес смислового сприйняття і перекладу іноземної мови стає розгорненим (сукцесивним). При деяких психопатологіях (приміром, афазії, акалькулії, амузії та ін.) в основі всіх порушень лежить розпад симультанного аналізу і синтезу [8, с. 700]. Виходить, що симультанне мислення передбачає певну автоматизацію й відповідно неусвідомленість, але критичне мислення визначається абсолютно протилежним чином – це цілковито свідоме мислення. Наявний парадокс. Як це узгодити? Ми спробували вибудувати цілісну ієрархію різних типів мислення [11].

Не зважаючи на те, що симультанне мислення передбачає певну автоматизованість, П. Х'юстон наголошує на важливості прийняття парадоксу, зокрема відносно себе: прийняття власної персональної ефективності й разом з тим прагнення використати будь-який шанс для покращення себе. Подібне ставлення до себе, наголошує П. Х'юстон, розвивається тоді, коли педагог може навчити мислити поза категоріями "добрий" або "поганий", "свій" та "чужий", "прийнятий" та "ізгой". Відкриття того парадоксу, що можна бути гарною людиною, проте мати певні недоліки, бути сильним й в той же час в чомусь слабким, допомагає учням розвинути багатопланове мислення. В іншому випадку ми формуємо ортодоксальне або догматичне мислення, яке породжує "туге самовдоволення" та зупиняє розвиток. На думку автора, останнім часом простежується тенденція до спрощення моральних та інтелектуальних питань до простих чорно-білих кадрів. Але, як стверджує Д. Дьорнер, сучасні інтелектуальні та моральні проблеми надто складні та вимагають стратегічного мислення, яке здійснює багатофакторний аналіз і враховує складні взаємозв'язки та взаємовпливи [2]. Спрощений підхід до складних проблем сприяє формуванню спрощеного світорозуміння, яке має наслідком бажання покарати тих, хто не поділяє цих спрощених висновків. Отже, важливим для педагога стає навчити учнів бачити відтінки явищ, приміром, підтримувати цілі певних історичних діячів, проте бачити слабкість та недосконалість методів. Саме тому в сучасному навчальному процесі стає все більш важ-

ливим навчитися самому педагогу та навчити учнів неоднозначному ставленню до подій, умінню завжди бачити зворотну сторону явища. Що це є як не критичне мислення? Отже, проблема критичного мислення, на нашу думку, є багатоплановою і багаторівневою. Її не можна зводити до десятка-півтора кумедних прийомів навчання на кшталт "кульки" та "кластери".

Д. Мошман підкреслює, що первинною метою освіти є сприяння інтелектуальному розвитку, а цього неможливо досягти, якщо не забезпечити інтелектуально вільного середовища, в якому заохочується розглядати, пропонувати та обговорювати різноманітні ідеї. Відповідно завдання вчителя допомогти учням досягти метакогнітивного рівня мислення. Метакогніції, стверджує автор, – це знання безпосередньо відносно знання та контролю власних пізнавальних процесів. Метакогнітивний розвиток, на думку автора, включає такі компоненти: 1) розуміння методології та способів розмірковування, включаючи неформальну логіку; 2) розвиток принципів етики та самоконцепцій; 3) критичні розмірковування. Метакогнітивний розвиток починається з відображення реальності у висновках, далі проходить через методологічне знання відносно до природи висновку, аргументу та логіки, потім відбувається координація в процесі віддзеркалення парадоксів та соціальної взаємодії. Подібне тлумачення метакогнітивного розвитку значною мірою збігається із тлумаченням критичного мислення, яке базується на методологічних знаннях та оцінюванні (що передбачає опору на цінності), до того ж критичне мислення теж характеризується контрольованістю і самоаналізом з метою самовдосконалення (самоконцепція). Д. Мошман говорить про розмірковування більш тонкі, ніж формально-логічні. Що це означає? Це означає врахування принципу багатозначності [5, с. 156-157], тобто контексту, що в критичному мисленні є однією із важливих засад.

П. Пінтрич відзначає, що освіта традиційно ставить акцент на фактичному, процедурному та концептуальному знанні учнів, саме ці типи знань оцінюються [15]. У той час, як вже доведено, метакогніції відповідають за розподіл інтелектуального ресурсу і без метакогнітивного знання навчання є вельми проблематичним. Автор наголошує, що акцент у нових освітніх технологіях робиться на обізнаності та відповідальності за власне пізнання та мислення. Учні, стверджує П. Пінтрич, стануть більш розвинутими, якщо збільшиться їх розмірковування щодо пізнання взагалі. На його думку,

метакогніції складаються із двох компонентів: 1) знання про пізнання (знання стратегій учіння і мислення, знання щодо різних типів задач та культурних норм, самопізнання – знання про себе); 2) процеси контролю і регулювання пізнання. Обидва ці компоненти взаємодіють і розгортаються паралельно. Подібне тлумачення метакогнітивних процесів наводить й Б. Такман: "Метакогнітивні процеси – це процеси свідомого внутрішнього контролю за розумовою діяльністю... Метакогнітивні процеси охоплюють процеси, що допомагають людям навчатися, та процеси, що дозволяють їм дізнатися, навчаються вони чи ні" [10, с. 178]. Якщо навчання не відбувається, то, на думку Б. Такмана, метакогнітивні процеси активізують інші процеси [10, с. 178]. Важлива роль метакогніцій полягає у тому, що вони дозволяють учням усвідомити певні прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні, й, відповідно, докладати зусиль для набуття та побудови нового знання. У протилежному випадку мало ймовірно, що учні будуть робити якісь зусилля, щоб набувати нових знань. Ці ідеї перегукуються із міркуваннями академіка В. Зінченко: "Живе знання є свого роду інтегралом (суперпозицією) різних видів знання: знання до знання, інституалізоване знання, знання про знання – та незнання: незнання свого незнання, знання про незнання" [4, с. 32-33]. Він переконаний, що "таке знання про незнання – не лише мотив до розширення та поглиблення знань про живе, але й перегорода безрозсудливості, зухвалості, самовпевненості, гордині" [4, с. 32-33]. Про те саме пише і П. Пінтрич: потрібні такі викладачі, що здатні дати учням точні оцінки їхнього пізнання, не роздуваючи їхне почуття самовдоволення [15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, витоки педагогічної новачки "критичне мислення" містяться в концепції рефлексивного мислення Дж. Дьюї, згідно з якою учнів слід навчати активно, наполегливо і уважно розглядати думки або форми знання з урахуванням підстав та подальших висновків. Здебільшого під розвитком критичного мислення розуміють метакогнітивний розвиток школярів, що починається з відображення реальності у висновках, далі проходить через методологічне знання відносно природи висновку, аргументу та логіки, а потім відбувається координація в процесі віддзеркалення парадоксів та соціальної взаємодії. Метакогнітивні процеси здійснюють свідомий внутрішній контроль за розумовою діяльністю, допомагають людям навчатися та дозволяють їм дізнатися, навчаються вони чи ні.

Завдяки метакогнітивному рівню мислення учні здатні усвідомити прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні й, відповідно, докласти зусиль для набуття та побудови нового знання. Нагальним постає завдання подальшого розроблення теорії та методики метакогнітивного розвитку учнів та студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Идеи, ради которых я живу / П. К. Анохин // Петр Кузьмич Анохин: Воспоминания современников, публицистика. – М. : Наука, 1990. – С. 216–221.

2. Дёрнер Д. Логика неудачи / Д. Дёрнер. – М. : Смысл, 1997. – 243 с.

3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дьюи Дж. ; [пер. с англ. Н. М. Никольской] ; ред. Ю.С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.

4. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / Зинченко В. П. // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–44.

5. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров ; под ред. Д. П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.

6. Малькова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор / З. А. Малькова // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 95–104.

7. Михайлов Ф. Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности / Ф.Т. Михайлов // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 22–34.

8. Психолого-педагогический словарь / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Минск : "Соврем. Слово", 2006. – 928 с.

9. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 504 с.

10. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / Б. В. Такман ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 2002. – 572 с.

11. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.

12. Шульдик Н. В. Психология мышления / Н. В. Шульдик, Г. О. Шулик. – К. : Интеллект, 1999. – 170 с.

13. Cheung Ch.-K. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking / Ch.-K. Cheung, E. Rudowicz, A. S. F. Kwan, Xiao Dong Yue // College Student Journal. – 2002. – December.

14. Daud N. M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended

Reading Classes / N. M. Daud, Z. Husin // British Journal of Educational Technology. – 2004. – Vol. 35, # 4. – P. 477–488.

15. Pintrich P.R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / P. R. Pintrich // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 4. – P. 219–225.

16. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F. A. Stancato // College Student Journal. September, 2000.

Цитувати: Терно С. О. Освітня практика критичного мислення / С. О. Терно // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 3–8.

© С. О. Терно, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



ЧИ БУДУТЬ ДІТИ В УКРАЇНІ НАВЧАТИСЯ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ?

Ю. О. Наріжний

Стаття містить аналіз педагогічної стратегії «Філософія для дітей» як ефективного засобу розвитку розумності, моральної культури і демократичних навичок дітей. Програма розрахована на вивчення в школі з 1 по 11 клас і отримала найвищі оцінки авторитетних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Комісії освіти Європарламенту, а також Міністерства освіти США та інших країн).

Ключові слова: філософія для дітей, критичне мислення, філософія, сократичний діалог, педагогічна стратегія

Наріжний Ю.А. Будут ли дети в Украине учиться философии в школе?

Статья содержит анализ педагогической стратегии «Философия для детей» как эффективного средства развития разума, нравственной культуры и демократических навыков детей. Программа рассчитана на изучение в школе с 1 по 11 класс и получила самые высокие оценки авторитетных международных организаций (ЮНЕСКО, Комиссии по образованию Европарламента, а также Министерства образования США и других стран).

Ключевые слова: философия для детей, критическое мышление, философия, сократический диалог, педагогическая стратегия

Narizhny Yu. Will the Ukrainian children study philosophy in school?

Paper analyses pedagogical strategy "Philosophy for Children" as an effective means for intelligence, moral culture and democratic skills of children development. The program designed for study in school from 1 to Grade 11 and gained the highest score of the authoritative international organizations (UNESCO, the Education Commission of the European Parliament, as well as the U.S. Department of Education and other countries).

Keywords: philosophy for children, critical thinking, philosophy, Socratic dialogue, pedagogical strategy

Існують різні способи залучення до філософії: один з них – **культурно-інформаційний** – отримав широке застосування в сучасній вищій школі. Суть його полягає в ознайомленні студентів з персоналіями і основними ідеями видатних філософів. Такий підхід створює тих, кого І. Кант називав «філодоксами», тобто збирачами думок, і з приводу яких Демокріт іронічно говорив: «Багатознання розуму не навчає».

Інший метод – **проблемно-діяльнісний**, або «активний», дає можливість залучитися не просто до знання, але до *вирішення світоглядних проблем, до справжнього філософствування*. В даному випадку учень залучається не до відповідей видатних мислителів, а до поставлених ними питань, до виявлених ними апорій, антиномій, протиріч. Вчитель не передає учню готову істину, але допомагає вступити в **рівний діалог** із тим, щоб відкрити істину

самостійно. Вчитель виступає не в ролі когнітивного Івана Сусаніна, він виконує функції провідника, асистента або навіть навмисно створює перешкоди і завали на шляху до істини. В результаті учень знаходить знання, що має «особистісний» статус (М. Полані), в якому домінуюче значення має вже не **когнітивний**, а **екзистенціальний** компонент. Даний підхід найбільш прийнятний, коли об'єктом аналізу стають в першу чергу проблеми онтології, гносеології, аксіології, етики.

Педагогічна стратегія «Філософія для дітей» є сучасною інноваційною концепцією і практикою формування критичного мислення і демократичного світогляду. Її автори вважають, що однією з найбільш перспективних стратегій розвитку креативного мислення і демократичного світогляду є залучення молоді, у тому числі і дітей різного віку, до самостійного вирішення світоглядних, філософських про-

Наріжний Юрій Олександрович, кандидат філософських наук, доцент Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

блем. Залучення до філософії, як правило, підпорядковане вирішенню різних завдань: в одному випадку філософія вчить мистецтву мислити, вона формує інтелект; у другому – вчить мистецтву переживати, формує екзистенціальну сферу; у третьому – служить навчанням мистецтву жити, формує духовний світ людини, її ціннісну систему. Синтез вказаних методів дає можливість виробити інтегральну методичку вчення, що має ряд істотних переваг у порівнянні з традиційними.

Ефективність реалізації цих найважливіших функцій залежить від форми, в якій подається філософське знання. Таких форм може бути декілька.

1. Викладання **самостійної дисципліни «Філософія»**, як це відбувається сьогодні у вищих навчальних закладах. Для адекватного її сприйняття студент повинен володіти досить розвиненим абстрактним мисленням, опанувати різноманітну наукову інформацію, мати хоча б у зачатку схильність до вирішення світоглядних питань, бачити зв'язок філософських проблем із власним життям, бути ознайомленим задалегідь із філософською проблематикою. Окрім того, як правило, матеріал викладається в готовому вигляді.

2. Філософська проблематика може бути **«розчинена» в інших дисциплінах**. У школі щонайближче до філософії розташовані, очевидно, література, курси «Людина і світ», «Людина і суспільство». Хоча на вирішення світоглядних питань при бажанні може вивести викладач будь-якої дисципліни.

3. У випадку, якщо головним завданням є формування мислення, можуть бути використані дві форми: **«дресирування мислення логікою»**, тобто тематичний виклад логіки і закріплення знання за допомогою спеціально відібраних логічних завдань; а також опанування логіки в процесі використання розумових практик. Тут на перше місце виходить операційне мистецтво, уміння правильно вирішувати життєві, практичні і наукові завдання, а на друге – знання того, як це відбувається.

4. Система викладання **«Філософії для дітей» М. Ліпмана (США)** передбачає «обгортання» філософських питань в літературну форму, адаптовану для дітей різного віку. М. Ліпман і його співробітники створили для дітей казкові повісті і оповідання, в яких герої змушені вирішувати складні світоглядні проблеми, що подаються у вигляді «філософських завдань».

5. **Провокативна форма** залучення до філософії передбачає використання широкого спектру прийомів, що провокують несподіваний рух до вирішення світоглядних проблем. Мається на увазі віднайден-

ня різних світоглядних проблем у найнесподіваніших «місцях», «виявлення» філософського змісту, здавалося б, банальних і відомих істин. Тут використовується потужний арсенал мистецтва, активно практикується ігровий компонент, візуалізація, що дає можливість мислити не поняттями, а образами, метафорами, «згустками сенсів», «гештальтами», встановлювати асоціативні зв'язки, грати сенсами, мислити парадоксами, для чого використовуються парадоксальні визначення, гумор, анекдоти і тому подібне. Тематична організація провокативного матеріалу використовується німецьким професором А. Фрезе.

Початок розробки педагогічної стратегії «Філософія для дітей» було покладено в середині 70-х років вченими Інституту Розвитку педагогічної стратегії «Філософії для дітей» при Монтклер Стейт Коледжі (Нью-Джерсі, США) під керівництвом професора філософії М. Ліпмана. Вона передбачає введення в систему навчання у загальноосвітніх школах, починаючи з 1 класу і до випускних класів, окремого курсу «Філософії для дітей». Ця програма сьогодні детально розроблена, тексти для дітей і посібники для вчителів налічують 3500 сторінок. Починаючи з кінця 70-х років, вона апробувалася «обкатувалася», в різних культурних регіонах світу – США, Австралії, Канаді, Бразилії, Іспанії, Нігерії та інших країнах, і сьогодні є практично міжнародною програмою. Міністерство освіти США рекомендувало цю програму як модель «Освіти для майбутнього». Комісія з освіти Європарламенту визнала її високі якості і домоглась субсидій для її просування в школи Європи. Програма переведена більш, ніж на 20 мов.

Струмочок ентузіастів – людей, які «захворіли» філософією для дітей, в ХХІ столітті перетворився на потужну, широку річку, на поверхні якої діють тисячі шкільних колективів в 50 країнах світу (США, Канада, Німеччина, Австрія, Іспанія, Італія, Болгарія, Австралія, Росія, Румунія, Литва, Чехія, Словаччина, Вірменія, Китай, Південна Корея, Іран та ін.). Глибинною течією цієї річки є діяльність десятків науково-дослідних груп і цілих інститутів. Вперше програма пройшла апробацію в багатьох школах США, результати якої перевершили всі сподівання авторів: після її освоєння різко підвищуються результати навчання з інших дисциплін: так, з математики результати зросли на 33%, а з мови і літератури – на 66%.

Творці програми отримали також важливі теоретичні результати: здобутими в ході експерименту даними було спростовано класичне положення сучасної психології, автором якого є класик світової психо-

логії Ж. Піаже, про те, що абстрактне мислення у дітей формується у віці 12-14 років. Виявилось, що діти більш молодшого віку здатні опанувати абстрактні поняття, якщо їх пізнавальна діяльність певним чином організована, а процес навчання проводиться за певними методиками.

Дослідження російських вчених підтвердили, що у дітей старшого дошкільного віку (більше ніж 92% 6-річних дітей) сформовані спонтанні світоглядні поняття – уявлення, поєднані в їх свідомості з «абстрактними» словами буденної мови.

Сутність нової програми полягає в тому, що в її основу покладено принцип залучення дітей до філософії і її проблематики: усі шкільні дисципліни розглядаються крізь призму філософських проблем, які задають параметри «проблемного поля» світоглядного характеру, крізь яке репрезентуються «проблемні поля» інших навчальних дисциплін. У новій програмі задаються параметри такої «освітньої польової структури», де сильне «поле» філософії пронизує і навіть у чомусь визначає «поля» всіх інших дисциплін. Філософські світоглядні проблеми подаються для розв'язання в інших сферах наукової діяльності. При такому підході вся система освіти стає відкритою, такою, що самоорганізується у нелінійну, полідетерміновану систему.

Прийшов час і українським педагогам підключитися до цього руху, тим більше, що в традиціях української філософської думки і педагогічної практики накопичено багато з того, що використовував професор М.Ліпман і його колеги у процесі розробки нової стратегії. «Практична філософія» завжди мала в Україні високий авторитет, ми можемо по праву пишатися такими філософами, письменниками і педагогами як Г.Сковорода, Н.Гоголь, Д.Ушинський, В.Сухомлінський, які прагнули реалізувати свій світогляд на практиці, використовуючи при цьому художнє слово, притчу, казку, байку, образ, метафору, символ, алегорію.

На наш погляд, головним засобом формування продуктивного мислення є впровадження в систему сучасної освіти спеціалізованої дисципліни – «Філософія для дітей». Оптимальне формування здібності до логічного, коректного, творчого, креативного мислення неможливе при вивченні філософії як звичайної навчальної дисципліни.

Нова педагогічна стратегія базується на наступних основних принципах.

1. Мислення дитини повинне стати предметом спеціально організованої діяльності педагогів.

2. Найбільш оптимальний час для початку формування продуктивного мислення – молодший шкільний вік (6-

10 років). Саме у цьому віці діти ще не втратили тієї здібності здивування перед речами, світом і людиною, яка ріднить їх з дійсними філософами, що мають велику потребу у вирішенні метафізичних питань.

3. Головним засобом формування продуктивного мислення є вивчення спеціалізованої дисципліни – «Філософії для дітей». Оптимальне формування здібності до логічно коректного міркування і висновків неможливе при вивченні філософії як звичайної навчальної дисципліни.

4. Головне завдання школи – формування критичного мислення. Об'єктом формування для вчителя виступають не окремі розумові дії і операції учня, а цілісний процес мислення. Предметом мислення учня стає і світ, і власна думка про цей світ. Вирішення світоглядних питань передбачає не лише роздуми про світ, але одночасно і мислення про сам процес власного мислення.

5. *Проблемна форма навчання.* Оптимальний розвиток продуктивного мислення учнів можливий лише у тому випадку, коли філософський зміст представлено не у формі оригінального або навчального тексту, або готової логічної конструкції, а в доступній і цікавій для дитини формі – у формі притчі, казки, анекдоту, афоризму, софізму, філософської “хохми” тощо.

6. *«Сократичний діалог».* Основною формою навчання є обговорення групою учнів спільно з учителем питань і проблем, цікавих для них, та які мають філософський зміст. Філософія як сфера людського знання і культури зародилася саме у формі бесід філософів, у формі діалогу, реконструкція якого на заняттях є принципово важливим засобом.

7. *«Співтовариство дослідників».* Організація комунікативно-орієнтованої навчальної атмосфери на заняттях. Закони, принципи і правила логічного мислення (формальна логіка) засвоюється учнями, які вчать у процесі живого спілкування, активної участі у суперечці, дискусії, діалозі, які використовуються як засіб вдосконалення комунікації в групі.

8. *Методичне забезпечення.* Головним джерелом обговорюваних проблем є спеціально написані авторами філософські тексти для дітей. Відмова авторів програми від класичного підручника з філософії, або хрестоматії з відповідних першоджерел пов'язана з необхідністю усунення термінологічного бар'єру, що створює непереборну перешкоду для введення в світоглядну проблематику не лише учнів молодшого шкільного віку, але й значної кількості дорослих.

9. *Новий тип вчителя.* «вчитель – герменевтик». Автори програми вважають, що вчитель, який викладає дисципліну

«Філософія для дітей», може не бути фахівцем у сфері філософії, і ні в якому разі він не має бути вищою інстанцією і суддею при проведенні дискусій. Учитель швидше виступає як «менеджер дискусії», «організатор дискусійного простору», «стимулятор творчої атмосфери», «контролер конструктивної суперечки». Його зусилля мають бути спрямовані не на передачу учням певної суми філософських знань, він повинен виступати стимулятором і каталізатором колективного обговорення і роздумів про філософські проблеми, піклуючись, перш за все про те, щоб моделлю суперечки виступала «відкрита система». У нього не повинно бути остаточних відповідей.

Це означає, що інноваційна стратегія «Філософія для дітей» може бути реалізована лише вчителем нового типу, не пов'язаним з конкретним навчальним предметом, функції якого полягають не в маніпулюванні інформацією, а у створенні певної культурної ситуації, що породжує вміння працювати із смислами, формує новий тип мислення. Його найважливіше завдання – формування культури розуміння і особистісного творчого потенціалу учнів.

Основи діяльності подібного типу вчителя було закладено на зорі європейської історії – в античній Греції. Біля витоків цієї традиції стоїть Сократ. «Вчитель-майєвтик» вводить учня в культуру, організовує діалог культур, водить учня по «смыслових лабіринтах», занурює в особистісні, етнокультурні, релігійні, естетичні, моральні й інші світи. Результатом занурення є не просто інтелектуальне знання, але знання, навантажене смисложиттєвим значенням, це знання екзистенціальне. Завдання «вчителя-майєвтика» – вести свого учня через «зупинки здивування», вводити в екзистенціально значущу ситуацію, примушувати «хворіти» запитаннями, збуджувати потребу вирішувати для себе світоглядні питання, створювати «апорії», зіштовхувати з антиноміями, ставити запитання, на які не отримані однозначні відповіді. «Лише діти і мудреці ставлять питання, відповіді на яких відомі всім». Тому питання дітей і мудреців мають бути покладені в основу пошуку істини.

Постмодерністський принцип відмови від однозначних рішень, відмови від здобуття абсолютного знання може бути покладено в основу сократичних бесід. «Майєвтик» повинен зуміти ввести учня в ситуацію запитання і сумніву, тобто допомогти йому відкритися світу, спрямувати його до проблем буття (Універсального і свого власного), допомогти йому у пошуках граничних настанов буття. «Майєвтик» повинен уміти доторкнутися до смисложиттєвих проблем, відкрити

учню «точки інтенсивності» (М. Мамардашвілі). Все знання, а особливо гуманітарне, має бути пропущене через ці точки. Діалог, сократична бесіда передбачають особистісний характер спілкування, «піклувальне мислення», відвертість співрозмовників один до одного. Отже, в основу спілкування має бути покладена не логіка предмету, а логіка культури, філософія культури і людини.

10. *Провокативна форма* залучення до філософії передбачає використання широкого спектру прийомів, що провокують несподіваний рух до світоглядних проблем, «натикання» на них в найнесподіваніших «місцях», «виявлення» філософського вмісту в найбільш, здавалося б, банальних і відомих істинах.

11. *Візуалізація* – система методичних прийомів, за допомогою яких стає можливим зробити складні, абстрактні поняття, а також світоглядні проблеми «наочними». Для цього використовується потужний арсенал мистецтва, активно практикується ігровий компонент, візуалізація, що дає можливість мислити не поняттями, а образами, метафорами, «гештальтами», встановлювати асоціативні зв'язки, грати сенсами, мислити парадоксами, для чого використовуються парадоксальні визначення, метафори, гумор, анекдоти, малюнки, символи, схеми і тому подібне.

У класі, що став «співтовариством дослідників», роль вчителя неймовірно зростає: він не має бути індуктором знань, його завдання – організувати полілог учнів із мислителями минулого і сьогодення, створити ситуацію «запитання», атмосферу пошуку, стимулювати зацікавленість, представляти проблеми в парадоксальній, нетривіальній формі. Його діяльність стає поліфункціональною: тепер йому доводиться почергово бути то «диригентом», то «першою скрипкою», то «найдурнішим учнем». При всіх безперечних перевагах даної технології освіти пріоритетною метою її використання є формування *гнучкого, творчого, відкритого, недогматичного, багатомірного, демократичного мислення учня*, здатного реалізувати синергетичний підхід в будь-якій сфері діяльності, від науки до міжособистісних стосунків.

Досвід реалізації педагогічної стратегії «Філософія для дітей» в Україні. Авторська версія цієї стратегії передбачає синтез вказаних підходів з домінантою провокативних методик. Більш ніж 20-річний досвід реалізації автором цієї стратегії в різних навчальних закладах України (середня школа, ВНЗ, молодіжний філософський клуб, кіноклуб, міжконфесійна дискусія тощо), апробація різних прийомів і методів її втілення, дозволили нам сформулювати низку важливих теоретичних положень, зокрема: про сут-

ність постмодерністської культурної і виховної парадигми, про сутність синергетичного і герменевтичного розуму, про сутність основних сучасних педагогічних стратегій, про структуру світовідношення, про сутність моральної революції та її зв'язок з революцією у свідомості, про особливості візуалізації філософських понять, про основні принципи захисту від психологічного насильства. Це дозволило сформулювати принципи формування світоглядної культури, принципи і правила організації світоглядної суперечки, принципи і правила діяльності «вчителя-герменевтика» тощо.

У процесі реалізації вказаних теоретичних положень автором був створений власний арсенал педагогічних методик введення учнів у філософську проблематику і формування їх світоглядної культури (таких, наприклад, як «Дитячі філософські питання», «Філософський музей», «Філософський лабіринт», «Науково-фантастична філософія», «Філософія в малюнках», «Філософська поезія», «Філософські анекдоти», «Філософська притча», «Філософські вправи, завдання і конкурси», «Філософія в коміксах», «Філософський календар», «Культурний мінімум майбутнього юриста», «Рекомендований перелік кінофільмів з філософської та світоглядної проблематики», «Рекомендований перелік мультфільмів з філософської та світоглядної проблематики» та інш.).

Хоча педагогічна стратегія «Філософія для дітей» розробляється у рамках міжнародної програми «Освіта ХХІ століття», в рамках якої педагогічна стратегія «Філософія для дітей» розробляється майже 20 років, і участь у ній беруть фахівці більш, ніж 50 країн, на жаль, в Україні реалізація цієї стратегії значно відстає. Наші піонерські роботи, у тому числі і публікація книг «Філософія для дітей», «Філософські питання», «Вступ до етики» – це перші спроби надолужити прогалину, познайомити широку педагогічну громадськість України, з інноваційними педагогічними технологіями, що набули широкого поширення не лише на Заході, але тепер уже і на Сході.

Очевидно, назріла необхідність створення **Національного координаційного центру** для впровадження цієї стратегії в педагогічний процес навчальних закладів України. Для цього, перш за все, необхідна **інформація** про те, як подібна робота поставлена в інших країнах:

1. Про *організаційні форми* впровадження педагогічної стратегії «Філософія для дітей», які апробовані і отримали визнання в системі освіти західних країн.

2. Про наявну *методичну літературу*, видану в руслі реалізації цієї стратегії.

3. Про заходи (конференції, семінари, «круглі столи»), які проводяться за участю провідних фахівців у цій царині.

4. Про можливості й *умови співпраці і обміну досвідом* із західними і закордонними колегами.

5. Про можливості приїзду фахівців, керівників центрів розробки і впровадження педагогічної стратегії «Філософія для дітей» до України, а також про можливість *стажування* українських фахівців на Заході.

Пропоную власне бачення основних напрямів діяльності Центру:

1. *Участь* в міжнародній програмі «Освіта ХХІ століття».

