

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМ. ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

На правах рукопису

ЯНКОВИЧ Олександра Іванівна

УДК 378.14+371.132

**РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У
ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
УКРАЇНИ (1957 – 2005)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

ЧАЙКА Володимир Мирославович,
доктор педагогічних наук, професор

ТЕРНОПІЛЬ - 2009

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	23
1.1. Основні підходи до визначення змісту базових понять	23
1.2. Ознаки, структура та класифікації освітніх технологій.....	39
1.3. Аналіз дослідженості проблеми технологізації педагогічної освіти у науковій літературі.....	49
1.3.1. Обґрунтування періодизації розвитку освітніх технологій	52
1.3.2. Досліджуваний феномен як предмет психолого-педагогічних розвідок.....	58
1.3.3. Характеристика наукових пошуків із проблем підготовки педагогів до реалізації технологічного підходу.....	84
Висновки до першого розділу.....	91
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ГЕНЕЗИСУ	94
2.1. Етапи та загальна методика дослідження проблеми розвитку технологічного підходу.....	94
2.2. Обґрунтування концептуальних та теоретичних засад технологізації освіти вищої школи.....	104
2.2.1. Освітня технологія як педагогічно-соціальна інновація педагогічних ВНЗ.....	104
2.2.2. Критерії та класифікації освітніх технологій	