2. *Вивчення* передового педагогічного досвіду інших країн.

3. *Розробка* і впровадження в систему середньої і вищої освіти України нової педагогічної стратегії «Філософія для дітей». З цією метою передбачається організувати на базі окремих українських шкіл *експерименту* щодо впровадження наявного в Україні, а також зарубіжного педагогічного досвіду.

4. Створення системи *недільних шкіл*, які можуть реалізувати педагогічну стратегію «Філософія для дітей».

5. Створення системи *молодіжних філософських клубів*, що реалізують педагогічну стратегію «Філософія для дітей».

6. *Створення творчої групи* для підготовки *методичних матеріалів для читання курсу* «Філософія для дітей» на філософських, психологічних і педагогічних факультетах ВНЗ України.

7. *Пропаганда методик*, розроблених в рамках педагогічної стратегії «Філософія для дітей» серед широкої педагогічної громадськості, вихователів, батьків, старшокласників і студентів.

8. *Публікація матеріалів*, які містять інформацію про досвід упровадження педагогічної стратегії «Філософія для дітей».

9. Створення власного *сайту* в системі ІНТЕРНЕТ.

10. *Обмін наявним досвідом* зі всіма зацікавленими сторонами.

11. *Створення проблемної лабораторії* «Філософія для дітей».

12. Створення клубів *елітного дитячого спілкування*. Такі клуби існують у Лондоні, Парижі, Москві, Санкт-Петербурзі. На часі об'єднати зусилля всіх, хто стурбований духовним і інтелектуальним розвитком своїх дітей, для створення в Україні при міських Палацах дітей і юнацтва, елітних навчальних закладах клубів «Філософія для дітей». До участі в їх роботі необхідно залучити викладачів ВНЗ, психологів, вчителів, студентів, всіх бажаючих.

13. *Створення інтелектуального журналу або газети для юнацтва*, на сторін-

ках якого можна було б познайомитися з оригінальними авторськими напрацюваннями, які вчителі могли б творчо використовувати на своїх уроках, а діти могли б використовувати як засіб духовного саморозвитку.

Висновки:

1. Тема «Філософія в шкільній освіті» мало освоєна українськими педагогами. Вона досить нова і для західних країн, виникнувши на тлі зміни освітніх парадигм, що відбувається в останні десятиліття: старої, інформаційної моделі освіти – на нову, рефлексивну, яка робить акцент на розвитку мислення. Ця тема стала предметом широкого обговорення у зв'язку з активними зусиллями філософів (теоретичними і експериментальними), що робляться, починаючи з 1970-х років з метою довести переваги їхнього професійного інструментарію для розвитку у дітей навичок критичного, творчого, продуктивного мислення і формування демократичного світогляду. Аналіз цієї дискусії допомагає зрозуміти вектори в розвитку системи освіти в світі, які проголошені і розроблені в рамках програми «Освіта для XXI століття».

2. Новація педагогічної стратегії «Філософія для дітей», що набула широкого поширення в останні десятиліття у всьому світі, полягає в наступному: (1) філософія постає як **пріоритетна дисципліна** у формуванні навичок розумності, та продуктивного мислення; (2) істотно **знижений віковий поріг** її введення в систему освіти: пропонується починати з дитячого садка і продовжувати заняття до закінчення школи; (3) обґрунтування того, що й інші шкільні дисципліни повинні будуватися **за моделлю філософської дискусії і філософського дослідження**.

3. Ефективність реалізації цієї стратегії у світі підтверджує **перспективність її розробки і впровадження** в сучасну шкільну освіту.

4. Важливим є створення **Національного координаційного центру** з метою об'єднання ентузіастів – прибічників нової стратегії для її впровадження в педагогічний процес навчальних закладів України.

Культурна складова демократії найменшою мірою піддається соціологічному визначенню і опису, хоча, саме вона є найбільш значущою. Формування нових соціальних груп, нових цінностей і нових поведінкових моделей не може відбуватися швидко. Очевидно, для цього необхідний час, співвідносний із тривалістю

життя цілого покоління. У країнах, де демократія імплантується в чуже для неї соціальне тіло, цей час може бути ще більшим. Визрівання культурних передумов демократії можна порівняти з формуванням кристалу. Свобода – найбільша цінність в демократичному суспільстві, проте вона не приходить сама по собі і не зберігається автоматично. За свободу потрібно боротися, її потрібно відстоювати і захищати. Духовною передумовою соціальної і політичної свободи є, на думку К. Ясперса, «**віра в свободу**». Чим більше громадян «**повірять**» у свободу, тим ширшою і міцнішою виявиться її соціальна база.

Формування людини, здатної жити в умовах викликів свободи, людини, яка вільно мислить, вільно вирішує світоглядні, моральні, правові, політичні і життєві проблеми – такі головні завдання педагогічної стратегії «Філософія для дітей». Саме ця обставина робить її вельми актуальною для України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наріжний Ю. А. *Філософія для дітей* / Ю. А. Наріжний. – Днепропетровск. – 2004. – 232 с.
2. Наріжний Ю. А. *Введение в этику* / Ю. А. Наріжний. – Днепропетровск : Днепрокнига. – 2005. – 448 с.
3. Наріжний Ю. О. *Філософія для дітей* / Ю. А. Наріжний. – Київ : ГЛАВНИК. – 2007. – 160 с.
4. Наріжний Ю. А. *Педагогическая стратегия «Философия для детей» – современная инновационная концепция формирования демократического мировоззрения* / Ю. А. Наріжний // НИВА ЗНАТЬ. *Научно-популярный альманах*. – 2008. – № 1. – С. 16–22.
5. Наріжний Ю. А. *Культура и философия эпохи постмодерна* / Ю. А. Наріжний. – Днепропетровск, 2008. – 464 с.
6. Наріжний Ю. А. *Философские вопросы* / Ю. А. Наріжний. – Днепропетровск : Вид-во «Промінь». – 2013. – 130 с.

Цитувати: Наріжний Ю. О. Чи будуть діти в Україні навчатися філософії в школі? / Ю. О. Наріжний // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 9–14.

© Ю. О. Наріжний, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



ЯКІ КОМПЕТЕНЦІЇ, ВМІННЯ ТА НАВИКИ ФОРМУЄ МЕТОДИКА «ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ»?

Ю. М. Кравченко

У статті розглядаються засади впровадження методики «Філософія для дітей» М. Ліпмана та подається детальний опис проведення заняття. Здійснюється аналіз компетенцій, вмінь та навичок учнів, які формуються в результаті реалізації цієї методики.

Ключові слова: філософія для дітей, критичне мислення, компетенції, діалог.

Кравченко Ю. Н. Какие компетенции, умения и навыки формирует методика «Философия для детей»?

В статье рассматриваются основы реализации методики «Философия для детей» М. Липмана и подается детальное описание проведения занятия. Осуществляется анализ компетенций, умений и навыков учеников, которые формируются в результате реализации этой методики.

Ключевые слова: философия для детей, критическое мышление, компетенции, диалог.

Kravchenko Y. M. What competence, skill forms the method of "Philosophy for Children"? This article describes the principles of introducing the Matthew Lipman's «Philosophy for children» method and submits the detailed description of the lesson. The article also gives analysis of the competencies and skills of the students, which are formed as a result of the implementation of this method.

Keywords: philosophy for children, critical thinking competencies, dialogue.

Світова педагогіка перебуває в пошуку нової парадигми освіти. Це викликано запитом глобалізаційного світу початку ХХІ століття. Як зазначає Є. Смотрицький «глобалізація веде до нівелювання культурних відмінностей, до зменшення культурного різноманіття, до стандартизації духовного життя через технологічну стандартизацію виробництва та неминучу стандартизацію побуту. ... це веде до сурогату духовного буття» [4]. Світогляд дітей, які ростуть в цій реальності, потребує інших шляхів і підходів до його формування, відмінних від сталих і сформованих впродовж кількох останніх століть. В Україні дана ситуація породжує складну проблему – повільність трансформації і адаптації освітньої системи й освітніх інституцій до нагальних потреб учнів у навчальному процесі та забезпечення ефективності цього процесу. Надмірний потік інформації, який наповнює наше щодення, вимагає від людини швидкої орієнтації в ній, рефлексії, аналітичності, і звичайно, критичності. А якщо узагальнити і назвати все це одним словом, то – критичного мислення. Адже «інформація

не просто помножується в об'ємі чи ускладнюється з прискореною швидкістю, а й набуває якісно нових функцій, порівнюваних з базисними функціями землеволодіння в Середньовіччі чи капіталу в Новий час» [3, с.20]. Тобто найпріоритетнішою метою навчального процесу сьогодні має бути навчання дитини автономному критичному мисленню як одній «із базових форм підготовки до успішної життєдіяльності в інформаційному і пост-інформаційному суспільстві» зазначають А. В. Тягло та Т. С. Воропай, автори першої в Україні монографії з даної проблематики [3, с.21]. І таке складне завдання покладається на плечі сучасної школи, що в свою чергу породжує пошуки нових методів викладання. Вирішення даних проблем можливе за умови включення філософії та філософування у навчальний процес. Адже саме філософія забезпечує інструментарій пізнання та рефлексії над тим, що відбувається, формує критичне мислення.

Вивченню та дослідженню методів викладання та навчання з акцентом на критичному мисленні присвятили свою про-

Кравченко Юлія Миколаївна, кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова

фесійну діяльність такі класики як У. Джемс, Д. Дьюї, Д. Клустер, Д. Колб, Р. Пауль, Ж. Піаже, Д. Стіл, Ч. Темпл, П. Фрейре та ін. Опіраючись на їхні теоретичні засади та світову філософську спадщину свої методики з розвитку критичного мислення розробили М. Ліпман та А. Шарп (США), О. Бреніфье (Франція), Дж. Парк (Південна Корея), Б. Гессен (Нідерланди), Р. Пілат, А. Побоевська (Польща), Л. Ретюньських (Росія) та ін. В українській літературі проблемі розвитку критичного мислення у педагогіці присвячували свої роботи Т. С. Воропай, Ю. О. Наріжний, С. І. Мірошник, В. А. Попков, С. О. Терно, О. В. Тягло та ін.

Новатором-класиком з розробки методики розвитку критичного мислення є американський філософ освіти Метью Ліпман зі своєю програмою «Філософія для дітей». Метою написання цієї статті є аналіз компетенцій, навичок та вмінь, які формуються в учнів у результаті реалізації запропонованої методики.

Для початку декілька слів з історії. Методика або програма (можна зустріти обидва варіанта, які в даному випадку є синонімами) «Філософія для дітей» (Philosophy for Children, P4C) почала формуватися у 1970-х роках ХХ століття у США. Її автором, як вже зазначалося, є Метью Ліпман, професор філософії (Montclair State College, USA). «Вчений М. Ліпман, обмірковуючи популярний на той час інструменталізм у педагогіці Дж. Дьюї, видав книгу «Міркування в освіті» [1, с.6]. Провідною думкою монографії стала критика тогочасної моделі освіти США, зокрема інституту школи. Вихід із ситуації, що склалася, М. Ліпман, вбачав у критичному мисленні, «що вже стало на той час популярним поняттям в системі освіти, але не закріпилося в якості функціональної теорії» [1, с.6].

Варто одразу зауважити, що програма М. Ліпмана не є пропедевтичним курсом з історії філософії та не має на меті переказати учням зміст філософських систем і вчень. І саме цим вона істотно відрізняється від усіх інших занять, покликаних виконати інформативну функцію. Її завданням є «формування певних пізнавальних і суспільних вмінь» [6, с. 118]. У своїй теорії Ліпман розробив класифікацію типів мислення. Зокрема, це – критичне, креативне та турботливе мислення (critical, creative and caring thinking). Розвиток усіх трьох має відбуватися одночасно в межах одного заняття, що забезпечує рефлексивний баланс під час навчання. Інструментом реалізації методики є діалог.

Основними навиками і вміннями, що формуються у дітей у результаті участі у заняттях з програми «Філософія для дітей» є:

- вміння формулювати і висловлювати власну думку;
- аргументування особистої точки зору;
- майстерність ставити питання та шукати на них відповіді;
- мати цілісне бачення проблемного питання чи ситуації;
- відвага у придумуванні нових теоретичних можливостей і здійсненні мисленевих експериментів, пошук альтернатив;
- відслідковування мисленнєвого процесу та усвідомлення його інструментарію;
- розвиток мовлення і комунікаційних навичок;
- культура спілкування;
- повага до думки інших;
- впевненість у власних можливостях;
- демократизм.

Ці компетенції, навички та вміння формуються поступово, за умови систематичності реалізації даної методики на уроках. Пропоную розглянути структуру ліпманівського заняття.

Отже, першою обов'язковою умовою його проведення є коло, в якому разом з усіма дітьми сидить (а не стоїть!) вчитель. Коло дисциплінує учасників. У колі ніхто вже не займається своїми справами, не спілкується з сусідами. Коло відкриває довіру один до одного, адже воно дає можливість дивитися в очі (а не в потилицю!) кожного учасника. Таким чином, зростає рівень уважності до того, хто говорить і відповідно зростає рівень розуміння обговорюваної інформації.

Важливою є позиція вчителя (серед учнів), завдяки чому невербально проголошується рівність участі усіх сторін навчального процесу. Далі буду називати вчителя модератором. Його завдання у реалізації даної програми є надскладними. По-перше, модератор імпліцитно задає тон і напрямок діалогу. При цьому діти не мають відчувати цього скеровування, бо тоді включиться їхня реакція на авторитет як це буває у класичному форматі: а саме – те, що говорить вчитель – істина. Часто це може демотивувати дітей висловити свою точку зору, яка розбігається з позицією вчителя. По-друге, завжди є ризик, що діалог піде в незапланованому напрямку. В такому разі модератору треба вміти зорієнтуватися в ситуації і здійснювати модерування на належному рівні. «Роль модератора не є навчання, оцінка відповідей..., а стимулювання активності учасників, піклування про те, щоб кожна відповідь була

ясна, обґрунтована, узгоджена з іншими позиціями, що вже пролунали. [Модератор] повинен також упорядковувати зібрані відповіді, заохочувати до деталізації або навпаки до узагальнення їх» [6, с.120].

Заняття починається з читання тексту. Спеціально для своєї програми М.Ліпман написав лаконічні діалогічні тексти, сповнені логічних, етичних, естетичних, екзистенційних та ін. філософських проблем. Першою світ побачила книга «Відкриття Гаррі Стотлмейера» (1974), а згодом вийшли «Марк» (1980), «Кіо і Гас» (1982), «Ліза» (1983), «Елфі» (1987) та ін. Кожна із них відповідає певній віковій категорії дітей. «Герої цих новел постають прототипами самих членів спільноти дослідників, яку вчений назвав «вигадана спільнота дослідників» [2, с.278].

Для роботи на одному занятті достатньо взяти для обговорення уривок зі згаданих текстів в 10-15 рядків (усі тексти по-рядково пораховані і ця нумерація проставлена через кожних п'ять рядків). Пропонується ланцюжкове читання, по одному-два речення кожною дитиною. Цей момент сприяє зосередженню уваги кожного саме на цьому тексті і на тих проблемах, які в ньому приховані. Після прочитання тексту важливо зробити робочу паузу – дати учням 1-2 хвилини для самостійного перегляду запропонованого. Що стосується цієї паузи, то варто відзначити, що про неї слід пам'ятати і надалі під час діалогу. Трапляється, що в якийсь момент обговорення западає тиша. Не слід це розглядати як вичерпання обговорюваного питання. Адже даний діалог супроводжується глибокою мисленневою діяльністю, яка потребує паузи і тиші для осмислення почутого. Тому, коли така тиша настає в учнівському колі впродовж заняття її треба сприймати і легітимізувати як частину робочого процесу.

Отже, йдемо далі по структурі ліпманівського заняття. Після особистих розмірковувань над текстом модератор пропонує учням сформулювати питання, які виникли у них після прочитання тексту. Всі питання, що прозвучать в аудиторії, обов'язково записуються на дошці або на фліпчарті (записувати може як модератор, так і хтось із учнів за бажанням). Спершу учні можуть соромитися ставити питання, відмовчуватися, ставити поверхові питання або безмістовні з метою викликати сміх у класі. Модератор без оціночно приймає кожне питання, рівно і з повагою ставиться до кожного запропонованого. Забігаючи наперед зазначу, що вже через декілька занять зникають питання заради забави, запитання заради

запитання тощо. Тобто процес формулювання питань отримує серйозне і осмислене ставлення з боку учнів. При формулюванні питань модератор може ставити уточнюючі питання, робити перефразування з тим, щоб допомогти учневі максимально точно оформити свою думку. Інколи учневі потрібно проговорити контекст-проблематику і тільки потім він може вийти на постановку запитання. Такий робочий момент модератором має бути обов'язково підтриманий, адже саме у цей момент і відбувається народження думки. Також буває, що учні суть одного питання формулюють у різний спосіб. Модератор звертає на це увагу і пропонує вибрати одне формулювання, пояснюючи зайвістю наявності у списку одного й того ж питання сформульованого по-різному. Модератор на рівних позиціях з усіма має право поставити свої питання. Біля кожного записаного питання на дошці зазначається його автор. Коли всі питання записані, вони ще раз зачитуються аудиторії, і учням пропонується вибрати одне питання для подальшого обговорення шляхом голосування. Кожен, в тому числі модератор, має право проголосувати лише раз. Перемагає питання, яке набрало найбільшу кількість голосів. Якщо, наприклад, є два питання, які набрали 7 і 8 голосів, то тоді рекомендується зробити другий тур голосування з цими двома питаннями. Цей момент голосування є надзвичайно важливий для формування розуміння в учнів принципів демократії та громадянського суспільства. Адже перемагає питання, яке обрала громада як найкраще. Не модератор дав свою оцінку, не авторитет в учнівському колективі вплинув на вибір (хоча на початку таке теж буває), а визначила думка більшості. Цей момент істотно заохочує учнів формувати глибокі і цікаві запитання (що спонукає відмовитися від поверхових запитань, про які йшлося вище).

Отже, запитання обрано і стає предметом діалогу. Модератор може запропонувати авторові поділитися своїми міркуваннями, які спонукали поставити дане запитання, але це не обов'язково. Можна звернутися до всієї групи з пропозицією з'ясувати, які сумніви і неясності криються в цьому питанні. Учні висловлюють свою точку зору, діляться міркуваннями. Кожен говорить від себе і за себе. Може бути посилення на авторитети чи усталені погляди, але ними має бути підкріплена власна точка зору. Спершу (мається на увазі на перших заняттях) цей діалог точиться мляво, що вимагає від модератора багато зусиль для «розігріву» діалогу в непримусовий спосіб. Для цього модератор сам формулює

питання аудиторії, подаючи приклад. Також висловлює власну точку зору стосовно того, про що йде мова. При цьому риторика модератора має бути не догматична, дружня, подана як суб'єктивна думка, що стоїть в одному ряду з висловленими іншими. Під час формулювання власної точки зору учні вчать дисциплінувати думку, як того вимагає вербалізація. Напрямок діалогу задає модератор.

Першим правилом такого заняття є те, що в колі говорить тільки один (модератор або учень). Другим важливим правилом є піднята рука, яка засвідчує бажання висловити власну думку. Обидва правила дають можливість по-перше, непримусової дисципліни на занятті, оскільки ніхто нікого не перебиває; по-друге, виховує терплячість та повагу в учнів до того, хто говорить, адже його треба вислухати; по-третє, формує почуття рівності в групі – кожен має однакове право говорити (в тому числі і модератор, який фізично знаходиться в тій самій сидячій позиції, що й учні). Таким чином формується культура спілкування і поваги до співрозмовника. Робота в групі, що її пропонує дана програма, «є ефективнішою від індивідуальної роботи і належить до такої форми навчання, яка прагне використати потенціал групи. Таким потенціалом є точки зору, досвід і вміння членів групи, так само і можливості групи як певної цілісності, що проявляється у взаємному спонуканні та мотивуванні її учасників та створенні ситуації конфронтації різних точок зору» [6, с.121].

При обґрунтуванні власної думки обов'язковим є наведення аргументів. Вони бувають сильними і слабкими, з логічними помилками. Вказуючи на це, модератор допомагає вчитися вибудовувати сильну аргументацію на користь своєї точки зору.

Вже декілька разів я наголосила на безоціночності з боку модератора щодо висловлювань чи запитань учнів. Це одна з ключових засад методики. Модератор підкреслює важливість висловлення власної думки. Він може подякувати за неї, але не більше. Завдяки цьому в учнів долаються бар'єри, щодо висловлення власної думки і ставлення запитань перед колективом. У такий спосіб у дітей формується впевненість у власних силах та можливостях, а також з'являється усвідомлення важливості власної позиції як внеску в колективну роботу. Це мотивує учнів висувати неординарні рішення щодо вирішення

поставленої проблеми, шукати альтернативи і в такий спосіб розвивати творчу уяву.

Отже, бачимо, що програма «Філософія для дітей» здатна забезпечити широкий спектр розвитку навиків і вмінь учнів. А одним із ключових її завдань є формування критичного мислення. Крім того, такі заняття слугують «пробудженню особистого підходу до філософії та вихованню вміння самостійного здійснення філософської рефлексії» [6, с.123]. Діалогічна форма спілкування, що лежить в основі програми, мотивує учнівську спільноту до інтелектуального пошуку відповідей на смисложиттєві запитання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко Н. Б. Світові практики методики викладання філософії: історія та сучасний стан // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 28. Серія: Філософія, педагогіка, психологія : збірник наукових праць / Н. Б. Адаменко. – Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім.М. П. Драгоманова, 2013. – С. 5–11.

2. Адаменко Н. Б. «Спільнота дослідників» М. Липмана: філософські запитання, обговорення, аргументації та контраргументації встами дітей / Н.Б.Адаменко // Філософія освіти: наук. часопис. – 2011. – № 1–2 (10). – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 275–287.

3. Воронай Т. С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / Т.С.Воронай, А. В. Тягло // Постметодика. – 2001. – № 3(35). – С. 19–26.

4. Смотрицький Є. Концепція курсу «Філософія для дітей» / Є. Смотрицький [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/1965/>.

5. Elwich B. Filozofia dla Dzieci. Informacja o programie / B. Elwich, A. Łagodźka, R. Piłat. – Warszawa, 1996.

6. Pobjewska A. Warsztaty z dociekań filozoficznych / A. Pobjewska // Edukacja Filozoficzna. – 1998. – № 25.

Цитувати: Кравченко Ю. М. Які компетенції, вміння та навички формує методика «Філософія для дітей»? / Ю. М. Кравченко // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 15–18.

© Ю. М. Кравченко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



«ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ» МЕТЬЮ ЛІПМАНА: ЧИ ПОТРІБНА СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ ФІЛОСОФІЯ?

І. П. Міщенко

Розглядається проблема актуальності для сучасної школи філософії, висвітлюється досвід педагогічного колективу Полтавської гімназії № 31 щодо використання програми М. Ліпмана «Філософія для дітей» для формування громадської позиції учнів, їх ставлення до самих себе та подій і явищ навколишнього світу.

Ключові слова: філософія для дітей, критичне мислення, програма М. Ліпмана

Мищенко І. П. «Философия для детей» Мэтью Липмана: нужна ли современной украинской школе философия?

Рассматривается проблема актуальности для современной школы философии, освещается опыт педагогического коллектива Полтавской гимназии № 31 по использованию программы М. Липмана «Философия для детей» для формирования гражданской позиции учащихся, их отношения к самим себе, событиям и явлениям окружающего мира.

Ключевые слова: философия для детей, критическое мышление, программа М. Липмана

Mischenko I. "Philosophy for Children" by Matthew Lipman: does Ukrainian Contemporary School Need Philosophy?

Paper deals with the problem of philosophy actuality for the modern school, highlights experience of the Poltava gymnasium № 31 teachers about using M.Lipmana "Philosophy for Children" to shape social position of pupils, their attitude towards themselves, events and phenomena of the world.

Keywords: philosophy for children, critical thinking, the program of M.Lipmans

Навчити учня запитувати, досліджувати, мислити, творити, вирішувати, аналізувати, дебатовати – ось основні ланки формування сучасного мислення дитини. «Життя – вічна наука», як стверджує народна мудрість. І реалії сьогодення ще раз це підтверджують.

Нестабільність світу, інтенсивність соціально-економічних і технологічних змін зумовлюють потребу вчитися впродовж усього життя. Глобальні соціальні зміни впливають на школу, навчителя, ставлячи перед ними нові вимоги, нові завдання, в центрі уваги яких – дитина, самотутня особистість з неповторною індивідуальністю, для якої необхідно створити оптимальні умови для розвитку і навчання, продукування оригінальних ідей, логічного, творчого і критичного мислення, здатності приймати нестандартні рішення.

Тому в сучасних умовах розвитку освіти надзвичайно актуальним є розвиток особистісних можливостей учня, формування його компетентностей, власних здатностей вирішувати практичні завдання та діяти в нестандартних ситуаціях.

Яке мислення формує сучасна школа? Яку людину ми виховуємо, якою буде її моральний, інтелектуальний, культурний потенціал – від цього у кінцевому випадку залежить доля України. Надто складно передбачити майбутнє наших дітей, покладаючи на школу завдання забезпечити їх знанням на все життя. Тому всім нам – сучасним педагогам – необхідно усвідомлювати, що формування сучасного мислення молодого покоління невіддільне від процесу оновлення школи. І одним зі шляхів оновлення, на мою думку, буде шлях впровадження філософії у навчально-виховний процес. Але філософії – не як «цариці наук», а як предмету, який виховає людину підготовлену до життєдіяльності, тобто людину, здатну активно, творчо мислити та діяти, саморозвиватися, невпинно інтелектуально, морально і фізично самовдосконалюватися. Предмету, який поширюватиме ідею: мудрість є цінність, керуватися цінностями – це мудро.

Більше десяти років наші вчителі впроваджують у навчально-виховний процес програму професора Метью Ліпмана

Міщенко Інна Петрівна, вчитель початкових класів, заступник директора з навчально-виховної роботи Полтавської гімназії № 31

«Філософія для дітей». Спочатку – як спецкурс за рахунок варіативної складової. Пізніше впровадження цієї програми стало альтернативною формою проведення виховних годин. Керуючись словами Ж.-Ж. Руссо, що істинне виховання складається не стільки з правил, скільки із вправ, ми трансформували і змінили певні розділи. Вчителі розпочали створення власних наробок методичного матеріалу для формування соціальної компетентності в учнів нашої гімназії: розвиток здібності конструктивно будувати свої стосунки з навколишнім світом (теми для занять: «Я і моя школа», «Я і моя сім'я» 1 клас, «Яким мене бачать інші» 2 клас, «Дружба» – 3 клас, «Бар'єри при спілкуванні» – 8 клас, «Посієш характер – пожнеш долю» – 10 клас); вміння аналізувати ситуацію, мотиви, почуття і вчинки інших (теми: «Я і мої емоції» 1 клас, «Ми – це наші вчинки» 2 клас, «Страждання та випробування» 4 клас, «Чому людина плаче та сміється» 6 клас, «Шляхи вирішення конфлікту» 9 клас); вміння розуміти самого себе і ставитись до себе, свого життя, здоров'я, довкілля з відповідною повагою (теми для обговорення: «Сенс життя» 5 клас, «Життя дається тільки раз» 7 клас, «Настрій. Як ним керувати?» 9 клас, «Самоставлення. Як ставлюся до себе» 10 клас, «Я в світі – світ у мені» 11 клас); уміння відстоювати власну громадянську позицію.

Сьогодні впровадження програми «Філософія для дітей» для учнів 1 – 11 класів нашої гімназії відбувається в межах інтегрованого курсу, який включає в себе основні категорії як філософії, так і практичної психології, естетики, етики.

Опрацьовуючи вічні філософські питання, які пробуджують у дитини зацікавленість до пізнання світу, ми піднімаємо широке коло проблем і питань, серед яких – людина, світ, природа, при-

чина і наслідок, мораль, використовуючи не підручник, а художні повісті та оповідання, казки, приказки та прислів'я, які мають філософське навантаження і провокативний характер, що стимулює до розмірковування, дослідження, і ні в якому разі не перетворює заняття на додатковий урок позакласного читання. Створення проблемної ситуації, дискусії, монолози – форми спілкування під час занять. Саме спілкування дає можливість одержати та пережити більш широкий досвід, засвоїти ціннісні відносини.

• *Щастя.* Що таке щастя? Що необхідно для вашого щастя? Згодні ви з думкою, що людина створена для щастя? Чи відображається щастя на обличчі людини? Як на вашу думку, ставитися до інших людей по-доброму – це щастя? Намалюй квітку щастя.

• *Працелюбність.* Що більше всього ви любите робити? Чи вдається вам перебороти лень? Чи повинні люди заставляти себе працювати? Погоджуетесь ви з тим, що займатися цікавою роботою – це справжнє щастя людини? Намалюй світ, в якому всі люди будуть займатися улюбленою працею.

• *Дружба.* Що таке дружба? Як потрібно ставитись до людей, щоб у тебе з'явилися друзі? З якою людиною ти б хотів дружити? Чи можуть дружити рослини, тварини? Як ви гадаєте, у людини, яка присвятила себе служінню іншим, багато друзів?

Аристотель писав: «Філософія починається із здивування...». Більшість сучасних школярів страждають формальним мисленням, байдужою громадською позицією, виконують більше роль слухача, а не активного співрозмовника. І під час проведення занять за курсом «Філософія для дітей» ми ставимо перед собою за мету навчити дітей уникати цих стандартів, розуміти один одного, поважати осо-



Фрагменти занять з використанням методики М.Ліпмана

бисту думку. Намагаємося довести їм, що думка кожного важлива, цікава, інша, і кожен має право на своє особисте міркування. Така позиція розвиває довіру до вчителя, віру у свої власні сили, індивідуальність, толерантне ставлення до однокласників. Кожне заняття – це діалог. Діалог між рівними, які співпрацюють і поважають один одного.

І з перших занять правилом становиться твердження: «Я маю право на свою думку. Я маю право висловити її вголос, навіть якщо вона суперечить сказаному іншим...». І саме питання для дискусії, приклад яких викладений вище, дають таку можливість.

Упровадження курсу «Філософія для дітей» в 1 класу, ми розпочинаємо зі щоденника «Хто я?», створеного вчителем початкових класів Л. В. Скориковою у 2005 році. Сторінки цього щоденника дають можливість учням початкових класів усвідомити своє місце в житті, суспільстві, краще зрозуміти свої відчуття, потреби, свою необхідність для оточуючих. «Щоденник» сприяє встановленню більш відвертих стосунків між дитиною, учителем і батьками. Особистий щоденник «Хто я?» розрахований на дітей, які починають вивчати курс «Філософія для дітей» перший рік. У цей період важливо вчити дитину міркувати, висловлювати власні думки, обґрунтовувати їх – філософствувати. Практика показала, що учні із задоволенням вчать пізнавати самих себе, своє дозвілля. Наведу приклад тем, які пропонуються для опрацювання: «Я», «Я і моє тіло», «Я і Я», «Я і мої емоції», «Я і мої бажання», «Я і моя сім'я», «Я і моя школа», «Я та інші», «Я і тиша», «Я і мої відчуття», «Я і мої друзі», «Хто я?», «Я і мої таємниці».

Кожен вчитель, в залежності від контингенту свого класу, можливо, добре нові теми, які потрібні в тій чи іншій ситуації («Я і хуліган», «Я і сварки з друзями», «Я і крадіжка», «Я і успіх» та інші).



Ілюстрації учнів початкових класів до філософської казки

Продовжуючи в старших класах, щоб зберегти цілісність тематики, яку обирає кожна паралель класів, наша інтегрована програма має інваріантну та варіативну складові. Тобто, є ключові головні теми, які розкривають зміст і мету даного циклу, і теми, які вчитель-класовод добирає самостійно, керуючись власним баченням тематики окремого циклу тем.

Наприклад, для 1 класу:

Інваріантна (головна) тема	Варіативна частина
Вміння помічати важливе	«Особистий щоденник «Хто я?», «Пташка маленька, а й та серце має», «Чи все вимірюють грошима?»
Служіння людям	«У лиху годину пізнаєш вірну людину», «Де є добрі люди, там біди не буде», «Добре слово солодше за мед»
Світ краси	«Рідна земля – мов колиска золота», «Квіти – діти природи, тож збережемо її вроду»

У ході занять вічні філософські питання «Що і яким чином?», які хвилювали ще стародавніх греків, сьогодні стали предметом розмірковування дітей від 1 до 11 класу сучасної школи. Співпраця вчителя і учнів створює ситуацію успіху, через курс «Філософія для дітей» робить навчально-виховний процес цікавим, ефективним, змістовним, диференційованим. Бути особистістю, мати і висловлювати свою думку, своє ставлення до оточуючого навколо – ось що приваблює дитину, що найбільше цінується кожним.

«Філософія для дітей» в стінах сучасної школи – це платформа для ефективних соціокультурних перетворень, яких вимагає сучасне суспільство, виховання у підростаючого покоління таких якостей як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на досягнення мети раціональним шляхом і відповідними засобами.

Цитувати: Міщенко І. П. «Філософія для дітей» Метью Ліпмана: чи потрібна сучасній українській школі філософія? / І. П. Міщенко // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 19–21.

© І. П. Міщенко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



«УРОКИ МИСЛЕННЯ» В. СУХОМЛИНСЬКОГО І «ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ» МЕТЬЮ ЛІПМАНА

Л.В. Пікуль

Розглядається питання про важливість філософії в сучасній освіті, зокрема використання досвіду В. Сухомлинського та напрацювань М. Ліпмана для впровадження програми з філософії в українській школі.

Ключові слова: філософія у школі, філософія для дітей, гуманна педагогіка

Пікуль Л. В. «Уроки мышления» Василия Сухомлинского и «философия для детей» Мэтью Липмана».

Рассматривается вопрос о важности философии в современном образовании, в частности использование опыта В. Сухомлинского и наработок М. Липмана для внедрения программы по философии в украинской школе.

Ключевые слова: философия в школе, философия для детей, гуманная педагогика

Pikul L. “Thinking Lessons” by Vasyl Sukhomlynskyi and “Philosophy for Children” by Mathew Lipman

The article deals with a question about importance of philosophy in modern education, in particular the usage of V. Sukhomlynskyi experience and M. Lipman work for implementation of a philosophy syllabus in Ukrainian school.

Keywords: philosophy in school, philosophy for children, humane education

Якби хоча б половина старань і зусиль батьків і педагогів була б перенаправлена з освіти на виховання, з «вирощування» відмінників і вундеркіндів на створення людини людиною, напевно, світ змінився б на краще. Сучасна система освіти, на жаль, залишає багато можливостей людини нерозкритими, і, зокрема, можливостей її мислення. Ця проблема не має кордонів, вона інтернаціональна. Висновки щодо американської освіти, зроблені професором філософії Колумбійського університету Метью Ліпманом ще в 60-х роках ХХ ст., можна проектувати на сучасну українську загальноосвітню систему: поглинаючи енергію, школа і ВНЗ мало надихають, мало стимулюють інтелектуальну енергію учнів.

Сьогодні величезний об'єм знань, що викладають у школі, служить, насамперед, розвитку у дітей суто технічних навичок. У цьому об'ємі майже немає місця для знань, які можна було б відчувати серцем, і які могли б наситити і відіграти душу. Хмарочос з інтелектуальної інформації без морального фундаменту – лише мертва громадянина знань, що у будь-

якому випадку буде недосконалим і таїтиме в собі проблеми і навіть загрозу для оточуючих. Якщо в ХХІ ст. мир і порядок стримуються страхом перед покаранням, якщо без силових структур світ неминуче скочується в насильство і хаос, значить, щось було не вкладено в душі людей. Під зовнішньою пристойністю і вченістю заховалась духовна і моральна пустка, яку не в змозі заповнити інтелектуальна педагогіка.

Саме тому, на думку М. Ліпмана, метою освіти повинно стати «виробництво» розумних, розсудливих громадян. Адже людина може багато знати, але при цьому не бути розсудливою, розумною, творчою. Така людина може мати в своєму арсеналі велику кількість інформації, але погано мислити [1, с. 18].

Щоб уникнути цього і максимально розвивати мисленнєві навички дітей, в 70-х роках ХХ ст. у Монтклерському університеті (США) Метью Ліпманом була розроблена програма «Філософія для дітей», яка мала за мету підготовку громадян до подолання різних ситуацій без потрясінь та була покликана сприяти плавному входженню людини в світ,

соціум, культуру [2, с. 107]. У програмі акцент ставиться на відкритості як засобі «конструювання» зрілої особи, основний принцип – демократизм, що дає змогу кожному розкрити незадіяні можливості розуму, зменшити негативні впливи соціуму на особу.

М. Ліпман розглядає філософію за аналогом методу Сократа як таку, що не тільки надає смислів життю, а й стимулює думки дітей та заохочує до спільного пошуку в межах спільноти дослідників. «У філософуванні відбувається те, чого не помічають усі її супротивники: з філософуванням людина підходить до своїх джерел. Філософія містить домагання: набути сенсу життя поверх усіх цілей у світі – явити сенс, що охоплює ці цілі, здійснити, ніби перетинаючи життя, цей сенс в сьогодні – служити за допомогою сьогодні одночасно і майбутньому... Постійне завдання філософування таке: стати справжньою людиною за допомогою розуміння буття; чи, що те ж саме, стати самим собою» [3, с. 500].

Проводити заняття з філософії для дітей за М. Ліпманом означає з усією серйозністю слухати дитячі думки, ставити дітям запитання, стимулюючи до дослідження морально-ціннісних, логічних, естетичних, епістемологічних питань. Ця спільна діяльність, що заохочує учнів говорити і обговорювати ідеї, розмірковувати над своїми думками разом з іншими, знаходити розумні аргументи, бути уважними і стати автономними мислителями. Отже, спільнота дослідників характеризується діалогом. «Філософський діалог – це значно більше, ніж лише бесіда, це – діяльність, участь в запитуванні, спосіб критичного мислення та спільної рефлексії. Це допомагає розвинути засоби дослідження першопричин, правил і припущень і бути дійсно креативним у віднайденні нових шляхів розв'язання проблем» [4, с. 178].

У цілому ж «Філософію для дітей» можна вважати одним із напрямів гуманної педагогіки, мета якої – комплексне виховання гармонійної і культурної людини з прекрасною душею.

В Україні проблема введення філософських засад у процес навчання і виховання молодого покоління була започаткована В. Сухомлинським. Він ставив дитину у центр виховного процесу, будував його на довірі та повазі, пробудженні внутрішніх сил і потенцій зростаючої особистості. У роботі «Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості» він пише про те, що «кожна людина вже в роки дитинства й особливо в отрочтві й ранній юності повинна осягти щастя повноти свого духовного життя, радість праці та творчості» [5, с. 73]. Василь Олександрович

окреслив гуманістичний ідеал людини – людини, що живе в гармонії з природою, іншими людьми і суспільством. Розвиваючи і формуючи бажання, почуття і потреби дитини, вчитель стимулює її, що вона сама, своїм власним волевиявленням створила для себе моральний закон, і тим самим (в етимологічному сенсі) була автономна, але тісно пов'язана з іншими людьми законами моральності. «Моральна свобода, – писав В. О. Сухомлинський, – велике людське багатство... Але це багатство стає благом, якщо людина усвідомить себе як частину колективу, суспільства, народу, розуміє спільні для всіх людей інтереси й потреби, підкоряється власному почуттю обов'язку і на основі особистого розсуду, особистого бажання, особистої волі робить так, як вважає за потрібне колектив, суспільство, народ» [6, с. 266].

В. О. Сухомлинський наголошував на необхідності раннього виховання, переносячи акцент із зовнішнього на внутрішнє й стверджуючи, що все кінець кінцем залежить від людини, її внутрішнього світу – «не тоді треба починати говорити про виховання моральної свободи, коли в людини вуса пробиваються, а тоді, коли справжній зміст поняття вільний викликає здивування й захоплення, примушує подивитися на самого себе» [6, с. 269]. Тож у вихованні свободи і відповідальності важлива роль належить не зовнішній, середовищній мотивації, а особистості, пробудженню і розвитку її внутрішнього світу, сутнісних сил. Розумове ж виховання є не тільки розвитком інтелекту, а й активним духовно-емоційним і моральним життям: «Жива, допитлива, творча думка формується у вихованця тоді, коли відносно знань він займає свою особисту життєву позицію» [5, с. 93].

Вихідною точкою педагогічного світогляду В. О. Сухомлинського було завдання виховати в дитини особисте ставлення до навколишньої дійсності, розуміння своєї справи та відповідальності. Василь Олександрович пише, що завдання школи не просто передати знання, але «відкрити перед кожним, навіть перед найбільш пересічним, найбільш важким в інтелектуальному розвитку вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерела людського достоїнства, почувати себе не обділеним, а духовно багатим» [5, с. 73].

В. О. Сухомлинський широко використовував у повсякденній вчительській роботі казки, оповіді, приказки і прислів'я, пісні. Педагогічні казки В. О. Сухомлинського – дивосвіт малят, розкритий очима мудрого наставника, який не повчає дітей, не спонукає чи

заохоче їх, а просто йде поруч, радіючи разом із ними кожному новому відкриттю. Ці казки нібито опосередковано, але активно й ефективно виховують у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку найкращі людські почуття щирості і любові до всього прекрасного, формують перші навички людяності у взаєминах.

Вивчення і дослідження ідей Павлівської школи В. О. Сухомлинського має важливе значення для сучасної системи освіти, для того, щоб спрямувати її на внутрішній світ дитини, адже, як говорив видатний педагог, «школа лише тоді осередок виховання, коли вона стала для дитини вогнищем радісного, цікавого життя, що кличе до знань, науки» [7, с. 5].

Ідеї В. Сухомлинського потрібно втілювати, але пристосовувавши їх до теперішніх умов, у сучасну систему освіти, щоб виховати і підготувати дитину до швидко змінюваного світу, забезпечити новому поколінню «м'яке приземлення» в майбутньому.

Так чи потрібна філософія сучасній українській школі? Активний пошук шляхів реформування освіти приводить нас до вибору його основ – жорстка дидактика чи формування навиків вільного мислення, стереотип чи творчість, типовий алгоритм діяльності чи інноваційний підхід? І якщо вибирати другий шлях, то філософія повинна бути введена в коло шкільних предметів уже на початковому етапі. У виробленні навиків критичного, творчого мислення і грамотних суджень свій вклад можуть і повинні внести філософи. У тісній взаємодії філософів, педагогів, психологів можна досягти мети – розробити і впровадити ефективні програми і методики занять з дітьми. Для цього потрібно проаналізувати і використати педагогічну спадщину, яку залишили нам видатні педагоги, та сучасні розробки зарубіжних педагогів і психологів. Це дозволить зорієнтувати освіту не на інформаційну, а на дослідницьку парадигму, яка лежить в руслі більш загального завдання – гуманізації освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Юлина Н. С. *Философия для детей* / Н. С. Юлина. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2005. – 464 с.
2. Юлина Н. С. *О педагогической методике обучения миролюбию М. Липмана* / Н. С. Юлина // *Вопросы философии*. – 1995. – № 2. – С. 106–109.

3. Ясперс К. *Смысл и назначение истории* / К. Я. перс ; пер. с нем. 2-е изд. – М. : Республика, 1994. – 527 с.

4. Lipman M. *Philosophy goes to school* / Matthew Lipman. – Philadelphia : Temple University Press, 1988. – 299 p.

5. Сухомлинський В. О. *Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості* // *Вибрані твори: в 5 т.* / В. О. Сухомлинський / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 1976. – С. 53–206.

6. Сухомлинський В. О. *Як виховати справжню людину* // *Вибрані твори: в 5 т.* / В. О. Сухомлинський / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 1976. – С. 147–414.

7. Сокурєнко Н. *Павлівська школа сьогодні* / Н. Сокурєнко // *Шкільний світ*. – 2003. – № 37. – С. 5–7.

Цитувати: Пікуль Л. В. «Уроки мислення» В. Сухомлинського і «Філософія для дітей» Метью Липмана / Л. В. Пікуль // *Постметодика*. – 2013. – № 6. – С. 22–24.

© Л. В. Пікуль, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ І СЬОГОДЕННЯ

I. V. Mitina

Розглядається ефективність технології формування критичного мислення, зокрема власний досвід автора щодо розвитку словесно-логічного та образного мислення на уроках української мови. Подано зразок конспекту уроку.

Ключові слова: критичне мислення, урок української мови, ефективність навчання, технологія

Митина И. В. Критическое мышление и современность

Рассматривается эффективность технологии формирования критического мышления, в частности собственный опыт автора по развитию словесно-логического и образного мышления на уроках украинского языка. Дан образец конспекта урока.

Ключевые слова: критическое мышление, урок украинского языка, эффективность обучения, технология

Mitina I. V. Critical Thinking and the Present Time

Paper considers the efficiency of critical thinking technologies, particularly, the author's own experiences on the development of verbal, logical and creative thinking at the lesson of Ukrainian language. A sample of lesson summary is given, too.

Keywords: critical thinking lesson, Ukrainian language learning efficiency, technology

Початок ХХІ століття означений складним пошуком нової філософії виховання та навчання дітей і юнацтва. Її стрижень – розвивальна життєтворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка прагне до саморозвитку, здатна самостійно, незалежно будувати свою долю, стосунки зі світом, реалізувати життєве призначення через власний вибір.

Добрим знаком нашого часу є те, що саме сьогодні освітня система прагне розвивати мислення дітей. Демократія не виникає сама по собі, а демократизація суспільства не відбувається без участі кожного. Школа – модель суспільства, зміни в освіті повинні бути кардинальними, бо ми, учителі, формуємо майбутнє. Нам, педагогам, часто здається, що ми володіємо ключами від знань і що саме ми маємо передати знання дітям, вдало і старанно все пояснивши, розтлумачивши, що саме це і є сучасна школа чи гімназія. Чим більше нових дисциплін, чим досконаліша оргтехніка в класі і чим сумлінніший учитель, тим кращий заклад і розумніші діти в ньому. Але життя змінилось так, що нині школа – не монополіст знань.

Часто зустрічаються судження про дуже якісну радянську школу. Але у цьому випадку чомусь акцентують увагу

на тому, як учили, а не як учились. Нам слід бути самокритичними. Говорячи про те, що раніше, стоячи перед класом, учитель завжди був бездоганний, завжди мав готовий конспект до уроку, завжди знав єдино правильне трактування тієї чи іншої теми, завжди міг показати свій інтелект – не слід забувати, що одночасно з цим учням не дозволялося мати своє судження, учень не міг виявити свій інтелект повною мірою. Працював тільки авторитаризм. Мабуть, тому сьогодні деякі наші вчителі бояться своїх учнів-інтелектуалів, бо не завжди готові до їхніх енциклопедичних знань. Ми всі з вами чудово пам'ятаємо відомий вислів, що «на 5 знає Бог, я, учитель, знаю на 4, а ти, учень, – на 3». І з цим важко було боротися. Але добре, що наше сьогодні змогло внести корективи. І добре те, що за наявності багатьох технологій, у нас з'явилася можливість долучитися до технології критичного мислення.

На перший погляд, ніби намагаємося стояти осторонь будь-якої критики. Але ж у відкритому демократичному суспільстві вміння критично мислити визначальне. Адже люди, які критично мислять, менше піддаються впливові й мають більш захищену систему поглядів. То що ж таке критичне мислення?

Критичне мислення – це складний ментальний процес, який починається із залучення інформації і завершується при-

йняттям рішення. Критичне мислення – процес розгляду ідей з багатьох точок зору відповідно до їхніх змістових зв'язків та порівняння з іншими ідеями. Критичне мислення – це не об'єкт вивчення, а результат навчання. Тому ми можемо виділити ознаки, які відповідають людині, що критично мислить:

- Здатність сприймати думки інших критично. Людина виявляє здатність прислухатися до думок інших, оцінювати й аналізувати їх щодо розв'язання поставленої проблеми.

- Компетентність. Людина виявляє прагнення до аргументації прийнятої нею рішення на основі життєвого досвіду, фактів з життя та знання справи.

- Незалежність думок. Людина прислухається до критики на свою адресу, може протиставити свою думку думкам інших або не погодитися з групою.

- Допитливість. Людина виявляє вміння проникнути в сутність проблеми, глибину інформації.

- Здатність до діалогу та дискусії. Людина вміє вести діалог та дискутувати, тобто вислухати думку інших, з повагою ставитися до цих думок, переконливо доводити свою позицію, толерантно поводити себе під час проведення дискусії [8, с.126–127].

Серйозним недоліком у навчально-виховному процесі є нав'язування дітям своїх світоглядних норм, позицій, догм. Учень повинен мати право на власний світогляд, а моє завдання як учителя – давати інформацію і вчити дитину робити вибір. Нам, учителям, потрібно відкинути звичку навіть після широкої дискусії пропагувати єдино правильне рішення. Розглядаючи будь-яку проблему, необхідно забезпечити можливість для роздумів учнів, сумнівів, пошуків істини.

Критично мислять ті, хто має свідомі та фундаментальні переконання, здатні самостійно аналізувати інформацію, робити власний вибір та надійно обґрунтовувати свої погляди. У загальноосвітній школі, особливо у старших класах, формуючи основи критичного мислення в учнів, важливо залучати їх до висловлення різних думок, поглядів щодо будь-якої навчальної проблеми. І разом із цим привчати до вміння робити власний вибір.

На уроці української літератури, наприклад, під час вивчення творчості Павла Тичини я даю учням завдання дослідити питання “Павло Тичина – все-світньо відомий поет чи зрадник власної музи?”. До речі, на сьогодні навіть серед літературознавців немає єдиної думки з цього питання. Як педагог, я мушу залишатися нейтральною стороною, не повинна поспішати з висновками, а повинна спрямовувати процес дискусії, заохочува-

ти учасників до висловлювання власної думки.

Іноді самі вчителі виключають можливість різних підходів до оцінювання тих чи інших явищ, знань, фактів. Наприклад, коли я сама ще навчалася, нам було запропоновано написати твір за повістю Панаса Мирного “Чіпка – борець за справедливість”. Отже, назва твору виключала навіть можливість іншої думки про цей трагічний образ.

Робота за технологією критичного мислення вимагає часу, уваги й мети, а викладання має бути чітким і зрозумілим. Необхідно виділяти достатньо часу для обміну думками. А методів і прийомів, які застосовуються при технології критичного мислення, чимало. Тому не будемо розглядати їх окремо, бо цю інформацію більш детально можна знайти в книзі А. Кроуфорда, В. Саула та інших [див.: 12]. Хотілося б зупинитися більш детально на умовах, які стимулюють учнів до критичного мислення:

1. Час. Учні повинні мати достатньо часу для збору інформації за заданою проблемою, її обробки, вибору оптимального способу презентації свого рішення.

2. Очікування ідей. Учні повинні усвідомлювати, що від них очікують висловлення своїх думок та ідей у будь-якій формі, їхній діапазон може бути необмежений, а ідеї – різноманітними.

3. Спілкування. Учні повинні мати можливість для обміну думками. Внаслідок цього вони можуть бачити свою значущість і свій внесок у розв'язання проблеми.

4. Цінування думок інших. Учні повинні вміти слухати й цінувати думки інших. При цьому вони мають усвідомлювати, що для знаходження оптимального розв'язання проблеми дуже важливо вислухати всі думки кола зацікавлених людей, щоб мати можливість сформулювати власну думку, яка може бути скоригована «колективною мудрістю».

5. Віра в сили учнів. Учні повинні знати, що їм можна висловлювати будь-які думки, мислити поза шаблоном. Вони мають бути впевнені, що можуть внести свою «цеглинку» у зведення «будинку», яким є розв'язання проблеми.

6. Активна позиція. Учні повинні займати активну позицію в навчанні, отримувати справжнє задоволення від здобування знань. Це викликає у них прагнення мислити критично [16, с. 94].

Із власного досвіду можу стверджувати, що саме технологія критичного мислення тісно переплітається з дослідницькою стратегією навчання, що, в цілому, дозволяє вчителям «виращувати» юних науковців. Багато є скептиків, які стверджують, що займатися наукою з молодши-

ми учнями не потрібно – це не дає ніяких результатів. Але я переконана, щоб досягти високих результатів у старшій школі, необхідно починати змалечку. Так, звичайно, юним дослідникам допомагають і вчителі, і батьки. Але навіть дорослі, які захищають кандидатські роботи, мають своїх наукових керівників.

Підростаючи, учні набувають ще більших знань і досвіду в середній школі. Навчаючись у старших класах, мають змогу захищати дослідження вже на обласному та всеукраїнському конкурсів захисті МАН.

Звичайно, наукова робота вимагає колосальних зусиль, багато задіяного часу як від учня, так і від учителя. Не всім хочеться вчити дитину азам дослідницької праці, але це перш за все для вчителя є великим кроком у самоосвіті. Я в цьому переконалася на особистому досвіді, працюючи в МАН з 1996 року. Треба горіти разом з дитиною – і тоді результати будуть нагородою і вам, і вашим учням (маю близько ста призерів обласного конкурсу – захисту МАН та майже двадцять – всеукраїнського рівня). Ще В. А. Жуковський зазначав, що «людина полетить не завдяки силі своїх м'язів, а завдяки силі свого розуму».

Тому на підтвердження всього вище сказаного, мені б хотілося як зразок подати урок української мови в 9 класі, на прикладі якого можна простежити її розвиток критичного мислення, і розвиток навичок дослідницької роботи.

Тема: Поняття про відокремлені члени речення

Мета: дати учням поняття про відокремлення, акцентувати їхню увагу на основних випадках відокремлення; навчити учнів знаходити відокремлені члени речення в тексті, формувати вміння правильно вживати та інтонувати; узагальнити й систематизувати знання учнів про просте ускладнене речення;

розвивати і вдосконалювати словесно-логічне та образне мислення, творчу художню уяву, зв'язне мовлення;

виховувати любов і повагу до краси української пісні, до мистецького надбаня рідного краю.

Обладнання:

1. Записи пісень у виконанні Н. Матвієнко.
2. ТЗН (мультимедійна система).
3. Роздатковий матеріал.
4. Виставка літератури.
5. Словники (етимологічний, тлумачний, власних імен).
6. Мікрофон.
7. Куточок, обладнаний для інтерв'ю.

Тип уроку: вивчення нового матеріалу з елементами критичного мислення.

Епіграф: Якби Україна могла співати, вона б співала голосом Ніни Матвієнко (І. Миколайчук).

Хід уроку

- **Організаційний етап**
- **Вступне слово вчителя:**

Рада вітати всіх присутніх на святі зустрічі з його величністю – СЛОВОМ. Коштовний словесний вінок з сонцесейної руті-м'яти, запашного любистку, багрянних маків та блакитного барвінку так личить найдорожчому скарбові для кожної людини – рідній мові. У її володіннях багато незвіданого, казкового, таємничого, що чекає на своїх дослідників. Перед нами гостинно відчиняє двері поважний пан СИНТАКСИС. Що йому підвладне в мовному палаці?

- **Аутотренінг:**

А щоб краще працювалося, налаштуємо себе на активну роботу за допомогою аутотренінгу. Прошу повторювати за мною: "Я – учень. Я – особистість творча. Я думаю, аналізую. Я не боюся висловлювати свої судження. Помилившись, міркую далі. Я хочу знати".

– Діти, сьогодні ми з вами будемо працювати у творчих групах. Для цього нам необхідно обрати спікера в кожній команді, який у кінці уроку повинен буде підрахувати кількість зароблених бонусів за урок і висловитися, як працювали їхні групи в цілому.

(У кожній команді обирається спікер.)

II. Етап перевірки виконання домашнього завдання

- **Робота за картками**

– А зараз по одному учню від кожної групи прошу підійти й отримати індивідуальне завдання.

Картка 1

Подане речення поширити однорідними членами речення

Українська пісня – щира, мелодійна, світла.

Картка 2

Подане речення ускладнити вставним словом

Є у піснях, певно, якась таємниця.

Картка 3

Подане речення ускладнити звертанням

Пробач мені, пісне, непрохані сльози.

- **Мікрофон**

– Що є предметом вивчення синтаксису?

(словосполучення й речення)

– А які види речень за будовою ви знаєте?

(прості та складні)

– Яке речення називається простим?

(те, яке має одну граматичну основу)

– Яка будова простого речення за наявністю головних членів?

(односкладне і двоскладне)

- А за наявністю другорядних членів речення? (поширене чи непоширене)
- А чим можуть ускладнюватися прості речення? (однорідними членами речення, звертаннями, вставними словами, словосполученнями, реченнями)
- **Грокування** (асоціативний куц)
- А тепер давайте з усіх ключових слів ваших відповідей оформимо гроно до теми «Синтаксис»:



- Але, як бачите, наше гроно неповне, бо є знак питання. Цю прогалину ми повинні будемо заповнити протягом уроку.

А тепер давайте перевіримо, як справилися учні із завданням біля дошки. (Перевіряємо роботу на картках).

III. Підготовка учнів до роботи на основному етапі

• **Самостійна робота** (спроєктовані речення без розділових знаків)

Пісня – серце, душа і крила народу. Вона, витворена народом, пахне травневими дощами, синіми льонами, материними руками. Пісня вихлюпує, здається, весь світ, потрясаючи нашу пам'ять.

- Ваше завдання: розставити розділові знаки в реченнях і пояснити їхнє вживання. (Діти списують текст, а потім кожна група пояснює по одному реченню).

- Отже, давайте зробимо підсумок: чим ці прості речення ускладнені? (Звертанням, однорідними членами речення, вставним словом, дієприкметниковим і дієприслівниковим зворотами.)



- Давайте знову звернемо увагу на гроно, яке ми створили на початку уроку. Чим ми можемо доповнити його? (Дієприкметниковим і дієприслівниковим зворотами):

- Як бачите, знак питання залишився, тому що дієприкметниковий і дієприслівниковий звороти – це відокремлені члени речення.

Отже, запишіть тему сьогоднішнього уроку: **"Поняття про відокремлені члени речення"**. А мета, яку ми повинні досягти, є в кожного з вас на партах.

(Тема на слайді, а діти тим часом записують її у зошити)

- Ви, мабуть, звернули увагу, що ми з вами сьогодні весь час говоримо про пісню. І це неспроста. Епіграфом до нашого уроку є слова І. Миколайчука: **"Якби Україна могла співати, вона б співала голосом Ніни Матвієнко"**.

Цю жінку не один десяток років знає й шанує вся Україна, а голос Н. Матвієнко називають золотим. На її піснях духовно збагатилося не одне покоління людей. І сьогоднішній урок ми побудуємо на творчості народної артистки України, неперевершеної виконавиці українських пісень Ніни Митрофанівни Матвієнко.

IV. Етап засвоєння нових знань і способів дій

• **Робота за підручником**

- Продовжуємо роботу. Відкрийте, будь ласка, підручники на с.94. Давайте опрацюємо теоретичний матеріал (учень зачитує правило).

- А зараз усно виконаємо вправу 221. Прочитайте завдання до неї.

Вправа 221. Прочитайте. Зверніть увагу на виділені комами слова, це – відокремлені члени речення. Зробіть висновок, які члени речення можуть відокремлюватися.

Найпотаємніших струн серця торкається українська пісня, задушевна, п'янка і ніжна. (Які слова виділено, яким членом речення вони виступають? **Означенням**).

Линуть і розлягаються пісні над світом, збуджуючи прекрасні почуття і благородні поривання. (Які слова виділено в цьому реченні, яким членом речення є ці слова? **Обставиною**).

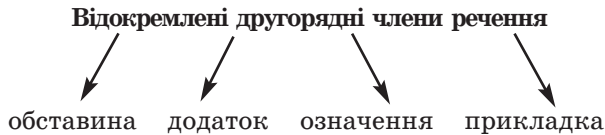
Усі в нашій родині, крім Петра, гарно й залюбки співали українські народні пісні. (Будь ласка, називаємо, яким членом речення є відокремлення? **Додатком**)

Гордо звучить народна пісня, гімн рідного краю. (У цьому реченні які слова відокремлено, і яким членом речення вони є? **Прикладкою**).

- А тепер звірте свої відповіді з поданим після вправи теоретичним матеріалом.

Відокремлюватися можуть лише другорядні члени речення – означення, прикладки, обставини, додатки. Головні члени речення не відокремлюються.

У вимові відокремлені члени речення виділяються логічним наголосом і невеликими паузами. На письмі відокремлюються комами, іноді – тире (переважно у кінці речень).



V. Етап перевірки первинного розуміння

Отже, опрацювавши теоретичний матеріал, давайте заповнимо таблицю методом позначок. Вона є у кожного на парті

"ч/и" – знаю	" + " – нове	"-" – викликає сумніви	"?" – бажання дізнатися в більших подробностях
Дієприкметниковий і дієприслівниковий звороти. Другорядні члени речення	Відокремлені другорядні члени речення	Розділові знаки при відокремлених другорядних членах речення	Як розрізнати відокремлені означення й прикладки

– Над тим, що у вас викликає сумніви і про що ви хочете дізнатися в більших подробностях, ми будемо працювати й на цьому уроці, і на наступних уроках теж.

Актуалізація та корекція опорних знань учнів:

– Подані речення ускладнити відокремленими другорядними членами і підкреслити їх.

1. Ніна Матвієнко завжди була справжньою українкою, талановитою, вродливою, милою, дзвінкоголосою.

2. Вона, за винятком деяких обставин, не кривила душею, не лукавила.

3. Маючи від природи неперевершені вокальні дані, Ніна Митрофанівна володіє унікальним талантом.

Проблемні запитання:

1. Які розділові знаки поставили? (Коми при відокремлених означеннях, додатках, обставинах).

2. Для якого стилю мовлення характерні ці речення? (Художнього).

3. Яка логічна домінанта аналізованих речень? (Талант, Ніна).

4. Давайте з'ясуємо лексичне значення цих слів, звернувшись до словників.

1 група. Робота з етимологічним словником (походження слова талант)

Етимологія слова

Через старослов'янську мову слово "талант" запозичене з грецької мови. У залежності від часу й території його значення змінювалося, проте "талант" завжди був найбільшою й найціннішою грошовою одиницею. Ця обставина, а також, мабуть, вплив іменника талан викликали появу переносного значення – "обдарованість", яке закріпилося в українській мові з другої половини XVIII ст. Отже, ми користуємося вторинним значенням цього слова.

2 група. Робота з тлумачним словником (дослідити значення слів "талант" і "талан").

Тлумачення слова

Талант – 1) видатні природні здібності; 2) людина з видатними природними здібностями.

Слово "талан" має первинне значення – "успіхи на полюванні" – "щаслива доля" – "природне обдарування". Це слово запозичене з тюркських мов, у яких "талан" – це здобич.

Отже, безталанний – нещасливий, обездолений; таланити – щастити, а талановитий – обдарований.

3 група. Ономасти (дослідити, що означає ім'я Ніна).

Ніна – одне із загадкових імен. До слов'ян воно примандрувало десь із Кавказу, мабуть, від грузинів, які чи не найчастіше у світі називають своїх доньок саме цим ім'ям. Грузини ж, на думку вчених, запозичили його від ассирійців, бог урожаю яких мав наймення Нін (у грецькій мові Нінос). Ім'ям того бога чи, можливо, засновника його, зокрема, була названа й столиця держави Ніневією.

Прослідкуємо філософську домінанту творчості.



Вічність буття завжди вражає, наслідком є гармонія, тобто досконалість. Гармонія породжує красу, краса небезпечна, вона породжує талант, а талант не може існувати без творчості. Гармонія світу краси – пісня.

Отже, пісня – маленька проекція божественної гармонії. Саме такою талановитою співачкою і є Ніна Матвієнко.

V. Закріплення нових знань і способів дій

– Ой ти, коте, коточок!
Не ходи рано в садочок,
Не полохай дівочок,
Нехай зів'ють віночок.

– Діти, а це рядки з якої пісні? (Колискової).

– А хто найчастіше немовляті співає колискові пісні? (Матуся).

Найрідніша, найсвятіша для кожного на землі людина. І для Ніни Матвієнко голос матері нагадував каскади водопаду, звуки якого лилися, наче дзвін. (Звучить голос Ніни Матвієнко)

– Як затишно й тепло стало в кожного з нас на душі. Тож наступне завдання – написати твір-мініатюру "Мамина колискова", використавши відокремлені другорядні члени речення. Не забувайте про те, що твір повинен складатися не більше, ніж з 5-6 речень. (Зачитування творів учнями з виділенням тих речень, де є відокремлення). Три групи – три твори.

Зразки учнівських творів

4. Матуся, ніжна, мила, рідна. Пам'ятаю твою колискову. Схилившись наді мною, ти тихо люляла мені про гулів, котика. Сон, ніжно обіймаючи за плечі, маминим голосом нашіптував мені здоров'я і щастя, великих доріг у широкий світ. Усе хороше починається від материнської пісні, співаної над колискою.

5. Мама, матуся, матінка... Чую твою пісню. Ніжна й ласкава, вона пророкувала мені щастя й долю, заколихуючи своєю мелодійністю і красою. Багато слів чуємо ми протягом життя – приятних, пестливих, вишуканих. Та ніколи не будуть вони такими правдивими, як з уст матері.

6. Колискова пісня мами, ніжна квітка материнської любові полонить раз і назавжди. Вона, сповнена безмірної ласки, мандрує віками. Схилиючись над колисками, мами виливають у пісні глибинну мудрість і любов попередніх поколінь. Вона не змінюється й ніколи не зникне, бо ця пісня – саме життя.

VII Етап застосування знань і способів дій

– Ви добре, діти, справилися з цим завданням і написали чудові твори.

Я знаю, що дехто із вас по закінченню школи мріють стати журналістами і є спецкорами шкільної газети. Перед уроком вам було дано завдання взяти інтерв'ю у відомих людей, використовуючи обов'язково прості речення, ускладнені звертаннями, вставними словами, однорідними й відокремленими членами речення (На слайді: Інтерв'ю – це спільна творчість журналіста й людини, що дає

інтерв'ю. Інтерв'ю – один із живих, вражаючих жанрів журналістики.)

Отже, просимо першу групу представити свою роботу.

Інтерв'ю з Ніною Матвієнко



I група (інтерв'ю з Ніною Матвієнко)

Кореспондент. Пані Ніно, чи Ви часто відчуваєте, що Ваша конкретна пісня звучить особистою молитвою?

Ніна Матвієнко. Я вважаю, що коли співаю, цей скарб моїм стає, не чийось. Навіть забуваю, де знайшла ту чи іншу пісню, вона просто сподобалася мені, тому що співзвучна з моїми міркуваннями, бажаннями, з моїм ставленням до життя.

Кореспондент. Ваше ставлення до того, що називається зараз українським шоу-бізнесом.

Ніна Матвієнко. А що я можу в цьому змінити? Бізнес є бізнес. Рекламують навіть дірку від бублика. Мені у свій час ніхто не допомагав. А тепер я не організую собі концертів, мене запрошують. Наче пливу за течією.

Кореспондент. Тобто репутація працює на Вас.

Ніна Матвієнко. Так, репутація є, реклами – немає.

Кореспондент. Зараз про артистів заведено говорити: зірка, мегазірка... А як Ви відчуваєте своє місце в українському мистецтві?

Ніна Матвієнко. Я дуже скептично до цих ярликів ставлюся. Зірка, мегазірка... Справжні артисти цього не сприймають, повірте мені. А прикраси на лоба вішають бездарні. Піар, одне слово. Головне – мати Бога в собі й бути в голосі.

Кореспондент. Дякую Вам, пані Ніно!

II група (інтерв'ю з учителем)

Кореспондент. Ірино Валентинівно, чим захоплює Вас українська пісня?

Ірина Валентинівна. Українська пісня захоплює мене своєю мелодійністю, чарівністю й ніжністю.

Кореспондент. А чи любите Ви співа-

Ірина Валентинівна. Звичайно, бо пісня – як жінка, найкраща та, котру любиш.

Кореспондент. А яка ваша улюблена пісня?

Ірина Валентинівна. "Світи нам, матінко"

Кореспондент. Може, заспіваєте невеличкий уривок?

Ірина Валентинівна. Із задоволенням, але це ми зробимо з вами разом і трохи пізніше.

Кореспондент. Дякую!

VIII Етап підбиття підсумків уроку

– Урок наш підходить до кінця і я думаю, що пора надати слово нашим спікерам, які підраховували протягом уроку напрацьовані бонуси команди й висловляться, як працювали їхні групи в цілому. (Спікери говорять, а вчитель виставляє оцінки)

– Давайте ще раз пригадаємо, що ж таке відокремлені члени речення?

– Які члени речення бувають відокремленими?

– Тепер давайте повернемося до поставленої мети на початку уроку. Як ви вважаєте, чи виконали ми поставлені завдання перед нами?

IX Етап інформації про домашнє завдання

– Написати твір, використавши відокремлені другорядні члени речення. (Теми на вибір: "Пісня – душа народу", "Ставлення до української пісні в моїй родині").

Вивчити теоретичний матеріал, розміщений у підручнику (с. 93–94).

– Як я вам і обіцяла, зараз ми з вами заспіваємо разом пісню "Світи нам матінко", яку написали наші земляки Тамара Голобородько й Володимир Сліпак. І хочу, щоб сьогодні нас поєднала пісня й у ваших душах проросла зернина любові до пісні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антощук Є. В. Десять уроків чудової пам'яті: швидка психологічна допомога від української школи ейдетики / Є. В. Антощук. – К., 2003. – 80 с.: іл.

2. Боровик О. В. Сучасні технології вивчення української мови / О. В. Боровик // Українська література в загальноосвітніх школах. – 2003. – № 6. – С. 33–34.

3. Гайштут О. Г. Тренінг інтелекту школяра: учись мислити, думати,

міркувати / О. Г. Гайштут. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2002. – 308 с.: мал.

4. Голобородько Є. П. Урок рідної мови: сучасні підходи та технології / Є. П. Голобородько // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2003. – Верес. (№ 1). – С. 20–22.

5. Гончарова Л. Формування і розвиток сучасного мислення на уроках словесності / Л. Гончарова // Рідна школа. – 2000. – № 5. – С. 32–33.

6. Гудзик І. Розвиток критичного мислення школярів у навчальній діяльності / І. Гудзик // Українська мова та література. – 2004. – Берез. (№ 10). – С. 3–7.

7. Давиденко О. М. Розвиток критичного мислення на уроках мови і літератури / О. М. Давиденко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2005. – № 2. – С. 7–8.

8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К., 2004. – 352 с.

9. Загашев І. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма / И. Загашев // Библиотека в школе. – 2004. – № 22. – С. 54–58.

10. Єфимова Т. Навчити мислити критично / Т. Єфимова // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах. – 2001. – № 6. – С. 61–66.

11. Клименко В. Механізм творчості: чи можна його розвинути? [гол. ред. Л. Куринчук]. – К., 2001. – 95 с.

12. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Технології розвитку критичного мислення учнів / [наук. ред. Пометун О. І.]. – К. : Видавництво «Плеяда», 2006. – 237 с.

13. Нетрадиційні письмові роботи з мови як засіб формування творчого мислення // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2002. – № 2. – С. 57–60.

14. Омеляненко С. В. Навчання критичного мислення : методичні рекомендації до спецсемінару для студентів психолого-педагогічного факультету / С. В. Омеляненко. – Кіровоград, 2004. – 192 с.

15. Савченко О. Я. Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай: навчання і розваги / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 111 с.: іл.

16. Стіл Д. Методична система "Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів": Підготовка для проекту "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" / Д. Стіл. – К. : Міленіум, 2001. – 162 с.

17. Фасоля А. Вчимося ставити запитання: [Типи і види запитань: Програма "Читання та письмо для розвитку критичного мислення"] // Українська мова та література. – 2004. – Трав. (№ 20). – С. 22–24.

Цитувати: Мітіна І. В. Критичне мислення і сьогодні / І. В. Мітіна // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 25–31.

© І. В. Мітіна 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



УДК 37.091.313:5 «712»

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ НА ЗАСАДАХ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Л. М. Рибалко

У статті розглядається екологічне мислення, можливі шляхи його формування на основі застосування еколого-еволюційного підходу до шкільної природничонаукової освіти. Зазначено рівні екологічного мислення школярів загальноосвітньої школи, обґрунтовано їхні показники. Наведено методичні рекомендації вчителям щодо формування екологічного мислення школярів.

Ключові слова: екологічне мислення, еколого-еволюційний підхід, шкільна природнича освіта.

Рыбалко Л. Н. Формирование экологического мышления в учащихся на принципах эколого-эволюционного подхода.

В статье рассматривается экологическое мышление, возможные пути его формирования на основе применения эколого-эволюционного подхода к школьному естественнонаучному образованию. Указаны уровни экологического мышления школьников общеобразовательной школы, обоснованы их показатели. Приведены методические рекомендации учителям по формированию экологического мышления школьников.

Ключевые слова: экологическое мышление, эколого-эволюционный подход, школьное естественнонаучное образование.

Rybalko L. Formation of ecological thinking in of pupils on the principles of ecological and evolutionary approach.

The article deals with ecological thinking, possible ways of its formation through the application of ecological and evolutionary approach to school science education. Indicate levels of environmental thinking secondary school students, to prove their performance. Teachers are given guidelines on the formation of ecological thinking pupils.

Keywords: ecological thinking, ecological and evolutionary approach, school science education.

Постановка проблеми. Загальновідомою педагогічною істиною є те, що навчання у школі має не лише формувати в учнів систему знань, умінь і навичок, але водночас справляти глибокий вплив на розвиток їхнього особистісного мислення. Школа ХХІ століття не може обійтися без органічного включення мисленнєвої діяльності учня до його загальних розумових здібностей. Адже, як стверджує Б.С. Гершунський: «Лише мисляча особистість може розуміти, а розуміння формує світогляд особистості» [3].

Під час навчання в загальноосвітній школі учні отримують знання з різних предметів (гуманітарних, природничих, математичних), але не всі знання вони використовують у житті. Лише частина знань є для особистості життєво необхідною і тому продуктивною з точки зору дидактики.

Німецький вчений Макс Вертгеймер, досліджуючи продуктивне мислення, писав: «Знання, якими дитина вільно володіє на підґрунті розуміння і які використовуються нею у житті, є продуктивними для особистості. А продуктивні знання є результатом продуктивного мислення, яке є проявом прагнення дійти до істини, виявити структурне ядро, докопатися до витоків ситуації; перейти від невизначеного, неадекватного відношення до прозорого бачення основної суперечності в ситуації» [1, с. 271].

Продуктивними можуть бути різні типи мислення: креативне, критичне, раціональне, екологічне тощо. Особливої гостроти набуває необхідність формування в учнів екологічного типу мислення. Це пов'язано з екологічними проблемами, які існують на планеті і уникнення

Рибалко Ліна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки НАПН України

яких є запорукою усіх сфер життєдіяльності людини, освіти в тому числі.

Метою статті є розкриття сутності поняття «екологічне мислення» та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування екологічного мислення в учнів під час вивчення природничих дисциплін на засадах еколого-еволюційного підходу.

Еколого-еволюційний підхід до шкільної природничо-наукової освіти та його специфіка. Ще в ХХ ст. людство вступило у конфлікт із природою, що призвело до вирішення проблем запобігання стійкого впливу людей на природу, переорієнтації такого впливу у свідому, цілеспрямовану, планомірно розвиваючу взаємодію. Така взаємодія можлива за наявності в кожній людині достатнього рівня екологічної культури, екологічного мислення, формування яких забезпечує шкільна природничо-наукова освіта.

Людство повинне нарешті зрозуміти те, про що писав ще Чарльз Дарвін у 1880 році: «При всій досконалості, красі та мудрості природи, ми не маємо підстав стверджувати, що вона діє свідомо і благородно. Ці якості – прерогатива людини. Природа створила всі умови для фізичного і духовного розвитку людини. Людина повинна розуміти це, повинна цінувати і берегти ці умови. Змінювати їх – не можна. Створювати штучно – неможливо. Природа – це не колиска людства, це його єдино можливий, унікальний космічний дім. Іншого – не буде» [8].

Еколого-еволюційний підхід (ЕЕП) до навчання природничих дисциплін, сутність і специфіку якого ми описували в попередньому журналі «Постметодика» [5], покликаний забезпечити формування екологічного мислення, цілісності знань про природу, природничо-наукової та екологічної компетентності в підростаючого покоління. З позицій ЕЕП соціум є породження біосфери, яка займає більш високий рівень ієрархії у природі. Очевидним є те, що соціальне не може бути «більшим» за біосферу. Звідси випливає неминучість природного обмеження діяльності людства, або штучного, свідомого самообмеження, створення системи норм, цінностей та обмежень у сфері природокористування.

Оцінюючи в цілому роль сучасної природничо-наукової освіти, можна стверджувати, що вона покликана дати людині основи природничо-наукової компетентності та гуманістичних ідеалів в їх єдності. Адже проблема взаємодії людини і природи торкається змісту всіх природничих дисциплін, провідним напрямом визначаючи інтеграцію знань навчальних

предметів природничого циклу навколо глобальних екологічних проблем. Наскрізна інтеграція природничо-наукових знань на основі ідей еволюції та екоцентризму – концептуальний напрям ЕЕП.

Природничо-наукові знання в усі часи розвитку людства становили фундамент наукового світогляду, оскільки, будучи системою наукових знань про природу, вони виявляли ту структуру світобудови та сприяли пізнанню тих фундаментальних законів природи, які характеризують цілісну картину світу свого часу [2, с. 156].

Сучасна природничо-наукова освіта має базуватися, по-перше, на досягненнях природничих наук для того, щоб підготувати індивіда до професійної діяльності та життєдіяльності в цілому, сформувати в його свідомості екологічний світогляд з природничо-науковою картиною світу, щоб вони відповідали сучасним суспільним потребам і змісту науки на даному історичному етапі розвитку; по-друге, на реалізації нової освітньої парадигми з відповідними їй пріоритетами.

ЕЕП передбачає структурування навчального матеріалу таким чином, щоб наскрізною змістовою лінією були екологічні знання, а обґрунтування та пояснення основних елементів знань відбувалося на основі принципу неперервності еволюції. При цьому кожний об'єкт, що вивчається, розглядається як компонент відповідної системи, складова еволюції, що має походження (своїх попередників) і наслідки розвитку (виступає попередником наступних віх еволюції). Тому основна увага при вивченні природничо-наукових знань приділяється не скільки особливостям зовнішньої та внутрішньої будови об'єкта пізнання, стільки його еволюційному розвитку, з'ясуванню внутрішніх системних та зовнішніх екологічних зв'язків об'єкта з навколишнім світом і роль, яку він відіграють у функціонуванні всієї природи. Це зумовлює вивчення взаємозв'язків у системі, зосередження уваги на динаміці процесів, а не на статистичних даних.

Перенесення акцентів на вивчення процесів, зв'язків та взаємодій добре узгоджується із пріоритетним застосування концептуальних ідей ЕЕП, бо саме останні і пояснюють екологічні причино-наслідкові зв'язки в природі.

Сутність поняття «екологічне мислення». Мислення як психологічний процес закладається у чуттєвому пізнанні і, спираючись на нього, виходить за межі не лише чуттєвого, а й теоретичного пізнання. Мислячи людина

пізнає те, чого вона не може безпосередньо сприйняти й уявити, і при цьому вона мисленнєво підходить до розуміння суті відповідного явища чи процесу.

На думку академіка М. Моїсеєва, здатність правильно використовувати і регулювати міць сучасного суспільства, виконуючи вимоги екологічного імперативу, й визначає рівень його екологічної культури, суть екологічного мислення [4, с. 232-256].

І. Т. Суравегіна розглядає екологічне мислення як необхідну умову усвідомлення залежності життєдіяльності людини від загальних законів природи, дослідження і розуміння цих законів, формування екоцентричного світосприйняття особистості ХХІ століття [7, с. 65].

За О. С. Сластьоніною, екологічне мислення – це рівень знань, культури, виховання, за якого кожна людина у своїй професійній і непрофесійній діяльності наслідує мету створення і організації найкращих умов психоемоційного, природного і суспільного середовища для подальшого розвитку людини, збереження і розвитку її здоров'я [6, с. 123].

У працях А. М. Захлебного, Н. А. Пустовіт, Л. Д. Руденко, Б. Г. Уканева екологічне мислення розглядається як рівень осмислення дійсності, формування висновків як результату цього осмислення і мотивації подальших дій.

А. М. Захлебний писав: «Якщо мислення розглядати як психічний процес в його прямому значенні, то екологічне мислення – це процесуальний аспект екологічної свідомості, невід'ємна частина екологічної культури особистості, інтелектуальний базис її формування і розвитку» [6, с. 43].

Аналіз праць вітчизняних науковців (А. А. Вербицького, Ф. В. Вольвача, М. І. Дробнохода, С. Г. Іващенко, О. О. Колонькової, О. Л. Пруцакової, Н. А. Пустовіт, Л. Д. Руденко), а також зарубіжних дослідників (А. М. Захлебного, О. С. Сластьоніної, І. Т. Суравегіної, А. Л. Яншина), що досліджували специфіку екологічного мислення, етапи його формування в учнів, сприяв уточненню сутності поняття «екологічне мислення», котре розглядаємо як один із етапів пізнання людиною природи, який передбачає усвідомлення особистістю об'єктивної реальності оточуючого світу, природи, своїх дій та способу життя з метою зведення до мінімуму або уникнення екологічних проблем.

Стратегія формування екологічного мислення на засадах ЕЕП. Формування в учнів екологічного мислення бере свій

початок із дошкільного віку та початкової школи, але основний фундамент закладає основна школа, на період навчання в якій припадає вивчення природничих дисциплін (природознавства у 5 класі, біології у 6-9 класах, хімії, фізики та географії у 7-9 класах).

Кожна із природознавчих дисциплін має певні концептуальні засади, провідні ідеї, навколо яких інтегруються знання і конструюється цілісний курс. Ці ж концептуальні засади механічно переносяться на побудову шкільних предметних дисциплін, що призводить до кількісного збільшення понять, що часто не узгоджуються між собою. Інформаційний потік таких понять перевантажує мозок дитини, що ускладнює їх засвоєння. За таких обставин більшість природничо-наукових знань, які мають бути підґрунтям екологічного мислення, залишаються незасвоєними, тобто гальмується розвиток екологічної свідомості, мислення, в цілому екологічної культури учнів, оскільки виникає діалектична суперечність між тим, що може засвоїтися, і тим, що потрібно засвоїти, а також між потрібним і справжнім рівнями знань. За таких умов більшість учнів втрачають інтерес до знань, зокрема природничо-наукових. Вихід із цієї ситуації вбачається у набутті учнями вмінь систематизувати знання, тобто впорядковувати інформацію. Провідні ідеї кожної із природничих дисциплін мають знайти відбиття у свідомості учнів, адже вони сприймають світ як неподільне ціле.

Під час вивчення природничих дисциплін у свідомості учнів формується образ природи як основа екологічного світосприймання. Оскільки екологічні знання є універсальною інтегрованою ідеєю, а сама екологія – природничо-науковим втіленням системності, то в природничих дисциплінах екологічні знання мають виступати інтегруючим чинником елементів змісту природничо-наукової освіти. Зміст природничих дисциплін, сформувааний на засадах ЕЕП, має бути глибоко екологізований, що сприятиме формуванню екологічного типу мислення в учнів, його екологічної культури тощо. Елементи екологічних знань будуються при цьому з урахуванням екологічних імперативів, що впливають із логіки самих законів природи. Самі ж ці імперативи мають бути центрами структурування змісту, інтегруючими чинниками соціогуманітарного і природничо-наукового знання, переходити у підсвідоме сприйняття і бути регуляторами екологічно доцільної поведінки учнів у природі.

Навчання учнів у старшій школі можна назвати періодом домінування

об'єктного уявлення про світ природи та формування прагматичного ставлення до цього світу в міру поглиблення природничо-наукового пізнання. Новий етап розвитку дитини часто штовхає її на псевдогероїзм, часом варварське ставлення до природи. Тому в цей період соціалізації особистості екологічне виховання вирізняється насамперед своїм корекційним характером і сприяє формуванню у підлітка не лише екологічного мислення, а й екологічної відповідальності, екологічної культури поведінки.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури, результати констатувального експерименту та аналіз змісту навчальних програм, підручників із предметів природничого циклу загальноосвітньої школи дали змогу визначити і обґрунтувати педагогічні умови формування екологічного мислення в учнів під час вивчення природничих дисциплін на засадах ЕЕП:

1) розроблення понятійного забезпечення формування екологічного мислення в учнів на рівні Державного стандарту, програм та підручників, навчальних посібників для учнів та методичних посібників для вчителів;

2) формулювання цілісності змісту освітньої галузі «Природознавство» шляхом включення в Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти метапредметних компонентів екологічного змісту, які на понятійно-термінологічному рівні визначають екологічне мислення;

3) розроблення змісту навчальних програм із природничих предметів на засадах ЕЕП через введення у їх зміст екологічних понять та посилення екологічної проблематики, які сприятимуть формуванню екологічного мислення в учнів;

4) наскрізна екологізація змісту навчального матеріалу в підручниках із природничих дисциплін;

5) розкриття у методичних рекомендаціях для вчителів методики формування екологічного мислення в учнів на уроках предметів природничого циклу.

Обґрунтовуючи педагогічні умови формування екологічного мислення в учнів під час вивчення природничих дисциплін на засадах ЕЕП, виходили з того, що педагогічні умови складають те педагогічне середовище, ті дидактичні обставини, які забезпечують формування в учнів екологічного мислення.

Ієрархія мисленневих умінь. У 1956 році групою американських учених Чикагського університету під керівництвом Б. Блума було розроблено таксономію ієрархії мисленневих умінь, яку пред-

ставлено у вигляді піраміди. Нею користуються і зараз у провідних університетах Європи та Америки.

В основі піраміди розміщені найнижчі рівні мисленневих умінь (знання і розуміння), тоді як вершиною піраміди є найвищі рівні мислення (аналіз, синтез і оцінка).

Адаптуючи таксономію ієрархії мисленневих умінь Б. Блума до екологічного мислення, розглянемо рівні екологічного мислення, їх показники та характеристики в таблиці № 1.

Таблиця № 1
Рівні екологічного мислення та їх показники (за Б. Блумом)

Рівні екологічного мислення	Ієрархічний тип мисленневих умінь	Характеристика за показниками (знання та вміння учнів)
I рівень	Знання	Знання та вільне володіння екологічними поняттями і термінами, знання про процеси та явища в природі, їх екологічний характер, елементарні знання з екології
II рівень	Розуміння	Наявність цілісних знань про природу, розуміння зв'язків та залежностей у природі, причин виникнення екологічних проблем, усвідомлення мети взаємодії людини та природи, ціннісне ставлення до природи
III рівень	Застосування	Застосування наявних знань на практиці, в життєвих ситуаціях. Пропаганда природоохоронних ідей
IV рівень	Аналіз	Аналіз екологічного стану довкілля, вміння порівнювати об'єкти природи та їх природні стани, виявляти схожі та відмінні риси
V рівень	Синтез	Учень намагається вирішувати екологічні проблеми на основі наявних цілісних знань про природу
VI рівень	Оцінка	Об'єктивна оцінка екологічного стану довкілля, життєвих ситуацій, чітке висловлення власної думки щодо вирішення екологічної ситуації чи проблеми, обґрунтування її та захист, формулювання рекомендацій до вирішення

У таблиці № 2 наводяться приклади формулювання завдань на уроках природ-

ничих дисциплін, які стимулюють розвиток відповідних рівнів екологічного мислення, та допоміжні слова-орієнтири, які допоможуть вчителю спрямовувати свою діяльність на формування того чи іншого рівня екологічного мислення в учнів.

Таблиця № 2
Методичні рекомендації вчителю щодо формування в учнів відповідних рівнів екологічного мислення

Рівні екологічного мислення	Допоміжні запитальні слова-орієнтири	Формулювання завдань, які стимулюють розвиток мисленевих умінь
I рівень: знання	Хто? Що? Де? Коли? Скільки?	Назви..., охарактеризуй..., визнач..., опиши..., покажи на малюнку чи схемі...
II рівень: розуміння	Чому? Навіщо? З яких причин? Як саме?	Поясни..., визнач властивості та ознаки..., наведи приклади..., виділи основне..., вияви істотні ознаки та властивості..., об'єднай поняття..., намалюй схему...
III рівень: застосування	Як буде, коли? Як його застосувати? Як вирішити проблему?	Зміни..., використай..., змодельуй..., продемонструй..., виріши..., доследи...
IV рівень: аналіз	Як це пов'язано? У чому відмінність? Які складові?	Доведи..., проаналізуй..., перевір..., порівняй..., встанови зв'язки та відношення...
V рівень: синтез	Як саме?	Запропонуй..., зроби висновок..., змодельуй структурно-логічну схему...
VI рівень: оцінка	Чи згоден ти? З чим незгодний?	Оціни..., порівняй..., запропонуй..., доведи свою думку..., твої судження..., обґрунтуй..., зроби висновок ...

Висновок. Переконаючись в єдності процесів навчання, пізнання та мислення розглядаємо поняття «екологічне мислення», як один із етапів пізнання людиною природи, який передбачає усвідомлення особистістю об'єктивної реальності оточуючого світу, природи, своїх дій та спо-

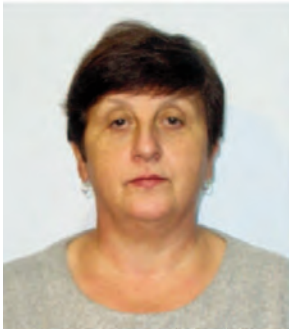
субу життя з метою зведення до мінімуму або уникнення екологічних проблем. Вважаємо, що єдино правильною стратегією шкільної природничо-наукової освіти в часи глобальних перетворень у світі є наскрізна екологізація її змісту на засадах еколого-еволюційного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление : [пер. с англ.] / общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко ; вступ. ст. В.П. Зинченко. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
2. Воронов В. К. Основы современного естествознания / В.К. Воронов, М.В. Гречнева, Р.З. Сагдеев. – Иркутск, 1999. – 287 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 480 с.
4. Моисеев Н. Н. Думая о будущем, или напоминания моим ученикам о необходимости единства действий, чтобы выжить / Н. Н. Моисеев // Заслон средневековью. – М. : Тайдекс Ко, 2003. – 312 с.
5. Рибалко Л. М. Оновлення шкільної природничо-наукової освіти на основі еколого-еволюційного підходу / Л.М. Рибалко // Постметодика. – 2012. – № 5 (108). – С. 26–31.
6. Слассенина Е. С. Экологическое образование в подготовке учителя / Е.С.Слассенина. – М. : Просвещение, 1984. – 280 с.
7. Суравегина И.Т. Экология для учителя / И. Т. Суравегина. – М. : Просвещение, 2009. – 187 с.
8. Keynes, Richard. Charles Darwin's Beagle Diary. – Cambridge University Press, 2001. – 464 p.

Цитувати: Рибалко Л. М. Формування екологічного мислення в учнів на засадах еколого-еволюційного підходу / Л. М. Рибалко // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 32–36.

© Л. М. Рибалко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



РЕАЛЬНІ ПОТРЕБИ ОСОБИСТОСТІ І НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ: ДЕ ПРОХОДИТЬ «ЗОЛОТИЙ ПЕРЕТИН»?

В. Ю. Іноземцева

Здійснено теоретичне обґрунтування гармонії навчального процесу як «золотого перетину» навчальних програм та особистих потреб учня з посиланням на педагогічну спадщину.

Ключові слова: навчальна програма, особистісно орієнтований підхід, гармонізація навчального процесу, зміст освіти

Иноземцева В. Ю. Реальные потребности личности и учебные программы: где проходит «золотое сечение»? Представлено теоретическое обоснование гармонии учебного процесса как «золотого сечения» учебных программ и личностных интересов учащегося со ссылкой на педагогическое наследие.

Ключевые слова: учебная программа, личностно ориентированный подход, гармонизация учебного процесса, содержание образования

Inozemtseva V. The real needs of the individual and educational programs: where is the "golden section"? Carried out a theoretical justification of the harmony of the educational process, as the «Golden section» curricula and personal needs of a student with reference to the pedagogical heritage.

Keywords: curriculum, personalitycentered approach, harmonization of the educational process, educational content

*Учителі, які мають хороші задатки,
з року в рік все сильніше скорочують
навчальний матеріал і доводять його
врешті-решт до неминучого мінімуму.
Це справжні вчителі.*

А. Дістервег

Дидактика традиційно вважається частиною педагогіки, яка розробляє теорію навчання, його закономірності, принципи, мету, зміст, форми, методи, засоби, організацію. Класичній дидактиці, пов'язаній з іменем видатного чеського педагога Я.А.Коменського і його унікальною книгою «Велика дидактика» (1632), уже близько чотирьох століть. Весь цей час, які б нові педагогічні теорії не виникали, які б реформи не змінювали освіту, в їх центрі завжди перебували головні питання: «чому навчати?», «як навчати?», «хто повинен навчати?». Не випадково перші два з них розглядають як головне питання дидактики. [5, с.9].

Навчання – цілеспрямована взаємодія вчителя і учнів у процесі якої засвоюються знання, формуються вміння й навички. Навчання як один із видів

людської діяльності складається з двох взаємозв'язаних процесів викладання і учіння. Викладання – діяльність учителя у процесі навчання, що полягає в постановці перед учнями пізнавального завдання, повідомленні нових знань, організації спостережень, лабораторних і практичних занять, керівництві роботою учнів із самостійного засвоєння знань, у перевірці якості знань, умінь та навичок. Учіння – цілеспрямований процес засвоєння учнями знань, оволодіння вміннями і навичками. У широкому значенні – оволодіння соціальним досвідом із метою його використання у практичному житті. У навчальному процесі знаходять вияв відомі положення філософії про взаємозв'язок і взаємозалежність, єдність і боротьбу протилежностей, заперечення, перехід кількісних змін у якісні.

Іноземцева Віра Юріївна, методист відділу освіти Великобагачанської РДА, викладач історії та суспільствознавства, «Відмінник освіти України»

Рушійними силами навчального процесу є його суперечності:

- між досягнутим учнями рівнем знань, умінь та навичок і знаннями, вміннями й навичками, необхідними для розв'язання поставлених перед ними нових знань;
- між фронтальним викладом матеріалу та індивідуальним характером його засвоєння;
- між розумінням матеріалу вчителем і учнями;
- між теоретичними знаннями й уміннями використовувати їх на практиці.

Мистецтво вчителя полягає у з'ясуванні й використанні цих суперечностей для активізації пізнавальної діяльності учнів. Центральним в усіх теоріях навчання, учіння, навчальної діяльності є поняття "засвоєння". Саме засвоєння наукових знань і відповідних їм умінь є основною метою і головним результатом навчальної діяльності. За визначенням С. Рубінштейна, процес міцного засвоєння знань є центральною ланкою процесу навчання, який не зводиться до запам'ятовування, а передбачає таке опанування матеріалу, яке дає змогу вільно використовувати його в різних ситуаціях. Поняття «знання» багатозначне й має декілька визначень. Багатозначність визначення поняття «знання» зумовлена безліччю функцій, що реалізуються знаннями. Так, наприклад у дидактиці знання можуть виступати як те, що повинно бути засвоєне, тобто в якості мети навчання, й як результат здійснення дидактичної задумки, як зміст і як засіб педагогічного впливу. В якості засобу педагогічного впливу знання виступають тому, що входять в структуру минулого індивідуального досвіду учня, вони змінюють і перетворюють дану структуру й тим самим піднімають того, хто навчається, на новий рівень психологічного розвитку. Знання не тільки формують новий погляд на світ, але змінюють відношення до нього. Звідси випливає й виховне значення будь-якого знання. Отже, знання виконують такі функції:

- дають загальні уявлення про ті сторони дійсності, яких вони стосуються;
- є основою формування людини до пізнавальної дійсності;
- є основою для дії або для визначення напрямку способів дії (як треба діяти або не діяти).

Сучасний зміст освіти визначається ідеєю розвитку цілісної людської особистості. Концепції цілісного розвитку особистості вперше виникла в епоху Відродження у зв'язку з утвердженням ідей гуманізму. В організації навчання у "нових школах" Франції, Швейцарії,

елітарних школах у США, Німеччині, Австрії реалізувалися: теорія В. де Фельтре, в якій дитині надавалася можливість вільного фізичного і розумового розвитку; теорія вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, який пропонував у розвитку дитини йти за спонтанними проявами її досконалої природи; ідея Й. Г. Песталоцці про повний розвиток усіх сил людини шляхом залучення її до активної життєдіяльності. Ця теоретична основа дала змогу пов'язати навчання і виховання дитини з її природою, вільним розвитком, самореалізацією і самоствердженням.

Протягом останніх десятиліть все більше стверджується особистісно орієнтований підхід до виявлення суті змісту освіти, який передбачає, що абсолютною цінністю змісту освіти є не відчужені від особистості знання, а сама людина. Так, І. Я. Лернер і М. М. Скаткін під змістом освіти розуміють педагогічно адаптовану систему знань, навичок і умінь, досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-вольового ставлення, засвоєння яких покликано забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної і духовної сфери суспільства. Особистісно орієнтований зміст освіти забезпечує розвиток цілісної людини: її природних особливостей (здоров'я, здібностей мислити, відчувати, діяти), соціальних властивостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником), властивостей суб'єкта культури (свободи, гуманності, духовності, творчості). При цьому розвиток природних соціальних і культурних начал здійснюється у процесі засвоєння змісту освіти, який має загальнолюдську, національну і регіональну цінність. «Золотий перетин» – це найкомфортніша для ока пропорція, форма, в основі побудови якої лежить поєднання симетрії і золотого перетину, сприяє якнайкращому зоровому сприйняттю і появі відчуття краси і гармонії.

Отже, «золотий перетин» – це таке пропорційне ділення відрізка на нерівні частини, при якому весь відрізок так відноситься до більшої частини, як сама велика частина відноситься до меншої; або іншими словами, менший відрізок так відноситься до більшого, як більший до всього. Відрізки золотого пропорції виражаються нескінченним ірраціональним дробом $0,618$. Є і золотий трикутник (рівнобедрений трикутник, у якого відношення довжини бічної сторони до довжини основи дорівнює $1,618$).

Як досягти гармонії в освітньому процесі, де та точка перетину змісту навчальних програм і потреб особистості, яка

сприятиме засвоєнню учнем навчального матеріалу та реалізації його задатків?

Перша складова освітнього «золотого перетину» – це структурування навчальних програм. У широкому колі актуальних завдань модернізації змісту шкільної освіти важливе місце посідає визначення мінімального рівня обов'язкової загальноосвітньої підготовки підростаючого покоління. Як свідчать дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, у сучасній школі учні перебувають під непомірним тиском навчальних перевантажень, що завдає непоправної шкоди якості шкільної освіти [4, с. 143–144]. Науковці й лікарі-клініцисти багатьох країн світу констатують вкрай небезпечний вплив навчальних перевантажень на розумову працездатність і здоров'я школярів [4, с. 163–167]. Не можна не погодитися з думкою М. Ярмаченка про те, що розвантаження шкільних програм і підручників від зайвої інформації є найактуальнішим завданням дидактики [4, с. 144].

Навчальні перевантаження учнів яскраво простежуються на трьох рівнях ви-значення змісту навчання:

- під час розробки освітніх стандартів і навчальних програм;
- на рівні створення підручників і методичних посібників;
- на етапі визначення вчителями обсягу навчального матеріалу, який вони виносять безпосередньо на урок і на домашню самостійну роботу учнів.

Оцінюючи обсяг змісту сучасної шкільної освіти, відомий український педагог-науковець Д. Тхоржевський, зробив висновки, що в сукупності навчальні предмети недоступні для засвоєння переважно більшістю учнів [8, с. 48–49]. Академік В. Беспалько з цього приводу висловив таку думку: "...Учень, гранично перевантажений навчальними предметами, нічим, крім нульової успішності відповідати не може". За даними російських і польських авторів, нульовий, тобто провальний, рівень засвоєння поширюється насамперед на якість навчання з математики, фізики і хімії. Зокрема, доводиться констатувати такий стан вивчення хімії в школі, як "прогресуюча хімічна безграмотність суспільства на всіх його рівнях" [3, с. 22].

У цій ситуації доцільно звернутись до педагогічної класики. Ураховуючи складність проблеми поєднання логіки науки з логічною побудовою навчального процесу, К. Д. Ушинський зазначав, що «науковий і педагогічний виклад науки – речі різні, й педагоги всіх країн діяльно працюють над переробкою наукових систем у педагогічні... Над цією переробкою наук

у підручники відбилася і вся історія педагогічних систем і педагогічних помилок» [9, с. 434]. Педагогічне опрацювання матеріалу навчання, як його розумів Ушинський, має здійснюватись у двох напрямках. Один із цих напрямів полягає у пристосуванні змісту навчальних предметів до вікових особливостей учнів. Початком цього напрямку, на думку Ушинського, був «Чуттєвий світ у малюнках» Я. А. Коменського. Другий напрям – виділення логічно суттєвого й головного у змісті навчання [9, с. 434–436].

Щоб досягти гармонії у навчальному процесі, автори навчальних програм, підручників, методичних посібників і вчителі мають насамперед глибоко замислитись над тим, яким буде навчання, якщо його звільнити від перевантажень. Скарбниця педагогічної спадщини минулого дає вичерпну відповідь і на це питання. К. Д. Ушинський у 1862 р. під час перебування у Швейцарії відвідав зпоміж багатьох навчальних заїздів жіночу школу, якою керував талановитий педагог Фреліх. Докладне ознайомлення з навчально-виховним процесом цієї школи викликало в Ушинського почуття захоплення відсутністю навчальних перевантажень, рівнем розумового розвитку учениць, глибиною засвоєння теоретичних знань і практичних умінь. За його спостереженнями, «щоденні уроки в школі Фреліха дуже невеликі, а річні завдання класів розраховані на найслабших учениць; повторення йде безперервно; на кожному уроці повторюється те, що вивчено на попередньому; у кожному класі переглядається те, що набуто в попередніх, внаслідок цього виходить не тільки сильний розвиток думки і слова, а й надзвичайне багатство фактичних знань. Таким чином, повторюючи постійно старе й, при кожному повторенні, додаючи трохи нового, дитина міцно засвоює величезну кількість фактів, яку б їй ніколи не подолати, коли б вона засвоїла один факт за іншим, не будуючи нового на міцному фундаменті старого» [10, с. 107]. За таких умов повністю зникають породжені навчальними перевантаженнями прогалини у засвоєнні змісту освіти. Докладний опис організованого Фреліхом педагогічного процесу К. Д. Ушинський представив у «Педагогічній подорожі по Швейцарії» [10, с. 90–126].

На сучасному етапі існують такі системи викладу змісту навчального матеріалу:

1. Лінійна – безперервна послідовність матеріалу від простого до складного у відповідності з принципами послідовності, систематичності, доступності (нове

будується на основі вже відомого і в тісному зв'язку з ним). Лінійний принцип побудови програм дає економічність, оскільки унеможливорює надлишкове дублювання матеріалу.

2. Спіральна – неперервне розширення і поглиблення знань з певної проблеми.

3. Концентрична – повторне вивчення певних розділів, тем з метою більш глибокого проникнення в сутність явищ та процесів.

4. Мішана – комбінація різних систем викладу.

5. Яка із систем найдоцільніша? Спираючись на педагогічну спадщину, вважаємо, що лінійна.

Окремо хочеться висловити думку щодо сучасних підручників – книг, які містять основи наукових знань з певної навчальної дисципліни, викладені згідно з цілями навчання, визначеними навчальними програмами. Це друга складова «золотого перетину».

Головне їх призначення – допомогти учням самостійно закріпити і поглибити знання, здобуті на уроці. Наголошуємо – самостійно! На жаль, матеріал сучасних підручників такий, що розібратися в ньому дитина може лише з допомогою батьків, дідусів та бабусь (особливо в початковій школі) або репетитора у наступних класах. Звичайно, це ті учні, які самі хочуть розібратися у заданому додому або до цього їх спонукають батьки. А решта дітей просто втрачають цікавість до навчання, приходячи до висновку, що вони не можуть засвоїти навчальний матеріал.

Підручник повинен забезпечити науковість змісту матеріалу, точність, простоту і доступність його викладу, чіткість формулювання визначень, правил, законів, ідей, точну й доступну мову тексту, правильний розподіл навчального матеріалу за розділами і параграфами. Найважливіший матеріал мусить бути проілюстрований схемами, малюнками, відповідно структурований та оформлений шрифтами. Та останнім часом стали випускати підручники, які переважно малюнками, фото, схемами, таблицями, в яких навіть дорослому важко розібратися. Упорядники підручників зовсім забули про таке важливе поняття як «поле сприйняття» і переважили сторінки підручника надмірною інформацією, виходячи з принципу аби було більше.

Сучасний підручник виконує такі основні функції:

1. Освітню – забезпечує процес засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань стосовно до сучасного рівня розвитку конкретної науки, форму-

ванні в учнів пізнавальних умінь та навичок.

2. Розвивальна – сприяє розвитку учня, формує його перцептивні, мнемонічні, розумові, мовні та інші здібності.

3. Виховна – впливає на світогляд учня, його моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, формує й удосконалює певні риси особистості школяра.

4. Управлінську – програмує певний тип навчання, його методи, форми і засоби, способи застосування знань у різних ситуаціях.

5. Дослідницьку – спонукає учня до самостійного розв'язування проблеми.

Створення підручників із доступним для учнів «полем сприйняття» – одна із освітніх потреб особистості.

В. Лутфуллін вказує на важливість досліджень Г. Костюка, згідно з якими структурування навчального матеріалу розглядається в нерозривному зв'язку з аналізом психологічної структури процесу учіння. Структурними компонентами учіння є його цілі, завдання, зміст, мотиви, способи дій та їх результати. Ці компоненти формуються під педагогічним впливом школи і сім'ї. Важливо, щоб цілі, поставлені вчителем, усвідомлювалися учнями і ставали цілями їхньої діяльності. Цілі учіння в єдності з його змістом «стають не тільки завданнями, а й навчальними задачами». Саме навчальна задача, на думку Г. Костюка, має бути структурною одиницею змісту навчального предмета. «Завдання дидактики і методики навчання полягає у тому, щоб якнайшвидше розробити шляхи побудови навчальної діяльності як розв'язування учнями під керуванням учителя різних видів навчальних задач. Розв'язування учнями систем навчальних задач, що поступово ускладнюються, – це важливий шлях радикального поліпшення якості навчання, підвищення його провідної ролі в розвитку учнів відповідно до сучасних вимог нашого суспільства». Такі задачі «повинні ставитися вчителями з усіх шкільних дисциплін. Чим ширше в навчанні використовуються задачний підхід до визначення змісту уроків, тим активнішим стає процес учіння. Зміст кожного предмета відкриває для цього широкі можливості». Розв'язуючи навчальні задачі, учні не лише засвоюють готові знання, але й набувають уміння самостійно їх здобувати, застосовувати на практиці. Тому структурування навчального матеріалу має завершуватися конструюванням систем навчальних задач [3, с. 26].

Відсутність чіткої структури змісту навчання як одна з головних причин навчальних переважень учнів найбіль-

ше заважає успішній роботі вчителів. Тому структурування навчального матеріалу є надзвичайно важливим завданням не лише для авторів програм і підручників, але й для учителів, від яких індивідуалізоване, особистісно орієнтоване навчання потребує серйозної підготовки. Але, як вказує у своїй статті В. Стрілько, проведене нами в школах міста м. Києва опитування показало, що тільки 20 % вчителів (не враховуючи класних керівників) добре знають усіх своїх учнів. Лише 40 % опитаних учителів вважають за потрібне знати індивідуальні особливості учнів, зокрема особливості їхньої психіки [3, с. 26].

Особистісно орієнтований підхід необхідно застосовувати як у роботі з учнями, які добре навчаються, так і з тими дітьми, в яких несформовані навички розумової діяльності.

«Золотий перетин» в освіті – це золотий трикутник, основу якого складають навчальні програми, адаптовані до вікових та особистих потреб учні, а бічні сторони – це учні і вчителі, які перетинаються на вершині навчального процесу. Хочеться вірити, що цей освітній трикутник стане символом гармонії навчальних програм і особистих прагнень учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1 / Я. А. Коменский; [под ред. А. И. Пискунова]. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М.: Высшая школа, 1986. – 368 с.
3. Лутфуллін В. С. Структурування навчального матеріалу як головний чинник усунення перевантажень навчального матеріалу / В. С. Лутфуллін // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – 2013. – № 1(57). – С. 20–27.
4. Лутфуллін В. С. Теоретико-методичні засади усунення навчальних перевантажень учнів / В. С. Лутфуллін. – Полтава: Видавець Шевченко Р.В., 2011. – 336 с.
5. Перминова Л. М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 7–14.
6. Роберт И. В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования / И. В. Роберт // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 25–36.

7. Стрілько В. Біопсихологічні засади індивідуального підходу до учнів у навчально-виховному процесі / В. Стрілько // Рідна школа. – 2009. – № 8–9. – С. 36–38.

8. Тхоржевський Д. О. Державний стандарт загальної середньої освіти і диференціація змісту навчання / Д. О. Тхоржевський // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 47–51.

9. Ушинський К. Д. Собр. соч. : в 11-ти т. – Т. 10 / К. Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 668с.

10. Ушинський К. Д. Вибр. пед. твори : у 2-х т. – Т. 2 / К. Д. Ушинський ; [за ред. О.І.Пискунова]. – К.: Рад. школа, 1983. – 359 с.

Цитувати: Іноземцева В. Ю. Реальні потреби особистості і навчальні програми: де проходить «Золотий перетин»? / В. Ю. Іноземцева // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 37–41.

© В. Ю. Іноземцева, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



ШКІЛЬНА ПРОГРАМА З БІОЛОГІЇ КРИЗЬ ПРИЗМУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ

С. І. Карпенко

Розкрито відповідність чинних навчальних програм основним освітнім завданням природничих наук, що полягають у формуванні діалектичної наукової картини світу, розумінні законів і закономірностей існування живих організмів, визначенні ролі людини в природі; розкриті найбільш ефективні методи й прийоми, що повинні забезпечити реалізацію триєдиної мети навчання: освітню, виховну, розвивальну; проаналізовані плюси і мінуси діючих програм особливо в розрізі сучасних вимог до формування творчої особистості учня, його життєво важливих компетентностей, здатності до самоосвіти й самореалізації.

Ключові слова: навчальна програма, курс «Біологія» у школі, мета навчання, ефективність

Карпенко С. И. Школьная программа по биологии сквозь призму формирования творческой личности ученика

Раскрыто соответствие действующих учебных программ основным образовательным задачам изучения естественных наук, которые играют важную роль в формировании у учащихся диалектической научной картины мира, понимании законов и закономерностей существования живых организмов, определении роли человека в природе; раскрыты наиболее эффективные методы и приемы, которые должны обеспечить реализацию триединой цели обучения: образовательной, воспитательной, развивающей; проанализированы плюсы и минусы используемых программ в разрезе современных требований к формированию личности ученика, его жизненно важных компетенций, способности к самообразованию и самореализации.

Ключевые слова: учебная программа, курс «Биология» в школе, цель обучения, эффективность

Karpenko S. School Biology Program in Terms of Creative Students Individuality Formation

This article tells about the accordance of existing curricula to the main tasks of teaching nature sciences for children, those consists of drawing picture of dialectical scientific world, understanding the laws and regularities of living organisms, determination of man's role in nature; discloses the most effective methods and techniques those should insure the realization of the triune aim of education: training, character building and development; examines advantages and disadvantages of existing programs particularly in the context of modern requirements for forming a creative individual of student, his/her essential competencies and aptitudes for self-education and self-fulfillment.

Keywords: curriculum, course "Biology" at the school, the purpose of learning, efficiency

Біологія як навчальний предмет відкриває для учнів шлях до найцікавішої таємниці всесвіту – розкриття сутності життя. Уявити всю багатогранність живої природи, складність її організації, різноманітність виявів життєвих форм, зрозуміти відповідність будови організму середовищу його існування, збагнути механізми еволюційних процесів – ось неповний перелік основних питань, відповіді на які учні повинні знайти протягом вивчення шкільного курсу біології.

Занурення у вивчення навчального предмета учні розпочинають після опанування основ природознавства, що дає їм

можливість поглибити знання про навколишній світ. Розподіл навчального матеріалу за роками вивчення визначається програмами для загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими Міністерством освіти і науки України. Вони передбачають у 7-9-х класах вивчення розділів:

7-й клас – «Рослини», «Різноманітність рослин», «Гриби та лишайники», «Бактерії», «Організми і середовище існування»;

8-й клас – «Тварини», «Різноманітність тварин», «Організми і середовище існування»;

Карпенко Світлана Іванівна, учитель біології Кременчуцького ліцею інформаційних технологій № 30 імені Н.М.Шевченко, учитель вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист

9-й клас – «Людина», «Біологічні основи поведінки людини».

У 10-11-х класах вивчення біології здійснюється за програмами для профільного навчання учнів відповідно до напрямів диференціації, що передбачає різні рівні оволодіння знаннями: рівень стандарту, академічний рівень та профільний рівень.

Відповідно до чинних навчальних програм основними освітніми завданнями природничих наук є формування діалектичної наукової картини світу, розуміння законів і закономірностей існування живих організмів, визначення ролі людини в природі. Та якщо враховувати, що в центрі навчального процесу знаходиться учень, то передусім постає питання: яким чином можна досягти не репродуктивного засвоєння матеріалу, а творчого оволодіння знаннями, які повинні стати переконаннями та поштовхом до свідомої діяльності?

Необхідно пам'ятати, що програми – не парадигма, а швидше маяк, що вказує напрямом руху до оволодіння знаннями учнями. А вже вчитель разом із учнями обирає найбільш ефективні методи й прийоми, що повинні забезпечити реалізацію триєдиної мети навчання: освітню, виховну, розвивальну.

Хоча зміст програм відповідає вимогам Державного стандарту базової і повної середньої освіти та Закону України «Про загальну середню освіту» і передбачає передусім задоволення потреб школяра в оволодінні знаннями з даного предмету, та без творчого підходу у вивченні фактичного матеріалу, його осмисленні, пошуку правильних рішень під час виконання лабораторних і практичних робіт очікувати високої результативності навчання не можливо. Суспільству сьогодні потрібен учень, який є не тільки носієм знань, а стане людиною, «яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити за межі того, що бачать сучасники й бачили попередники» [1, с. 93]. Виховати таких учнів може тільки творчий, гнучкий, креативний і небайдужий учитель, який є генератором ідей, увесь час перебуває в пошуках нових підходів і рішень.

Двадцятисемирічний досвід роботи в школі вчителем біології дає можливість проаналізувати плюси і мінуси діючих програм особливо в розрізі сучасних вимог до формування творчої особистості учня, його життєво важливих компетентностей, здатності до самоосвіти й самореалізації.

Біологічна освіта передбачає приведення обсягу й складності навчального мате-

ріалу у відповідність до вікових особливостей школярів, що сприяє зацікавленості й розвитку свідомого ставлення до оволодіння знаннями.

У зв'язку з цим хочу зазначити деяку переважаність у програмі з біології для 7 класу, яка розрахована на 70 годин (з яких 10 годин – резервні) та кількості передбачених для виконання лабораторних і практичних робіт. Проведення уроку, що вимагає й актуалізації знань учнів, і вивчення нового матеріалу, і його закріплення шляхом проведення лабораторної чи практичної роботи та обов'язкове узагальнення знань, вимагає від учителя творчого підходу до організації навчального процесу, нестандартних рішень, реалізації індивідуального підходу до кожного з учнів.

Із 17 лабораторних робіт 7 передбачають роботу учнів із мікроскопом, що вимагає певних навичок, які в учнів сьомого класу ще не сформовані, тим самим збільшується час на проведення досліджень, оформлення результатів. Деякі учні не встигають виконати передбачені завдання, а тому швидко втрачають інтерес до предмету. З досвідом були знайдені ефективні методи вирішення цих проблем. Щоб учні не втратили інтерес до навчання, застосовую роботу в групах, коли спрацьовує принцип «навчаючи інших, навчаєш сам». Та все одно відчутна перенасиченість шкільного курсу 7 класу лабораторними і практичними роботами.

Особливо відчувається нестача годин на вивчення різноманітності покритонасінних. У програмі пропонується лише 7 годин і не обумовлено, які родини класів Однодольні і Дводольні рослини необхідно обрати для ознайомлення. Але під час складання державної підсумкової атестації за базову школу учнями 9-х класів та зовнішнього незалежного оцінювання з біології учнями 11-х класів використовують завдання на виявлення ознак як мінімум трьох родин класу Однодольні (родина Лілійні, Злакові, Цибулеві) і п'яти родин класу Дводольні (родина Капустяні, Розові, Бобові, Пасльонові, Айстрові).

З одного боку, вивчення біології передбачає опанування поняттями й термінами, особливостями макроскопічної і мікроскопічної будови об'єктів живої природи, а з іншого – живе безпосереднє знайомство з представниками флори та фауни, уміння їх розпізнавати, формування навичок визначення систематичних груп, до яких вони належать. Можливість реалізувати всі ці завдання вчитель має під час проведення практичних робіт № 2 «Визначення рослин класу Однодольні» і № 3 «Визначення рослин

класу Дводольні». Але виконання цих робіт передбачає опанування методикою роботи з визначниками або картками визначень рослин різних родин, уміння на гербарних зразках розпізнавати особливості будови органів квіткових рослин та вибудовувати логічний ланцюг проведення досліджень. Здійснити визначення рослин усіх вивчених родин кожного класу є більш ніж проблематичним, а зменшення обсягу завдань зводить нанівець доцільність роботи з визначниками, бо сформувати навички за такий короткий час майже не вдається.

Скориставшись попереднім досвідом, можу стверджувати, що, коли після вивчення кожної родини проводилося практичне заняття на закріплення навичок визначати різні рослинні родини, учні і під час занять, і під час екскурсій могли вільно називати характерні ознаки рослин, добре орієнтувалися в різноманітності рослинного світу. Тому більшу частину резервного часу присвячую ознайомленню з різноманітністю представників рослинного світу.

Те, що рослини не можуть існувати окремо від середовища існування і є лише частиною довкілля, учні вивчають ще в курсі «Природознавство». Ознайомлення з цією темою й у 7-му, і у 8-му, і в 11-му класах дозволяє поглибити уявлення про природничо-наукову картину світу. Вважаю це надзвичайно важливим у програмі курсу біології загальноосвітніх навчальних закладів з точки зору формування діалектичного погляду на живу природу, розуміння еволюційних процесів. Встановлення таких взаємозв'язків між об'єктами, процесами та біологічними явищами дозволяє не тільки підвищити рівень навчальних досягнень школярів, а й сприяє розвитку їх мислення, здатності аналізувати й узагальнювати, критично оцінювати події життя.

Чинна програма курсу «Біологія» у 8-му класі орієнтована на розкриття системи морфолого-анатомічних, фізіологічних та екологічних понять, коли вчитель уже спирається на знання учнів про властивості середовища існування тварин. Завданням учителя є сформувати вміння учнів встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між особливостями будови, перебігу процесів життєдіяльності й еволюційними процесами, що призвели до виникнення адаптивних рис до умов довкілля.

Програма забезпечує творче застосування традиційних та інтерактивних технологій для більш глибокого й усвідомленого засвоєння учнями навчального матеріалу.

Ураховуючи вікові особливості учнів, у своїй роботі використовую різні прийоми

інформаційно-комунікаційних технологій, кооперативного навчання, технології розвитку критичного мислення, розвивальних технологій. Але особливу увагу приділяю впровадженню технології розв'язання творчих винахідницьких задач (ТРВЗ-технології) на уроках біології. Якщо в 7-му класі учні тільки опановують навички пошуку алгоритмів для розв'язання творчих винахідницьких задач, то у 8-му школярі активно співпрацюють і вчаться самостійно складати завдання.

Програма вибудована за принципом ускладнення будови тваринних організмів з характеристикою великих таксономічних одиниць, тому потребує розвитку аналітичних здібностей учнів, щоб виявити риси схожості і відмінності в їх організації, з'ясувати рівень пристосованості до умов середовища, визначити роль тварин у природі й житті людини.

Тому використання ТРВЗ-технології є доволі ефективним засобом стимулювати зацікавленість учнів щодо вивчення біології, бо вона передбачає оволодіння школярами спеціальними способами творчого мислення: уміння знаходити протиріччя, пошук аналогій, асоціювання понять, генерування й аналіз ідей. Усе це стимулює розвиток парадоксального мислення, що у свою чергу сприяє розвитку творчої особистості учнів.

Хотілося б відмітити, що вивчення фактичного матеріалу не збігається з часом проведення екскурсій. За програмою тип Членистоногі вивчаємо в грудні, тоді як екскурсії з теми «Ознайомлення з різноманітністю комах» у різних екосистемах можна провести лише в травні, відповідно лише з метою закріплення або узагальнення знань із даної теми.

Також важливим моментом, пов'язаним із виконанням програми з біології, є забезпечення наочним матеріалом (постійними мікропрепаратами, вологими препаратами, роздатковим матеріалом скелетів різних класів хребетних тварин та колекціями комах). Сучасні можливості комп'ютерних навчальних програм, на мою думку, не можуть замінити реальні дослідження й спостереження, які необхідні для вивчення біологічних об'єктів та явищ.

Розділ «Людина» у 9-ому класі передбачає вивчення особливостей будови й перебігу процесів життєдіяльності з урахуванням складної нейрон-гуморальної системи, яка регулює й координує діяльність організму людини. Важливо, що викладання матеріалу згідно з програмою здійснюється послідовно й систематично. А оскільки об'єктом вивчення є людський організм, то переконувати учнів, наскільки важливо знати, як ти влашто-

ваний, як працюють твої системи життєзабезпечення та як запобігти порушенням їх роботи, – це вагома мотивація для школярів.

Щоб розвивати інтерес до предмету, сприяти формуванню ґрунтовних знань, свідомого ставлення до власного здоров'я, прагнення здорового способу життя, учитель повинен творчо використовувати науковий потенціал матеріалу, передбаченого програмою. Для дев'ятикласників пропоную різні види рольових ігор, бліц-турніри, термінологічні дуелі, хвилини відвертих запитань і відповідей, конкурси біологічних загадок. Досить ефективними є такі методи ТРВЗ-технології як «Біном фантазії», що сприяє розвитку асоціативного мислення, «Оксюморон» – метод, в основі якого є поєднання протилежних за змістом понять, які в сукупності дають нове уявлення, «Метод фокальних об'єктів», що ґрунтується на перенесенні ознак випадково обраних об'єктів на фокальний та інші.

Найбільш складними для засвоєння учнями є теми розділу «Біологічні основи поведінки людини». Складність виникає не стільки у формуванні фізіологічних механізмів поведінки людини, її біологічних закономірностей, скільки в розумінні психічних реакцій, на яких ґрунтується вища нервова діяльність людини.

Слід зазначити, що засвоєння такого об'єму фактичного матеріалу в співвідношенні до кількості годин, відведених програмою на курс анатомії й фізіології людини з елементами гігієни та медичних знань, не є доцільним.

Превагою у вивченні біології людини є передбачені програмою дослідження учнями власного організму. У ході практичних робіт, наприклад № 2 «Вимірювання частоти серцевих скорочень і артеріального тиску», учні опановують навички вимірювання основних показників роботи кровоносної системи; № 3 «Реакції серцево-судинної системи на дозоване навантаження» учні вже мають змогу проаналізувати стан власного здоров'я та фізичної форми за пульсом, вимірювання якого проводять до навантаження, зразу після присідань і через проміжки в 1 хвилину після завершення навантаження. На підставі аналізу отриманих результатів учні роблять висновок про необхідність занять спортом, небезпеки шкідливих звичок, дотримання здорового способу життя. Недоцільною вважаю практичну роботу № 7 «Вимірювання температури тіла в різних його ділянках (пахвова ямка, ротовий отвір)», бо вона має суто інформативне значення. Прикро, що з програми вилучені практичні роботи з надання першої долікарської допомоги при різних видах кровотеч,

травм опорно-рухової системи, опіках та обмороженні. По-перше, ці роботи давали змогу сформувати навички розпізнавання різних видів ушкоджень організму, по-друге, надавали можливість відпрацювати алгоритм надання першої долікарської допомоги постраждалим з різними видами травм.

Зв'язки із попередніми розділами шкільного курсу «Біологія» в 10-му класі забезпечують розвиток загальнобіологічних понять з точки зору рівнів організації живої матерії, починаючи з молекулярного. Детальне вивчення будови й функцій клітини ґрунтується на знаннях, які учні отримали, коли знайомилися із будовою клітин рослин, тварин, людини, мікроорганізмів. Уявлення про клітину як складну цілісну біологічну систему базуються на загальних принципах її організації: наявності чи відсутності органел, будови поверхневого апарату й підмембранного комплексу, структури збереження й передачі спадкової інформації, поділу клітин прокариотів та клітинного циклу еукаріотів.

Використання такого системно-структурного й функціонального підходу в конструюванні змісту біологічної освіти дозволяє сформувати діалектичний погляд на єдність живої природи, де кожна біологічна система підпорядкована іншій у відповідності з її будовою й виконуваними функціями.

Організмий рівень організації живої матерії передбачає вивчення структурних елементів і основних процесів неклітинних форм життя, одноклітинних і багатоклітинних організмів. Програма передбачає не тільки знайомство із представниками різних царств живої природи, а й осмислення їх ролі в природі й житті людини. Особливе значення набувають знання щодо профілактики вірусних і бактеріальних захворювань, досягнень гістотехнології в створенні штучних тканин для лікування захворювань людини.

Одним із суттєвих недоліків програми з біології для 10-го класу вважаю, що процеси біосинтезу речовин: білків, вуглеводів, нуклеїнових кислот і ліпідів – вивчаються не тоді, коли учні знайомляться з органічними речовинами молекулярного рівня організації живої матерії, а під час розгляду пластичного обміну в клітині. Вважаю, що це лише ускладнює розв'язання задач з молекулярної біології.

Курс «Біологія» в 11-ому класі продовжує формування знань стосовно загальних властивостей живої природи: розмноження, спадковості й мінливості, особливостей індивідуального розвитку, у процесі якого відбувається реалізація спадкової інформації під впливом умов сере-

довища. Найважливішим моментом у вивченні програмного матеріалу є опанування методикою розв'язання задач із генетики. Вони відкривають шляхи для розвитку й реалізації творчого потенціалу учнів. Маючи алгоритм розв'язування задач, учні самостійно можуть скласти їх за схемами розщеплення як за генотипом, так і за фенотипом. Школярі не обмежені у виборі задач різної складності, що спонукає їх до поглибленого вивчення генетики, але програма вимагає всього лише вміння розв'язувати задачі на моно- та дигібридне схрещування. А так цікаво було б розібратися в закономірностях успадкування груп крові, результатах аналізуючого схрещування, неповного домінування, складання рододів тощо, та брак часу, обмеженого програмою, заважає досягнути багатогранність науки генетики.

Вивчення надорганізмових рівнів організації життя перегукується з новим предметом біологічного циклу екологією. Характеристика екологічних чинників, середовищ існування, угруповань живих організмів, різноманітних екологічних систем дозволяє сформувати уявлення про існуючі взаємозв'язки між об'єктами живої і неживої природи, вивчити можливі шляхи впливу та закономірності співіснування живих організмів, розкрити шляхи збереження біорізноманіття та зменшення антропогенного навантаження на довкілля. Важливим підсумком вивчення розділу є формування навичок розв'язування задач з екології, що демонструє вміння учнів на практиці застосовувати здобуті теоретичні знання.

Основне дидактичне навантаження в узагальненні знань з біології має розділ «Історичний розвиток органічного світу». Дійшовши висновку про впорядкованість живої природи, учні повинні усвідомити, що система органічного світу є відображенням його історичного розвитку. Ці теми є найбільш дискусійними для одинадцятикласників, бо дають можливість висловлювати власні припущення, аргументувати свою точку зору, знаходити підтвердження або неспроможність доводів своїх опонентів. Такі уроки лише сприяють вияву особистості учнів, їх неординарності, польоту фантазії й наукових обґрунтувань.

Отже, реалізація програми з біології надає широкі можливості для творчості вчителя, який виступає в ролі організатора навчально-виховного процесу з одного

боку і його активним учасником з іншого боку. А це, у свою чергу, вимагає серйозного, продуманого, виваженого підбору форм і методів у забезпеченні формування пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх творчого потенціалу, вихованні виваженого ставлення до себе та усвідомленого сприйняття навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання)* / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; [за заг. ред. А. Й. Капської]. – К. : Науковий світ, 2002. – 164 с.
2. *Бурда М. І. Концепція шкільного курсу як розв'язання проблеми його цілісності* / М. І. Бурда // *Підручник XXI століття*. – 2003. – № 1/4. – С. 43–47.
3. *Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник* / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
4. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Біологія. 7-11 класи* / [відп. за випуск О. В. Єресько]. – К. : Ірпінь: Перун, 2005. – 85 с.
5. *Черньонков Я. О. Самоосвіта вчителя як показник творчого становлення* / Я. О. Черньонков // *Педагогічний вісник*. – 2007. – № 4. – С. 54–58.

Цитувати: Карпенко С. І. Шкільна програма з біології крізь призму формування творчої особистості учнів / С. І. Карпенко // *Постметодика*. – 2013. – № 6. – С. 42–46.

© С. І. Карпенко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



УДК 378.046-021.68

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД І «ЗНАННЄВА» ПАРАДИГМА: ПОШУК ШЛЯХІВ ПЕРЕТИНУ Й ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Л. Л. Халецька

Аналізуються сучасні дослідження щодо впровадження компетентнісного підходу в системі освіти, зокрема післядипломної педагогічної; здійснено пошук шляхів перетину й взаємодії традиційної «знаннєвої» та сучасних парадигм філософії освіти

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, освітні парадигми, філософія освіти

Халецькая Л. Л. Компетентностный подход и «знаниева» парадигма: поиск путей пересечения и взаимодействия в системе последи дипломного педагогического образования
Анализируются современные исследования о внедрении компетентностного подхода в систему образования, в том числе последи дипломного педагогического; произведено поиск путей пересечения и взаимодействия «знаниевой» и современных парадигм философии образования

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, образовательные парадигмы, философия образования

Khaletska. L. Competency Approach and “Knowledge” Paradigm: Searching for Ways of Intersection and Interaction in the In-Service Pedagogical Education

Paper analyzes current research on implementation of the competence-based approach in education, including in-service pedagogical one, finding the ways of intersection and interaction between present-day education philosophy paradigms and conventional one of knowledge.

Keywords: competency, competence, competency based approach, educational paradigms, education philosophy

Постановка проблеми. Процеси, що сьогодні відбуваються в освіті України й обумовлюються її європейським вибором, потребують філософського осмислення проблем, які виникають подекуди непротистих. Їх вирішення можливе за умови використання підходів нової філософії освіти. Адже саме філософія освіти є інтегративною дисципліною, поєднуючи у собі підходи і знання методології, аксеології, історії, культурології, власне філософії. Все запозичене з інших рефлексивних дисциплін вона використовує для вибудови моделі подолання кризи освіти, для обговорення найзагальніших проблем педагогічної діяльності, проектування шляхів побудови нової педагогічної науки.

Україна тримає вектор розвитку на європейській освітній простір, у якому впроваджуються ідеї Болонського процесу. Однією з таких ідей є компетентнісний підхід.

Компетентнісним підходом (Competence-based approach) називають підхід до

визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей [11, с. 31]. Компетентнісно орієнтована освіта «логічно впливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегрований вираз рівня освіченості» [9, с. 6].

Незважаючи на численність наукових досліджень, реалізація компетентнісного підходу в Україні сьогодні ще супроводжується певними суперечностями як у визначенні категоріального апарату, так і щодо процесу впровадження в педагогічну практику спеціальної професійної підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти.

Перехід до компетентнісного підходу, як зазначає Н. Бібік, потребує опрацювання нового теоретичного базису ідентифікації понятійного фонду європейської

Халецька Лілія Леонідівна, методист відділу методики виховання ПОШПО імені М.В.Остроградського

педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, врахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які б слугували об'єктивною оцінкою і були зрозумілими всім учасникам навчального процесу [9, с. 6].

Як засвідчує практика, традиційна система професійної підготовки вчителів не встигає за сучасними реформами, забезпечуючи лише формування базових професійних компетентностей. У післядипломній педагогічній освіті, яка є складовою системи освіти, у зв'язку з переходом на компетентнісний підхід, поступово формула «освіта на все життя» змінюється новою – «освіта через усе життя». Тому система післядипломної педагогічної освіти покликана скорегувати, розвинути, поглибити професійні компетентності вчителів згідно з новими державними вимогами та нормативно-правовою базою, спираючись на нові парадигми філософії освіти.

Огляд наукових публікацій і досліджень. До питань місця та завдань філософії освіти зверталися В. Андрущенко, В. Воловик, С. Клепка, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко та інші. Найбільш фундаментальною роботою з проблем сучасних парадигм філософії освіти на сьогодні можна вважати монографію доктора філософських наук М. Романенка «Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу».

Різноманітні аспекти становлення філософії освіти та формування сучасної філософсько-освітньої парадигми розглянуті в роботах С. Булдакова, Г. Герашенко, Б. Гершунського, В. Гончарової, В. Гуляєва, Є. Добрянської, О. Долженка, С. Клепка, Н. Корабльової, В. Кременя, В. Кузя, В. Кумаріна, В. Лутая, Ф. Михайлова, Н. Нічкало, Н. Піщуліна, І. Радіонової, В. Розіна, Н. Розова, Ю. Терещенка, В. Тринкіна, Х. Тхагапсоева, Н. Пахомова, Ю. Тупталова, В. Шадрікова, П. Щедровицького.

Класифікації компетентностей розроблено багатьма науковцями Росії та України (М. Головань, А. Дахін, Е. Луговська, Н. Соснін, А. Хуторський).

Науково-теоретичні та практичні передумови реформування системи післядипломної педагогічної освіти висвітлено в роботах Н. Білик, В. Воронової, Г. Єльникової, В. Зелюка, С. Кузьмінського, К. Макагона, В. Маслової, Н. Протасової, Е. Нікітіна, Н. Чегодаєва, в тому числі навчання за принципами андрагогіки (С. Архипова, А. Деркач, С. Змейов, Н. Клокар, І. Колесникова, Н. Кузьміна, Л. Лук'янова, Л. Набока, Н. Нікало, О. Пехота, В. Пуцов, Л. Сігаєва, А. Старєва). Компетентнісний підхід у

навчанні вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти розглянуто у роботах М. Загорного, С. Ковальової, Г. Кравченко, Н. Мурованої, С. Соломахи, П. Яковенко, Л. Яреценко.

Метою статті є аналіз наукових досліджень щодо впровадження компетентнісного підходу в системі освіти, зокрема післядипломної педагогічної; пошуку шляхів співіснування й взаємодії традиційної «знанневої» та сучасних парадигм філософії освіти.

Виклад основного матеріалу. Філософія та освіта упродовж усієї історії їх існування перебували у суттєвому взаємозв'язку.

Предметом як педагогічного, так і філософського піклування є наше сучасне та майбутнє дітей і це вимагає діалогу, сміливих наукових рішень, основу для яких прагне віднайти як педагогіка, так і філософія.

У ХХ столітті системи знань як у галузях освіти, так і у філософії настільки ускладнюються, що між ними виникає певна проміжна, відносно самостійна ланка – філософія освіти. *Філософія освіти* – дисципліна, що реконструює практику освіти, педагогічні дослідження і понятійний апарат класичних галузей знань.

У сучасній Україні «філософію освіти» визначають як сукупність світоглядних теорій (ідей), які зумовлюють методологію виховання і навчання, становлення відповідного типу особистості [15, с. 9].

З-поміж причин, які актуалізують філософію освіти сьогодні, О. Базалук виділяє наступні:

1. Необхідність осмислення кризового стану, в якому опинилася система освіти через перехід суспільства від постіндустріального періоду до інформаційного, що передбачає нову класифікацію та відбір предметного змісту знань, які забезпечать інформаційний арсенал особистості, що постійно самовдосконалюється, та ціннісно-сміслову обґрунтування її діяльності.

2. Актуальність нових загальнолюдських цінностей, що потребують формування нового типу особистості, здатної міркувати категоріями космічних масштабів.

3. Потребу створювати додаткові спеціально організовані системи та можливості передавання культурного досвіду в умовах загальнонаціональної системи освіти, що постійно удосконалюється. Адже освітній процес ґрунтується на досить суперечливих формах знання: ілюзіях, утопіях, міфах, стереотипах, які здійснюють відчутний вплив на процес соціалізації особистості. Одне із завдань філософії освіти – врегулювання, прогнозування та

екстраполяція найбільш актуальних ірраціонально-інтуїтивних форм знання.

4. Спрямування та корегування еволюції процесу освіти, використовуючи новітні дослідження інших дисциплін, дотичних до педагогічної діяльності. Філософія освіти формує образ «людини майбутнього», зорієнтовуючи та змістовно наповнюючи педагогіку новими знаннями, методами, способами, цілями, котрі через процес освіти втілюються у формуванні внутрішнього світу конкретного покоління [2, с. 190–191].

С. Клепко вважає, що «нам, українцям, бракує сучасної філософії освіти як системи поглядів на організацію освіти» [7, с. 51].

Нині Україна входить у суспільство знань, де перевагу повинно мати теоретично обґрунтоване або парадигмальне вирішення проблеми.

Український педагогічний словник визначає парадигму (від гр. – приклад, взірець) як теорію (модель), прийняту за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим товариством [14, с. 248].

Парадигма – вихідна концептуальна схема, модель постановки проблем та їх вирішення, методів дослідження, пануючих упродовж певного історичного періоду в науковій спільноті. Це «дисциплінарна матриця» впорядкованих компонентів різного роду, які утворюють єдине ціле і функціонують як єдине ціле, забезпечуючи відносну повноту професійної комунікації та відносну одноголосність професійних суджень наукової спільноти. Поняття «парадигма» виступає фактично як велика, узагальнена модель світорозуміння. Ціннісне самовизначення суб'єктів педагогічного процесу повністю залежить від усвідомлення ними того, у рамках якої парадигми це самовизначення відбувається.

М. Романенко вважає, що центральною проблемою, яку вирішує сьогодення філософія освіти при розробці ціннісних основ цілепокладання, є проблема людського виміру освітньої системи та освітньої діяльності. Як правило, в сучасній освітній практиці ця проблема формулюється як проблема гуманізації, і сюди входить цілий блок питань, що мають бути вирішені в рамках філософії освіти. У першу чергу це питання підпорядкування всієї освітньої діяльності завданню саморозвитку самоактуалізації людини – людини як цінності, а не її окремих складових (професійних чи особистісних якостей). Вся освітня практика має бути націлена на розкриття сутнісних сил та потенцій людини – практично невичерпного джерела соціального розвитку – звичайно, тільки у тому випадку,

коли буде знайдено такі форми освітньої і взагалі соціокультурної практики, які дозволять не просто поєднати, а сумістити процеси саморозвитку особи та розвитку суспільства [13, с. 22–23]. Ця думка цілком відповідає компетентнісному підходу, що запроваджується в освіті України.

Проблеми, пов'язані із компетентнісно орієнтованою освітою, вивчаються відомими міжнародними організаціями, пов'язаними з освітою, зокрема: ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів. Запровадженню компетентнісного підходу присвячено європейський проект Тьюнінг Європейської Комісії, за яким компетентність / компетентності (Competence, competency / competences, competencias) – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати за освітньою / навчальною програмою [11, с. 32].

Упровадження ключових компетентностей у зміст освіти в європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науково-дидактичним інструментарієм. Оскільки поняття ключових компетентностей досить багатомірне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій [6, с. 5].

Компетенція / компетенції (Competence, competency / competences, competencias) – це надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків [11, с. 32]. Результатом набуття компетенцій є компетентність як особистісна характеристика, ставлення працівника до предметної діяльності, що «розкриває аспекти поведінки і забезпечує професійно-якісне виконання роботи» [3, с. 20].

У Кваліфікаційних вимогах до професійної діяльності педагогічних працівників подається така ієрархія компетентностей:

- *ключові (надфахові, або базові)* – опираються на діяльнісні процеси і виявляються в контексті структури педагогічної діяльності;

- *загальнофахові* – належать до певної категорії – сукупності фахівців, поєднаних одним предметом діяльності;

- *спеціально-фахові* – це часткові компетентності, які набувають при підготовці за певними спеціальностями: дидактика, виховання, психологія, логопедія, методика, мова, математика тощо [5, с. 21].

Широке трактування поняття компетентності пов'язане з багатьма освітніми

стратегічними програмами. Так, основні завдання, що висувуються у програмах, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя (*principal objectives for Lifelong Learning*).

Аналіз характеристик (генезису, змісту, структури, інтерпретації (трактовки) поняття; ролі та значення поняття в дидактичній теорії; межі застосування поняття) компетентності здійснив А. Хуторський [17]. На його думку «ключові компетенції є компонентом особистісно зорієнтованої парадигми освіти» [16].

Компетентнісний підхід посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за межі обмежень «зунівського» освітнього простору [1]. Головним пріоритетом компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка у своєму підґрунті має формувати ключові життєві та професійні здатності [12].

Г. Кравченко зазначає, що реалізація компетентнісного підходу у формуванні професійної компетентності викладача передбачає вибір змісту освіти, який сприяє здійсненню науково-методичного супроводу професійного зростання і сприймається як «власний» вибір, особистісний, що веде до індивідуалізації, створення власної траєкторії професійного зростання, відповідає конкретним завданням цілям, а також передбачає можливість вибору форм, методів, темпу вивчення та засвоєння матеріалу [8, с. 14].

У системі післядипломної педагогічної освіти доросла людина стає реальним суб'єктом навчального процесу, а тому, видозмінюються роль і функції того, хто навчає, на перше місце виходять функції експерта стосовно вибору технології навчання та організатора сумісної діяльності. В. Зелюк вважає, що важливу роль у цьому процесі відіграють функції творця (співавтор), індивідуальних програм навчання, наставника, консультанта, організатора сприятливих умов (фізичних і психологічних) для навчання, а також джерела знань, умінь, навичок [4, с. 26]. Реалізація компетентнісного підходу у системі післядипломної педагогічної освіти сприятиме частковому перегляду підходів щодо процесу підвищення кваліфікації педагогів у інститутах післядипломної педагогічної освіти з урахуванням ціннісних орієнтацій, потреб, запитів учителів при структуруванні процесу підвищення кваліфікації, переорієнтації змісту та посиленні загальнокультурного та гуманітарного аспектів [10, с. 32].

Деякі вчені вважають, що із упровадженням компетентнісного підходу «підведено своєрідну риску під знанневою моделлю освіти» [9, с. 6], а деякі, пояснюючи значення терміну «компетентність», спираються на так звані «ЗУНи» (знання, уміння, навички), які

лежать в основі «знанневої» парадигми. Так О. Овчарук, визначаючи стратегічні орієнтири міжнародної спільноти щодо розвитку компетентнісного підходу, додає до «ЗУНів» взаємовідносини, цінності та інші чинники, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес [6, с. 11]. О. Пометун вважає, що під компетентністю людини «педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» [6, с. 15], «компетентність...поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники» [6, с. 16], «не слід протиставити компетентності знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі» [6, с. 17].

Тобто знання повинні бути, але знання інші. С. Клепко, розглядаючи проблему оптимізації змісту освіти, говорить, що він (зміст освіти) повинен складати те, що заслуговує витрачених на нього зусиль учнів і вчителів. «Таких зусиль заслуговують знання, які об'єднують, інтегрують особистість із людством і суспільством, і знання, що роблять особистість вільною. Об'єднують лише ті знання, які інтегрують індивіда в якнайбільш важливу широку спільноту. Саме тому повинна викладатися скоріше мова, ніж діалект, скоріше декілька іноземних мов, ніж одна, скоріше науки, ніж містичні вчення, скоріше автор, якого обрада історія, ніж модний романіст... Визволяють ті знання, які звільняють від забобонів і стереотипів, кліше і шаблонів, надають можливість особистості виразити себе і самостійно мислити» [7, с. 20].

О. Пометун зазначає, що для будь-якої країни корисно порівнювати міжнародний і національний досвід як розвитку освітньої системи загалом, так і можливостей для запровадження компетентнісного підходу зокрема; повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним; національні моделі освіти слід розбудовувати, керуючись національними потребами і особливостями [6, с. 14]. Аргументуючи впровадження компетентнісного підходу й нагадуючи про одне із завдань освіти – «допомогти навчитися знаходити правильні рішення у конкретних ситуаціях, навчальних, життєвих, потім – професійних», О. Пометун нагадує, що «головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу та підприємництва» [6, с. 15].

Враховуючи вищезазначені дефініції, вважаємо, що, впроваджуючи компетентний підхід, не треба відмовлятися від

кращих педагогічних технологій, досвіду, традицій попередньої системи освіти зі «знанневою» парадигмою. Тих педагогічних напрацювань, що перевірені історією і часом. Адже може бути некомпетентною людина із великою кількістю накопичених знань, але не може бути компетентною неосвічена людина.

Висновок. Освітнянські інновації, спрямовані на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, мають бути орієнтовані на збереження досягнень минулого, вітчизняного педагогічного досвіду, національних традицій та особливостей. Існуючі суперечності, що супроводжують запровадження компетентнісного підходу, вимагають подальшого філософського, наукового, методичного й методологічного супроводу. Українській освіті не слід розраховувати на готові запозичені шаблони, адже в європейському освітньому просторі треба мати зрозумілу освітню політику із власним обличчям.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Базалук О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання / О. О. Базалук // Філософські обрії. – 2010. – № 23. – С. 130–131.
3. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 20.
4. Зелюк В. В. Самоосвіта вчителя в умовах профільного та компетентнісно орієнтованого навчання / В. В. Зелюк // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 8–9 (117–118). – С. 24–26.
5. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики / [під заг. ред. Г. В. Єльнікової]. – В двох книгах. Кн. 1. – Київ-Черкаси, 2010. – 128 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / [Біблік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
7. Кленко С. Ф. Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Кленко. – Полтава : ПОІППО, 2007. – 420 с.
8. Кравченко Г. Формування професійної компетентності викладачів / Ганна Кравченко // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 9 (108). – С. 12–17.
9. Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Аналітичний звіт за результатами дослідження / наук. ред. Бібік Н. М. – К., 2010. – 128 с.
10. Мурована Н. Теоретичні основи реалізації компетентнісно орієнтованого навчального процесу підвищення кваліфікації вчителів в інститутах післядипломної педагогічної освіти / Н. Мурована // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 1 (100). – С. 30–32.
11. Національний освітній глосарій : вища освіта / [авт.-укл. : І. І. Бабин, Я. Я. Болубаши, А. А. Гармаши й ін.]; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяда», 2011. – 100 с. – С. 4–6.
12. Пантук Т. І. Компетентнісний підхід – важливий пріоритет сучасної освіти / Т. І. Пантук // Педагогічний альманах. – 2011. – Випуск 12. – Частина 2. – С. 65–69.
13. Романенко М. Становлення філософії освіти : на перетині філософії та педагогіки / М. І. Романенко // Персонал. – 2004. – № 6.
14. Український педагогічний словник / [авт.-укл. Гончаренко С. У.]. – К. : Вид-во «Либідь», 1997. – 376 с.
15. Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні»], (1–3 лютого 1996 р.). – К. : ІЗМН, 1997. – 544 с.
16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
17. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / [под ред. А. А. Орлова]. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

Цитувати: Халецька Л. Л. Компетентнісний підхід і «знаннева» парадигма: пошук шляхів перетину й взаємодії в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Л. Халецька // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 47–51.

© Л. Л. Халецька, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



УДК 37.015.31

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ПРОФІЛЬНІЙ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНІЙ ОСВІТІ

Ю. З. Колос

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку творчого мислення школярів у сучасній школі та тим перепонам цьому процесу, які існують у традиційній школі.

Ключові слова: креативність, інновація, академічні здібності, грамотність, компетентнісний підхід, профільне навчання.

Колос Ю. З. Формирование творческого мышления в профильном компетентностно ориентированном образовании

Статья посвящена актуальной проблеме развития творческого мышления школьников в современной школе и тем препятствиям этому процессу, которые существуют в традиционной школе.

Ключевые слова: креативность, инновация, академические способности, грамотность, компетентностный подход, профильное образование.

Colos Ju. Formation of creative thinking in specialized competence-oriented education

The article deals with the topical problem of creative thinking development in modern school and obstacles to the process in traditional school.

Keywords: creativity, innovation, academic abilities, literacy, competence-based education, specialized education.

Сучасний світ змінюється із надзвичайною швидкістю. Ніхто не може передбачити, яким він буде через десять років, тому, готуючи сьогодні підростаюче покоління до самостійного життя у майбутньому, слід перш за все розвивати в нього здатність до самонавчання, адаптації та самостійного пошуку вирішення проблем, з якими не доводилося стикалися раніше.

Про те, що традиційна школа нівелює креативність учнів, твердять багато вчених, зокрема, одна із найпопулярніших доповідей, виголошених у рамках конференції TED, була присвячена тому, як школи убивають креативність. Її автор – сер Кен Робінсон, доктор філософії та визнаний в усьому світі лідер у сфері освіти, творчості та інновацій, – переконаний, що діти мають надзвичайні можливості, зокрема, спроможність до інновацій. Цією здатністю вони завдячують тому, що в дитинстві людина не боїться робити помилки. На переконання

К. Робінсона, якщо ти не готовий помилитися, то ніколи не створиш нічого оригінального. Він доводить, що креативність зараз важлива в освіті не менш, ніж грамотність, і ми маємо надати їй такий сам статус [5].

К. Робінсон визначає креативність як процес отримання оригінальних ідей, які мають цінність. Він говорить, що кожна система освіти на планеті має однакову ієрархію предметів: на вершині – математика та мови, потім гуманітарні науки, а внизу – мистецтва. І майже в кожній системі також однакова ієрархія в мистецтвах. Образотворче мистецтво та музика в школах зазвичай мають вищий статус, ніж драма та танці. Немає жодної системи освіти на планеті, яка б вчила дітей танцям кожного дня, так само, як ми вчимо дітей математиці. Чому? На думку науковця, головна причина в тому, що у сучасній освіті основний курс взято на ідею академічних здібностей.

Колос Юлія Зіновіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Полтавського Національного технічного університету ім. Ю. Кондратюка

Видається, що головна мета загальної освіти по всьому світу – це створювати університетських професорів. Проте, усі системи освіти були створені у XIX ст., щоб задовольнити потреби індустріалізму. Тож, ієрархія предметів базується на двох ідеях. По-перше, що найбільш корисні для роботи дисципліни посідають верхні сходинки. Тож школа намагається відводити учнів убік від занять, за допомогою яких у майбутньому не заробиш на життя (музика, танці, образотворче мистецтво тощо). По-друге, академічні здібності, почали домінувати в нашому сприйнятті інтелекту, тому що університети збудували систему, подібну до себе самої. Науковець наголошує на проблемі академічної інфляції, коли там, де раніше вистачало ступені бакалавра, тепер треба бути магістром, або ж навіть доктором наук. Ось до чого призвела гонитва за академічними здібностями. І наостанок Кен Робінсон порівнює нераціональне використання ресурсів Землі із використанням інтелектуальних ресурсів: “Наша система освіти підривала ресурси нашого мозоку, так само, як ми спустошуємо ресурси Землі: задля задоволення попиту. І в майбутньому це вже не буде працювати” [5].

А тепер погляньмо на нашу систему освіти – цілком очевидно, що вона не позбавлена усіх тих проблем, про які ішлося вище. Погіршує ситуацію, у порівнянні із західними освітніми системами, ще й наш досвід перебування в СРСР та винесені звідти освітні традиції: негативне ставлення до вільнодумства, лідерства, прагнення бути “не таким, як всі”, неприпустимість помилок, націленість на відтворення, а не на творчість. Подолати застарілі стереотипи покликаний компетентнісний та профільний підхід у сучасній школі.

Під поняттям “компетентнісний підхід” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [2, с. 66]. Компетентнісно орієнтований підхід пов’язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчан-

ня, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим і перевіраним тільки у процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Поняття компетентності та компетентнісного підходу вивчали Н. М. Бібік, С. У. Гончаренко, І. Г. Єрмаков, І. О. Зимня, С. Ф. Клепко, Н. В. Кузьміна, О. І. Локшина, А. К. Маркова, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Дж. Равен, І. В. Родигіна, О. Я. Савченко, А. В. Хуторської, Е. Шорт та ін.

Важливим аспектом формування компетентностей є їх моделювання. Поняття «моделювання» є досить широким і недостатньо конкретизованим щодо використання його у традиційній педагогіці, це приблизне відтворення певних об’єктів, які через їхню складність важко досліджувати. Модель включає сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності [4, с. 5].

Профільне навчання – вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження здобуття освіти. Мета профільного навчання – забезпечення умов для якісної освіти старшокласників у відповідності з їхніми індивідуальними нахилами, здібностями і потребами, забезпечення професійної орієнтації й самовизначення старшокласників, встановлення наступності між загальною середньою і професійною освітою [3, с. 4].

Одним із найважливіших напрямків профільного навчання є організація самовиховання учнів. Педагогові основної школи, вирішуючи проблему самовиховання учнів, слід якомога раніше ввести їх у поле ідеї самоорганізації особистості (СОО). Найоптимальнішою методикою, як свідчить наш досвід, є та, що складається з таких п’яти послідовних напрямків: самопізнання; самоаналіз; «як перемогти недоліки у власному характері»; методи та прийоми роботи над собою; життя великих людей – приклад для мого життя. Процес самовиховання особистості супроводжується формуванням життєвих компетентностей. Відповідно до життєвих вимог сучасного суспільства, особистість має бути компетентною в різних сферах діяльності. Допомогти учням

в оволодінні технологіями життєтворчості покликана саме школа. Шлях до цього – створення інноваційного середовища, в якому наявні умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самореалізації. Створити такі умови може лише компетентний учитель, адже він є ключовою фігурою в системі становлення життєвої компетентності школяра [1, с. 40–42].

Поняття компетентності невіддільне від креативності. Формуванню креативності учнів у процесі компетентнісного навчання сприяють нові методики, які ґрунтуються на діяльнісному та проблемному підходах у навчанні. Зокрема, застосування методу проєктів, кейс-метода, проблемного навчання, інтерактивних методів (мозковий штурм, дебати та ін.) дозволить розвинути в дитині лідера, навчити діяти і мислити самостійно, шукати нестандартні вирішення проблеми.

Перехід до профільного навчання дозволить організувати навчання у відповідності до нахилів та здібностей старшокласника, реалізувати принципи диференціації та індивідуалізації навчання, сприятиме творчій самореалізації дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверін М. О. Самовиховання особистості учня в системі роботи класного керівника / М. О. Аверін, М. В. Степаненко // Науково-методичні записки ПОІППО : Класний керівник: проблеми, досвід та перспективи. – 2013. – Випуск 4. – Полтава : ПОІППО ім. М. В. Остроградського. – 151 с.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “КІС”, 2004. – С. 66–72. – („Бібліотека з освітньої політики”).

3. Концепція профільного навчання в старшій школі: МОН України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://prof.moi.gov.ua>.

4. Пашко Л. Ф. Концептуальні основи моделювання ключових та професійних компетентностей учителя та педагогічного працівника / Л. Ф. Пашко // Наукові записки ПОІППО: Моделі

ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника. – 2012. – Випуск 2. – 180 с.

5. Robinson, Ken. How schools kill creativity / Ken Robinson // TED talks. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html.

Цитувати: Колос Ю. З. Формування творчого мислення у профільній компетентнісно орієнтованій освіті / Ю. З. Колос // Постметодика. – 2013. – № 6. – 52–54.

© Ю. З. Колос, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕФЕКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ПРИРОДОЗНАВСТВІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О. О. Буйдіна

Проаналізовано сутність проектної діяльності та її місце в навчальній програмі з природознавства початкової школи. Розкрито можливості проектного навчання для реалізації результативної складової освітньої галузі. Схарактеризовано навчальні проекти з природознавства початкової школи за різними ознаками.

Ключові слова: міні-проект, проектна діяльність, продукт проектної діяльності, природознавство, початкова школа.

Буйдіна Е. А. Реализация проектной деятельности как эффективной технологии в современном природоведении начальной школы

Проанализированы сущность проектной деятельности и ее место в учебной программе по природоведению начальной школы. Раскрыты возможности проектного обучения для реализации результативной составляющей образования. Охарактеризованы учебные проекты по природоведению начальной школы по различным признакам.

Ключевые слова: мини-проект, проектная деятельность, продукт проектной деятельности, природоведение, начальная школа.

Buidina O. Project Activity as Productive Technologies in Modern Science at Elementary School

The paper is devoted to analysis of essence of project activity and its role in "Nature science" curriculum for the elementary school. The possibilities of project teaching for realization of resultative component of education are outlined. Educational projects in natural sciences for the elementary school are characterized according to their features.

Keywords: mini-project, project activity, the product of project activity, natural science, the elementary school.

*Знання деяких принципів легко
компенсує незнання деяких фактів.*

Клод Гельвецій

Зміни в цілях, змісті, технологіях сучасної шкільної освіти зумовлені потребою в самостійних особистостях, здатних творчо підходити до вирішення проблем, адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій. Як наслідок, знаннева парадигма поступається принципам особистісно зорієнтованому навчанню, а розвиток стає ключовим поняттям педагогічного процесу. На передових засадах реформування національної системи освіти знаходиться початкова школа. Вона «має бути тільки успішною» [1, с. 3], а навчання молодших школярів – радісним. Це можливо за умов, коли дитина стає активним учасником процесу засвоєння знань. Тоді пізнавальний інтерес і задоволення від процесу та результату навчання дають моральний і психологічний комфорт, розуміння особистого поступу.

Серед продуктивних і оптимальних технологій активного створення творчого особистісно зорієнтованого освітнього середовища в початковій школі розглядають організацію проектної діяльності.

Проблема організації проектної діяльності молодших школярів не є новою в педагогічній науці й практиці. Різні її аспекти розкрито в працях педагогів-класиків та сучасних учених. Зокрема, історія методу проектів пов'язана з іменами зарубіжних (Д. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Коллінгс) і вітчизняних радянських (С. Шацький, І. Свядковський) дослідників. Здобутки вчених В. Гузеєва, Є. Заїр-Бек, І. Зимньої, Н. Матяш, Є. Полат, К. Поливанової, Г. Селевко, І. Якиманської та ін. у цій галузі збагатили сучасну дидактику. Розвідки Є. Землянської, Н. Крилової,

Буйдіна Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики змісту освіти ПОІППО імені М.В.Остроградського

Є. Мальцевої, С. Шишової вказали на можливість і необхідність включення проектної діяльності в навчально-виховний процес початкової школи.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності проектної діяльності та розкритті її місця в навчальній програмі з природознавства для початкової школи.

Виклад основного матеріалу статті. В основу оновленого Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.) покладено системний і компетентнісний підходи, що визначають зусилля задля досягнення соціально бажаного рівня особистісного й пізнавального розвитку учнів і зосереджені на результативній складовій навчання. Формування та розвиток ключових і предметних компетентностей у початковій освіті здійснюються шляхом використання можливостей конкретних навчальних предметів. Свідченням тому є посиленість природничо складового стандарту.

Порівняння двох програм з Природознавства (2006 р. і 2011 р.) показує, що вони дуже близькі за змістом і структурою. Обсяг навчального матеріалу у новій програмі не набагато більший, але це виправдано з огляду на достатню кількість годин, відведених на вивчення курсу. Оновлений курс «Природознавство» початкової школи розрахований на 270 годин, що майже на 200 годин більше у порівнянні з попереднім. Уперше структура навчального плану початкової школи передбачає для вивчення предмета «Природознавство» дві години на тиждень. Важливим видається й те, що у новій програмі зроблено акцент на практичній діяльності учнів, застосуванні ними здобутих знань у різноманітних життєвих ситуаціях. Це можливо завдяки упровадженню в навчально-виховний процес початкової школи проектної діяльності, яка реалізує діяльнісний підхід – одну із принципових новацій сучасної освіти.

Багатозначність підходів до тлумачення терміна «проект» указує його вихід за межі освітньої діяльності. До потреб шкільного проекту найближче за змістом пояснення: проект – це план дій, задум, намір. Навчальний проект має визначену мету, спрямованість на реальний результат, який можна відкрито презентувати [2].

Проектне навчання полягає у функціонуванні «системи дидактичних засобів (мети, змісту, методів тощо), якими здійснюється послідовне моделювання процесу розв'язання проблемних задач і ситуацій, що вимагають пошуків, досліджень, співпраці» (О. Савченко) [1, с. 299]; досягненні дидактичної мети через детальне розроблення проблеми, яка повинна завершитися реальним, практичним результатом оформленим якимось чином (Є. Полат) [3, с. 66]; реалізації особистісно зорієнтованого підходу в освіті, що сприяє формуванню вміння адаптуватися до швидкоплинних умов життя

людини постіндустріального суспільства (С. Сисоєва) [4]; орієнтації учнів на актуалізацію наявних та набуття нових знань, умінь і навичок (інколи шляхом самоосвіти) для активного залучення до діяльності в соціокультурному середовищі (В. Гузеєв) [5]. У контексті початкової школи цікавим видається підхід до визначення проектної діяльності через організацію пізнавального, комунікативного, ігрового, художнього, дослідницького, пошукового, громадсько-корисного видів діяльності молодших школярів (О. Онопрієнко) [6].

Отже, сутнісна характеристика навчального проекту полягає в тому, що він містить проблему (суперечність), цікавий учасникам, характеризується комплексним характером розв'язання, є спрямованим на отримання нового практичного, теоретичного чи психолого-педагогічного результату, має суспільне та особистісне (для виконавця) значення. Аналіз науково-педагогічної та навчально-методичної літератури дає підстави розглядати навчальну проектну діяльність через єдність її мотиваційного, операційно-процесуального та рефлексивно-оцінювального компонентів.

В основу проектної діяльності покладено ідею про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності школярів на результат. І. Сергеев розрізняє два результати проекту: зовнішній, який можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності, і внутрішній – досвід, що інтегрує знання й уміння, компетенції й цінності [7]. Дж. Пітт у результативній складовій проекту виділяє три його компоненти: матеріальний виріб, який спроектовано і виготовлено; папку (портфоліо) з використовуваними документами, нотатками тощо; впевненість учнів у своїх силах [8]. На важливість самооцінки учнями власних досягнень вказує і А. Папандреу (Інститут освіти, Кіпр), наголошуючи, що у проектному навчанні цінними є не стільки матеріальні результати, скільки процес особистісного зростання учня [9].

Узагальнений підхід вчених до визначення структури проектної діяльності з деякими доповненнями (емоційний стан, задоволеність або байдужість молодших школярів щодо проектної діяльності) представлено нами на рисунку 1.

У шкільній програмі з природознавства в початковій школі заплановано виконання дванадцяти навчальних проектів [10]. До їх виконання учні залучаються починаючи з першого класу. Це доступні завдання, що виконуються у формі індивідуальної або колективної діяльності з обов'язковим збереженням основних етапів: пошуково-аналітичного, практичного, презентаційного і рефлексивно-оцінювального.

Процес пізнання людиною навколишнього світу проходить два рівні: чуттєвий (емпіричний) і логічний. На першому рівні пізнання провідну роль відіграють органи чуття людини. На другому рівні процес мис-

лення, який полягає в оперуванні поняттями, судженнями, висновками. Домінування у молодших школярів наочно-образного мислення відбивається на тематичі проектів. Теми навчальних проектів конкретні, стосуються реального змісту природознавства, представленого через його екологічний, українознавчий, краєзнавчий, фенологічний, ужитковий аспекти. Наприклад, «Квіти в моєму житті», «Книга скарг природи», «Лісова аптека», «Виявлення пилу в повітрі та встановлення джерел його забруднення» тощо. Теми проектів посилені для дитини. Тут працює правило: чим менший учень, тим простіша тема проекту.

Пропоновані проекти належать до короткотривалих, отже, щодо них доречно вживати назву «міні-проект». Але пізнання молодшими школярами навколишнього світу не задовольняється рамками уроку, а виходить далеко за його межі. Тому тривалість міні-проектів може бути розрахована як на один урок, так і на один-два тижні. Для організації навчальної проектної діяльності можна використовувати і час, відведений на повторення та закріплення вивченого, зокрема деяких тем навчальної програми з розділу «Запитання до природи» (наприклад, «Які легенди про рослини і тварин склали наші пращури?», «Звідки береться рослинне масло?», «Які рослини можуть слугувати годинником?», «Вода – руйнівник, чи вода – рятувальник?» тощо).

У ході підготовки до презентації учасники проекту готують зовнішній (за І. Сергеевим) результат діяльності. У ряді випадків на вид продукту вказує тема проекту. Класичними прикладами можуть бути міні-проекти «Книга скарг природи» або «Будьмо знайомі! (походження назв рослин і тварин)», робота над якими допоможе молодшим школярам оцінювати власний внесок у збереження природи, розвивати пізнавальну активність, виховувати бережливе ставлення до природи. Проте найчастіше вибір продукту – це непросте творче завдання, від розв'язання якого багато в чому залежить, насамперед, мотивація учасників проекту до подальшої роботи.

Наведемо цікаві, на наш погляд, приклади продуктів проектної діяльності: колекції прислів'їв та приказок, збірки віршів про природу і довкілля, збірки



Рис. 1. Орієнтовна структура проектної діяльності

науково-фантастичних творів, екологічні гасла, маніфест, інсценізація казки «Маша і Ведмідь», фотоколаж, виставка малюнків, газета, костюм тощо.

Навчальні проекти, пропоновані навчальною програмою з природознавства для початкової школи, різняться між собою практичною, теоретичною й пізнавальною спрямованістю проектної діяльності, її внутрішньою та зовнішньою результативністю, характером діяльності учнів, конструюванням змістової частини. За діяльністю, що домінує у проекті, розрізняють інформаційні, творчі, практично зорієнтовані, дослідницькі проекти.

Робота над практично зорієнтованим навчальним проектом із самого початку орієнтує учасників на виготовлення конкретного продукту (довідник, газета, журнал, мультимедійна презентація, альбом, виставка), який має бути особистісно й соціально цікавим. Його структура є чіткою, етапи виконання потребують ретельних координацій й обговорення. Прикладами практично зорієнтованих міні-проектів у початковій школі можуть бути «Лісова аптека», «Квіти в моєму житті» тощо.

Інформаційні проекти (наприклад, «Будьмо знайомі! (походження назв рослин і тварин)», «Вивчення небесних тіл за допомогою наземних телескопів та космічних апаратів») спрямовані на пошук інформації про об'єкти чи явища, її аналіз і узагальнення, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією. Складається сценарій діяльності учасників, визначаються функції кожного з них. Заздалегідь планується зовнішній результат. Це може бути газета, колекція, гербарій, мультимедійна презентація тощо.

Особистісний результат роботи над дослідницьким проектом для його учасників полягає у формуванні навичок експериментальної діяльності. Важливо, що сформовані на етапі початкової школи дослідницькі вміння – спостереження, порівняння, опис, прогнозування, класифікація, вимірювання, – будуть перенесені в інші навчальні дисципліни і стануть в нагоді впродовж усього життя. Серед дослідницьких проектів з природознавства у початковій школі розглядають міні-проект «Виявлення пилу в повітрі та встановлення джерел його забруднення». Дослідницькі

проекти потребують гарно продуманого підготовчого етапу: чіткої аргументації актуальності теми, визначення її мети і завдань, продуманості методів, пошуку необхідної інформації, чіткого окреслення шляхів дослідження.

Творчі проекти (наприклад, «Захисти природу: малюнки та плакати, що пропагують енергозбереження») спрямовані на становлення та розвиток творчого потенціалу учасників, формування критичної точки зору. Творчі проекти не мають виразної структури, вона лишається відкритою упродовж усього періоду спільної діяльності учасників. Зовнішній результат (продукт) проектної діяльності також формується упродовж усього періоду роботи, у повному обсязі виявляється тільки по її завершенні.

Для досягнення державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів практики впроваджують різноманітні способи і технології навчання: проблемного, розвивального, інтерактивного, особистісно зорієнтованого, колективного, ігрового, розвитку критичного мислення тощо. Про це свідчить тематика і зміст робіт, заявлених у 2013 р. в Полтавській області на заочний тур II (обласного) етапу конкурсу «Учитель року» в номінації «Початкова школа».

Утім впровадження проектної діяльності в навчально-виховний процес початкової освіти не користується популярністю серед педагогів Полтавщини. Опитування 127 вчителів початкової школи під час курсового підвищення кваліфікації упродовж вересня-грудня 2013 року засвідчило, що проблемою реалізації проектної діяльності цікавляться 86,6 % респондентів (110 осіб), 71,7 % (91 особа) визнали рівень теоретичної і практичної підготовленості до цього виду діяльності недостатнім. І тільки 6,3 % вчителів (8 осіб) використовували навчальні проектні завдання в початковій школі. Педагоги нарікають на складність включення проектної діяльності в межі уроку і переважну її локалізацію в позаурочному просторі, недостатню кількість методичних рекомендацій щодо організації проектної діяльності, відсутність чітких критеріїв для її оцінювання.

Така ситуація актуалізує проблему організації проектного навчання в сучасному природознавстві початкової школи: потребують дослідження педагогічні умови підготовки вчителів початкової школи до впровадження такого виду діяльності; важливим є розроблення навчально-методичного супроводу проектної діяльності молодших школярів на уроках природознавства.

Висновки. Ключовою особливістю навчального проекту стає активна діяльність молодших школярів, що, в першу

чергу, складає значні ресурси для особистісного зростання учня – готовності і здатності учнів до саморозвитку, самонавчання, сформованості ціннісно-смыслових установок. Водночас учні набувають досвіду діяльності з отримання нових природничих знань і формування універсальних навчальних дій.

Ефективність впровадження проектної діяльності значною мірою залежить від ставлення вчителя до такого виду діяльності: його теоретичної й практичної підготовки, спрямування на створення особистісно зорієнтованого освітнього простору молодшого школяра, розуміння психологофізіологічних особливостей учнів початкової школи, намагання посилити рівень дитячої самостійності у навчально-виховному процесі шляхом зменшення різних видів вчительської допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
2. Тлумачний словник української мови : у 4-х т. – К. : Аконт, 1998 р. – Т. 3. – С.779.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
4. Сисоева С. О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С. О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1(5). – С. 73–80.
5. Гузев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.
6. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, А. Д. Цимбалару, Л. Л. Хоружа. – Х. : Основа. – 204 с.
7. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – 6-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2008. – 80 с.
8. Пироженко Л. В. Проекти в українській школі ХХ століття / Л. В. Пироженко // Метод проектів: традиції, перспективи... / Практико-зорієнтований збірник / під ред. І. Г. Єрмакова. – К. : Вид-во «Департамент». – 2003. – С. 488–490.
9. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти / В. Логвін // Завуч. – 2003. – №2. – С.12.
10. Природознавство. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи / Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Вид. дім «Освіта», 2012. – С. 186–203.

Цитувати: Буйдіна О. О. Реалізація проектної діяльності як ефективної технології в сучасному природознавстві початкової школи / О. О. Буйдіна // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 55–58.

© О. О. Буйдіна, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



ГАРМОНІЙНА РОБОТА ПІВКУЛЬ ГОЛОВНОГО МОЗКУ ЯК ПІДҐРУНТЯ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ ТА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. В. Хвостенко

Становлення гармонійно розвиненої особистості можливе завдяки розвитку цілісного мислення, що є підґрунтям для формування продуктивного мислення та розкриття творчих здібностей дитини. У статті обґрунтовуються теоретико-методичні засади гармонійного розвитку півкуль головного мозку та продуктивного мислення молодших школярів.

Ключові слова: цілісне мислення, ліва півкуля, права півкуля, продуктивне мислення, творчі здібності.

Хвостенко О. В. Гармонизация работы полушарий головного мозга как основание развития продуктивного мышления и творческих способностей младших школьников.

Становление гармонично развитой личности возможно благодаря развитию целостного мышления, что является основой для формирования продуктивного мышления и раскрытия творческих способностей ребенка. В статье обосновываются теоретико-методические основы гармоничного развития полушарий головного мозга и продуктивного мышления младших школьников.

Ключевые слова: целостное мышление, левое полушарие, правое полушарие, продуктивное мышление, творческие способности.

Hvostenko O. Harmonious Brain Hemispheres Operation as Basis for Development of Productive Thinking Skills and Creative Abilities in Younger Pupils

Becoming harmonious personality is possible due to the holistic thinking, which is the basis for the formation of productive thinking skills and creative abilities of the child. This paper substantiates the theoretical and methodological principles of the harmonious development of the cerebral hemispheres and productive thinking younger pupils.

Keywords: holistic thinking, left hemisphere, right hemisphere, productive thinking and creativity.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні темп життя все пришвидшується: нові комп'ютерні технології, Інтернет, різноманітні види зв'язку, лавина друкованої інформації. Уміння орієнтуватися та розбиратися в цих інформаційних потоках є нагальною проблемою як дорослих, так і дітей. Тому природно постає питання: як і чого вчити дітей у школах, щоб вони виходили підготовленими до такого швидкого темпу життя, вміли проектувати своє майбутнє, свій шлях, ставили перед собою чіткі завдання самовиховання, самовдосконалення та самоосвіти.

Провідні учені та педагоги світу стверджують, що широка обізнаність ще не свідчить про великий розум. Людину, яка багато знає, можна назвати інтелектуальною, а людину, яка вмє мислити, продукувати ідеї – розумною. Саме такі люди в сучасному світі є національним багатством країни. Тому сучасна школа повинна вирошувати мислячу й шукаючу людину

нової формації, здатну робити самостійний світоглядний вибір пізнавальним і життєво-практичним шляхом. Отже, місія педагога – формувати продуктивне мислення та творчі здібності дітей через розвиток цілісного мислення.

Оскільки проблема є актуальною в наш час, то й політика держави спрямована на формування гармонійно розвиненої особистості, громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в усіх сферах виробництва, науки, освіти і культури; на формування в учнів цілісної картини світу; на створення умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку школярів. Про це йдеться в Законі України «Про освіту», новому Державному стандарті початкової загальної освіти, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державних національних програмах «Освіта» (Україна ХХІ століття) та «Діти України». Зокрема в новому Державному стандарті початкової загальної освіти проголошено про творчий

Хвостенко Ольга Вікторівна, вчитель-методист, учитель початкових класів Полтавської ЗОШ I-III ступенів № 5

підхід та емоційно-ціннісне ставлення при вивченні навчальних предметів та формування «предметної компетенції» молодших школярів, що визначається як «сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дає можливість учневі самостійно виконувати певні дії для розв'язання навчальної проблеми (задачі, ситуації). Учень має уявлення, знає, розуміє, застосовує, виявляє ставлення, оцінює» [2]. Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті» головною метою української освіти є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя [5, с. 4].

Аналіз досліджень. Гармонізація роботи півкуль головного мозку та розвиток продуктивного мислення молодших школярів належить до недостатньо вивчених та досліджених проблем, незважаючи на те, що здійснено значну кількість теоретичних та експериментальних досліджень як у загальній психології, в спеціальних її галузях, так і в педагогіці, філософії.

Наукову базу розвитку цілісності мислення становлять ідеї Я. А. Коменського (який уперше ввів поняття про принцип природовідповідності), І. Песталоцці, К. Д. Ушинського, Ж. Піаже, О. Р. Лурії, П. П. Блонського, Б. А. Астаф'єва, П. П. Гаряєва, Ю. А. Урманцева, В. В. Вульфа, К. Симонова, І. Н. Шваньової, А. Н. Анушвілі та багатьох інших педагогів, психологів, нейрофізіологів, фізиків, лінгвістів.

Розробкою уроків з формування цілісного мислення в педагогічній практиці займалися такі дослідники як Н. Антоненко, А. Ванцян, Н. Клімова, М. Куликова, І. Курбатова, Н. Ломакіна, Л. Мазуріна, Н. Маслова, О. Нікіфорова, М. Остапчук, Н. Радченко, Л. Рибальченко, Т. Самородова, С. Суворова, О. Сущенко та інші.

Академіком Н. В. Масловою пропонується метод налаштування частот біосистеми «Людина» на індивідуальні ритми, закладені в ній природою, що допомагає людині пізнати свої можливості, свій психічний стан, оволодіти цілісним мисленням – способом свідомого використання обох півкуль головного мозку [1, с. 119].

Увага до проблеми розвитку продуктивного мислення не послаблювалась у психолого-педагогічній науці протягом усього періоду її розвитку. Їй були присвячені дослідження видатних вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, зокрема Л. С. Виготського, П. П. Блонського, Н. О. Менчинської, Г. О. Люблінської, М. М. Шардакова, Л. В. Занкова, В. В. Давидова, Г. С. Костюка, О. Гісь і ін.

Широке узагальнення положень про суть і специфіку мислення було здійснене З. Л. Рубінштейном.

Суттєвих результатів було досягнуто у фундаментальних дослідженнях проявів і розвитку дитячого творчого мислення та формуванні логічних структур інтелекту (А. Валлон, Ж. Піаже, Л. В. Занков).

Дослідження процесів творчого мислення як розв'язання творчих проблем, виконані у системі гештальт-психології (М. Вертгеймер, К. Дункер та ін.), а також у вітчизняній психології (В. А. Брушлинський, Я. А. Пономарьов, К. А. Славська, О. А. Тихомиров та ін.), дозволили виявити психологічну структуру творчих проблем, також етапи і деякі психологічні закономірності пошуку і досягнення розв'язання.

Нестандартний і творчий підхід до вирішення проблем розкрит у методиці латерального мислення британський психолог, письменник, винахідник Едвард де Боно.

Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні розвитку продуктивного мислення та творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку через гармонізацію півкуль головного мозку.

Виклад основного матеріалу. Розвивати мислення дитини та її творчі здібності потрібно якомога раніше. Початкова школа – найбільш відповідальний період у житті людини. Саме в молодшому шкільному віці починається цілеспрямоване навчання і виховання, основним видом діяльності дитини стає навчальна діяльність, яка відіграє вирішальну роль у формуванні та розвитку всіх її психічних властивостей і якостей. Розвиток продуктивного мислення та творчих здібностей учнів можливий при гармонійній роботі обох півкуль головного мозку [5, с. 6]. Відомо, що за розвиток логічного мислення відповідає ліва півкуля мозку, а за творче (евристичне) – права. Основні характеристики мислення при активізації лівої півкулі – послідовність, лінійність, логічність, аналітичність. Для мислення по правій півкулі характерні глобальність, цілісність, синхронність, нелінійність, інтуїтивність. Розвиток тільки однієї півкулі головного мозку, коли іншій півкулі не додається належного природного навантаження, може призвести до порушень психічних функцій. Яскраво виражені правопівкульні люди нерідко не вміють узагальнювати, мислити аналітично, повільно шукають необхідні слова, у них може порушуватись оцінка часової орієнтації завдань. А люди, акцентовані на лівопівкульне навантаження свого мозку, можуть втратити інтуїцію, здатність сприйняття цілісної картини світу, у них виникають труднощі з виконанням наочно просторових завдань тощо.

Із вищесказаного можна зробити висновок, що вже на етапі початкового навчання необхідно формувати в учнів цілісне мислення, тобто сукупну роботу обох півкуль головного мозку при опорі на всі канали сприйняття інформації для розвитку гармонійної людини.

На жаль, сучасний шкільний компонент зорієнтований загалом на розвиток лівої півкулі і може бути охарактеризований як нездоровий, негармонійний, однобічний, лінійний. Формування творчо орієнтованої особистості з нестандартними підходами до розв'язання проблем і самостійністю суджень вимагає цілеспрямованого розвитку як логічної складової мислення, так і творчої. Саме двопівкульний тип мислення може дати людині цілісну картину світу.

Свідоме використання вчителем початкових класів елементарних знань з психології, зокрема, про ритми головного мозку, дозволяє подавати навчальний матеріал у форматі, який гарантує інтелектуальну безпеку учнів, зберігає їх психічне здоров'я, налаштовує на творче вирішення навчальних завдань. Сухі теоретичні знання, схеми, таблиці, формули, письмо викликають перевантаження лівої півкулі, що підсилює дратівливість, психічне напруження, тривожність. Для активізації правої півкулі, що сприяє наочному мисленню, творчості, стану благополуччя, миру, розслабленої зосередженості, необхідно елементарно поставити приємну спокійну музику, використовувати кольори, ароматерапію, спів. Мозок при цьому ясний, має високу енергоємність, наповнений творчою енергією.

Практика показала, що для гармонізації роботи обох півкуль головного мозку слід використовувати елементарні вправи, на застосування яких під час уроку можна витратити буквально півхвилини:

- однією рукою малюємо горизонтальну вісімку, потім обома руками разом;
- ліва рука тягнеться вгору, немовби для відповіді, права зігнута в кулак під нею; потім – навпаки;
- права рука – на носі, ліва – на правому вусі; потім змінити: ліва рука – на носі, права – на лівому вусі; кілька разів повторити вправу;
- вправа «Гребінець»: розчесати волосся, проводячи по голові подушечками пальців;
- вправа «Цвяхи»: подушечками пальців постукати по всім 23-м кісткам черепа.
- написати цифру, літеру, слово правою рукою; перекласти ручку в іншу руку і написати все це лівою.

Важливим етапом є введення нового навчального матеріалу з предмета у режимі 2-3-хвилинної навчальної релаксації. Релаксація зменшує напруження. Довільна релаксація викликається шляхом розслаблення м'язів та уявлення стану спокою, який забезпечує оптимальне самопочуття в найбільш відповідальний момент навчальної діяльності. Ліва і права півкулі при цьому активуються, жодна з них не залишається без навантаження. Ця взаємодія призводить до того, що тіло, мозок і душа досягають гармонії [7, с. 8].

Гармонізує роботу півкуль спів. Математичні таблиці додавання, віднімання, множення, ділення, таблиці складів, слів, вірші за програмою – все можна співати: або на добре знайомих дітям звуконаслідуваннях, або на власне створених. Також у своїй діяльності вчителям початкових класів доцільно використовувати «Піснезнайку» – музикотерапевтичну педагогічну технологію.

Формуванню цілісного мислення учнів початкових класів допоможе програма Метью Ліпмана «Філософія для дітей», що сприяє особистісній інтеграції людського існування через пізнавальну, емоційну і соціальну комунікації.

Гармонійна робота півкуль пояснює природу продуктивного мислення та розкриття творчих здібностей. Як же розвинути мислення дітей так, щоб воно було продуктивним, творчим?

З'ясовано, що продуктивне мислення розвивається тоді, коли дитина розв'язує нестандартні завдання, шукає нові підходи до стандартних, коли самостійно освоює навколишній світ. Сучасний урок повинен базуватися на максимумі діяльності учнів, мінімумі діяльності учителя з опорою на почуття та емоції: здивування, зацікавленість, ініціативу, творчий пошук, задоволення від процесу мислення, самостійність, пошук нових шляхів розв'язку, допитливість, кмітливості, креативність [6, с. 5]. Під час емоційного сприйняття мислення дитини стає повноцінним, а запам'ятовування відбувається найбільш інтенсивно. Ще В. О. Сухомлинський був «глибоко переконаний, що без емоційного підйому неможливий нормальний розвиток клітин мозку», а «емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприйняття навколишнього світу, – це вимога, зумовлена законами розвитку дитячого мислення» [8, с. 46].

Відомий педагог І. Я. Лернер довів, що практично всіх дітей можна навчити творчо мислити, особливо, якщо починати в молодшому шкільному віці. Він визначив прийоми нестандартного мислення, які водночас є також процесуальними рисами творчої особистості:

- самостійне перенесення знань й умінь у нову ситуацію;
- бачення нової функції знайомого об'єкта;
- бачення нових проблем у знайомих ситуаціях;
- бачення структури об'єкта [3, с. 70].

Рівень розвитку продуктивного мислення молодших школярів залежить і від змісту навчальних предметів, і від методів навчання в школі.

Так на уроках математики в початковій школі доцільно використовувати наступні завдання:

- домалювати малюнок за даним фрагментом лінії;
- розфарбувати малюнок за заданим комбінаторним правилом;

- поставити арифметичну дію відповідно до малюнка;
- збудувати фігуру згідно з певними закономірностями;
- розпізнати в малюнку різні типи ліній (прямі, криві, ламані);
- розрізати фігуру на частини за даним правилом;
- знайти закономірності числових послідовностей;
- розв'язати комбінаторні задачі;
- розв'язати задачі з хибними твердженнями;
- розв'язати шахову головоломку;
- скласти фігури у грі «Танграм»;
- розв'язати комбінаторні задачі з використанням ідей перестановок, комбінацій та розміщення тощо.

На уроках української мови та читання стануть в пригоді такі вправи:

- знайти правильне закінчення приказки;
- знайти подібні за змістом приказки;
- підібрати антоніми, синоніми до поданих слів;
- знайти слова-омоніми та слова-омографи;
- побудувати асоціативні ланцюжки слів;
- прочитати анаграму, монограму, шифрограму, криптограму, паліндром, ребус;
- підібрати слово, яке асоціюється одразу з трьома заданими словами;
- відгадати асоціативні загадки;
- написати вірш за поданими римами;
- придумати казку за опорними словами, за поданою темою;
- придумати жартівливе запитання;
- розкодувати закодовані числами та символами слова;
- знайти спільні та відмінні ознаки між двома поняттями тощо.

Методи, що активізують продуктивне мислення та підвищують ефективність розвитку творчих здібностей: проєктів, «Спроб і помилок», «Шести капелюшків» (Едварда де Боно), критичного мислення, теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), створення сенканів, читання з зупинками, мозковий штурм, організація групової і парної роботи на уроці [4].

Отже, продуктивне мислення – вид мислення, у якому найповніше виявляються інтелектуальні здібності людини, її творчий потенціал і яке ґрунтується на гармонійній роботі півкуль головного мозку. Саме це й вимагає сучасне життя.

Реформування освіти в Україні сьогодні саме спрямоване на те, щоб допомогти молоді протягом навчання розвинути свій світогляд, продуктивне мислення, ціннісні орієнтації, структурні якості особисто-

сті, завдяки яким вона активно інтегрується в реформаційні процеси.

Висновки. Формування продуктивного мислення та творчих здібностей молодших школярів через гармонізацію роботи півкуль головного мозку – це актуальна проблема, вирішення якої потребує подальших досліджень. Аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури, узагальнений власний педагогічний досвід та спостереження довели, що вчителю початкових класів необхідно будувати навчально-виховний процес таким чином, щоб уникати перевантаження півкуль головного мозку учнів, формувати цілісне мислення, дбати про психологічне здоров'я дитини.

Враховуючи, що сучасна освіта має стати освітою для особистісного розвитку на основі самоактуалізації, саморозвитку, самомотивації, самоствердження, вчитель початкових класів вже з 1 класу повинен дбати про розвиток продуктивного мислення та творчих здібностей своїх вихованців.

Щоб виховати справжню творчу особистість, розвинути потенційні можливості дитини, учителю необхідно використовувати різноманітні завдання, володіти методами і засобами, які розвивають продуктивне мислення учнів та стимулюють розвиток їх творчих здібностей, креативних рис.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко М. С., Маслова Н. В., Куликова Н. Г. Ноосферное образование – ключ к здоровью. – М., Харьков, 2011. – 124 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
3. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : «Знание», 1974. – 64 с.
4. Методи і прийоми розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів початкових класів : методичний посібник [упорядник М. П. Крилевець]. – Полтава : ПОІППО, 2009. – 92 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст. // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
6. Планета міркувань: метод. посіб. для вчителів / О. М. Гісь, І. В. Філяк. – К. : Ін-т сучас. підруч., 2009. – 192 с.
7. Синявская Т. С. Литературная практика ноосферного образования / Т. С. Синявская. – М., 2008. – 80 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977. – 659 с.

Цитувати: Хвостенко О. В. Гармонійна робота півкуль головного мозку як підґрунтя розвитку продуктивного мислення та творчих здібностей молодших школярів / О. В. Хвостенко // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 59–62.

© О. В. Хвостенко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■

РЕКОМЕНДАЦІЇ КРУГЛОГО СТОЛУ «ЯКЕ МИСЛЕННЯ ФОРМУЄ СУЧАСНА ШКОЛА?»

Відгукуючись на заклики ООН, ЮНЕСКО щодо відзначення Міжнародного дня філософії World Philosophy Day (UNESCO) у 2013 році і обговорення проблеми «Мислення доби Антропоцену», учасники круглого столу, провівши дискусію з теми «Яке мислення формує сучасна школа?», зазначають:

1. У сучасній філософії освіти та педагогіці розроблені та використовуються багато моделей та форм продуктивного мислення – рефлексивне, критичне, креативне, комплексне, системне, логічне, нелінійне, коректне, дивергентне, структурне, гнучке, асоціативне, екологічне та інші.
2. Важливим завданням української системи освіти як одного з рушійних факторів формування «суспільства, що думає», є здатність адекватно відповідати на виклики глобалізованого світу, долаючи й переростаючи «знаннєву парадигму», наближуючи навчання до реальних потреб особистості та навчаючи дітей мислити незалежно, критично і креативно.
3. Орієнтуючись на позитивний світовий досвід використання перспективних стратегій формування мислення дітей, актуальним завданням необхідно визначити вивчення та систематизацію ефективних навчальних стратегій та практик, зорієнтованих на розвиток критичного та креативного мислення учнів, дослідження способів їх імплементації в освітній простір області.
4. Дієвим засобом формування продуктивного мислення є впровадження в систему сучасної шкільної освіти спеціалізованої дисципліни – «Філософія для дітей», зорієнтованої на розвиток в учнів критичного, творчого, багатовимірного мислення та здатної реалізувати синергетичний підхід в будь-якій сфері діяльності, від науки до міжособистісних стосунків.

Відповідно, учасники круглого столу рекомендують:

Кафедри філософії і економіки освіти ПОІППО ім. М. В. Остроградського:

5. Продовжити дослідження теми розвитку критичного й креативного мислення дітей у межах роботи спеціальної дослідницької групи «Філософія у школі» з метою вироблення рекомендації щодо впровадження стратегії «Філософія для дітей» в педагогічний процес навчальних закладів Полтавської області.
6. Координувати створення Мережі «Філософія для школи», учасники якої матимуть можливість обмінюватись інформацією, досвідом та більш тісно співпрацювати у рамках заходів (тренінги, засідання СДГ, навчальні семінари, круглі столи тощо), що будуть проводитись кафедрою або іншими учасниками Мережі.
7. Для ефективної співпраці у напрямку пошуку і використання продуктивних навчальних стратегій та практик розвитку критичного та креативного мислення учнів налагодити співпрацю з освітніми закладами інших регіонів України, що займаються дослідженням даної проблематики.
8. Стимулювати публікаційну діяльність освітян-практиків з досвіду застосування ефективних навчальних стратегій та практик, зорієнтованих на розвиток критичного та креативного мислення учнів.

Загальноосвітнім навчальним закладам:

9. Включити питання по формуванню критичного та креативного мислення учнів у порядок денний педагогічних рад.
10. Методичному об'єднанню класних керівників розробити тематику виховних годин, спрямованих на розвиток критичного та креативного мислення школярів.
11. Класним керівникам на батьківських зборах надати рекомендації батькам щодо формування критичного та креативного мислення учнів.

Цитувати: Рекомендації круглого столу «Яке мислення формує сучасна школа?» // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 63.

ФОТОГРАФІЇ З КРУГЛОГО СТОЛУ «ЯКЕ МИСЛЕННЯ ФОРМУЄ СУЧАСНА ШКОЛА?»



1



2



3



4



5

Фото 1. Відкриття круглого столу (зліва направо: к.філос.н. Ю.М.Кравченко (м.Київ), к.пед.н., ректор ПОШПО ім. М.В.Остроградського В.В.Зелюк (м.Полтава), д.філос.н., проректор з наукової роботи ПОШПО С.Ф.Клепко (м.Полтава)). **Фото 2.** Доповідь «Чи будуть діти в Україні навчатися філософії в школі?» (зліва направо: к.філос.н., доц. Ю.О.Наріжний – доповідач (м.Дніпропетровськ), к.філос.н., координатор спеціальної дослідницької групи «Філософія в школі» Т.О.Бондар (м.Полтава), к.пед.н. М.П.Щербань (м.Полтава)). **Фото 3.** Загальне фото учасників. **Фото 4.** Дискусія. **Фото 5.** Члени спеціальної дослідницької групи «Філософія у школі» (зліва направо, перший ряд: І.С.Земелько (Полтавська ЗОШ І-ІІІ ст. № 28), І.П.Міщенко (Полтавська гімназія № 31), О.В.Хвостенко (Полтавська ЗОШ І-ІІІ ст. № 5)).

НАШІ АВТОРИ

Буйдіна Олена Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, завідувач
кафедри методики змісту освіти ПОІППО
імені М.В.Остроградського

Зелюк Віталій Володимирович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогічної майстерності,
ректор ПОІППО імені М.В.Остроградського

Іноземцева Віра Юріївна,
методист відділу освіти Великобагачанської
РДА, викладач історії та суспільствознавства,
«Відмінник освіти України»

Карпенко Світлана Іванівна,
учитель біології Кременчуцького ліцею інфор-
маційних технологій № 30
імені Н.М.Шевченко, учитель вищої
кваліфікаційної категорії, учитель-методист

Колос Юлія Зіновіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
іноземних мов ПНТУ ім. Ю.Кондратюка

Кравченко Юлія Миколаївна,
кандидат філософських наук, доцент
кафедри культурології Інституту філософської
освіти і науки Національного педагогічного
університету імені М. Драгоманова

Мітіна Ірина Валентинівна,
заслужений учитель України, заступник
директора з НВР Комсомольської гімназії
імені В.О. Нижниченка, доктор філософії в
галузі державного управління

Мищенко Інна Петрівна,
вчитель початкових класів, заступник
директора з НВР Полтавської гімназії № 31

Наріжний Юрій Олексійович,
кандидат філософських наук, доцент
Дніпропетровського державного університету
внутрішніх справ

Пікуль Лариса Василівна,
вчитель початкових класів Гребінківської
гімназії Гребінківської міської ради
Полтавської області

Рибалко Ліна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник, докторант Інституту
педагогіки НАПН України

Терно Сергій Олександрович,
кандидат педагогічних наук, керівник
сектора інноваційних освітніх технологій
лабораторії модерної історії України та інно-
ваційних освітніх технологій Запорізького
національного університету

Халецька Лілія Леонідівна,
методист відділу методики виховання
ПОІППО імені М.В.Остроградського

Хвостенко Ольга Вікторівна,
вчитель-методист, учитель початкових
класів Полтавської загальноосвітньої школи
I-III ступенів № 5

На 1 стор. обкладинки:
Колаж із сайту <http://www.tutorxperts.com>

На 3 стор. обкладинки:
Ханна Арендт / Hannah Arendt – визначний філософ
XX століття, політолог, соціолог, досліджувала теми влади і
тоталітаризму.



EDUCATION STRATEGIES FOR 'THINKING SOCIETY'

Objective of School is to teach kids to think:
Greetings from the round table participants
Zelyuk V.

REFLEXIVE EDUCATION AND CRITICAL THINKING
Critical Thinking educational practice.
Terno S.

Will the Ukrainian Children Study Philosophy at
School?
Narizhny Yu.

What Competencies and Skills Does the Method of
"Philosophy for Children" Form?
Kravchenko Yu.

"Philosophy for Children" by Matthew Lipman: Does
Ukrainian Contemporary School Need Philosophy?
Mischenko I.

"Thinking Lessons" by Vasyl Sukhomlynskyi and
"Philosophy for Children" by Mathew Lipman.
Pikul L.

Critical Thinking and Present Days.
Mitina I.

CURRICULUM AND THE NEEDS OF THE PERSONALISTY

Formation of Pupils' Ecological Thinking on the
Principles of Ecological and Evolutionary Approach.
Rybalko L.

The Real Needs of the Individual and Educational
Programs: Where is the "Golden Section"?
Inozemtseva V.

School Biology Program in Terms of Creative
Students Individuality Formation.
Karpenko S.

Competency Approach and "Knowledge" Paradigm:
Searching for Ways of Intersection and Interaction in
the In-Service Pedagogical Education.
Khaletska L.

Formation of Creative Thinking in Specialized Com-
petence-Oriented Education.
Kolos Ju.

RESEARCH STRATEGY OF TRAINING

Project Activity as Productive Technology in Modern
Natural Science at Elementary School.
Buidina O.

Harmonious Brain Hemispheres Operation as Basis for
Development of Productive Thinking Skills and Creative
Abilities in Younger Pupils.
Hvostenko O.

Recommendations of Round Table "What thinking does
the modern school form?"



Ціль на вершину - попадеш на середину

Г. Сковорода

ДОВІДКА «ПМ»: ПОСТ... (лат. *POST – DAM, ZA, PISLA*) — префікс, що означає наступність.

<p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, адресований усім, хто виховує і вчить, вчиться чи любить освіту або просто цікавиться проблемами школи.</p> <p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який прагне розвивати «ДАЛІ» методики полтавських педагогів: Г. Сковороди, Я. Козельського, І. Котляревського, М. Остроградського, В. Короленка, П. Юркевича, А. Макаренка, Г. Ващенко, О. Астряба, В. Сухомлинського.</p> <p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який бажає виразити те, що знаходиться «ЗА» методикою й акумулювати в собі новий досвід хоча й однієї, але надзвичайно важливої верстви нашого суспільства — батьків і педагогів.</p> <p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал про те, що потрібно вчителю «ПІСЛЯ» вузівської методики — таємниці його особистісного знання та фаху, які не віднайти в численних методичних книжках.</p> <p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який спільно з усією педагогічною громадою вирішує, що є знання, і шукає тих, хто знає, що дає можливість це вирішувати.</p> <p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, що прагне вчити вміння читати і слухати, вміння жити і робити справу.</p> <p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, несумісний з уявленням про сучасну педагогіку як мішанину різноманітних елементів у шкільній навчальній програмі — економіки та еротики, електроніки та східної містики, латини та біоенергетики, астрономії та астрології, щоб відразу одержати прищестя нової ери й Апокаліпсису.</p>	<p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал перш за все не пісний, а тому в ньому змішуються жанри і стилі мовлення, з іронією підкреслюється нестабільність і умовність усіх методичних систем і педагогічних технологій.</p> <p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал не антиметодики, бо неможливо відкинути методу як розділ педагогіки, а журнал, який відмовляється від методик, що нівелюють особистість та орієнтовані на так званого “середнього” учня.</p> <p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал з єдиною стратегією: на базі плюралізму педагогічних ідей та концепцій відшукувати суть чужого досвіду, передавати його нашим читачам у тісному поєднанні з усіма фактами життя Полтавщини, з її місцевими й національними традиціями.</p>	<p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який не лише констатує розлад концептуальних структур, що визначали методу небагато минулого, але й бачить у цьому шанс нового: різноманітність конкретних педагогічних технологій, конкуренцію різних парадигм педагогічної творчості.</p> <p>ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який усвідомлює, що ми всі опинилися в тому пункті історії педагогіки, коли в ній стали можливими радикальні зміни, про які заявлено в державній національній програмі “Освіта “УКРАЇНА ХХІ СТОЛІТТЯ”, і можливість ця тісно пов’язана з ПОСТМЕТОДИКОЮ.</p> <p>Те, що робиться сьогодні, — це питання досвіду і МЕТОДИКИ.</p> <p>Те, що може робитися, — це питання ПОСТМЕТОДИКИ.</p>	<p><i>Кожний свідомий громадянин мусить матеріально й духовно підтримувати свої рідномовні журнали як головні двигуни наукового вивчення й збільшення рідної мови.</i></p> <p>Іван Огієнко</p>
--	---	--	---

Читайте журнал «Постметодика» безкоштовно на сайтах:
<http://poippo.pl.ua/pm/archives.html>
http://Portal/Soc_gum/Postmetodyka/texts.html
http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_gum/Postmetodyka/texts.html
<http://issuu.com/imrudenko/docs>

Журнал призначається для

Для всіх ціна вільна, а для Вас _____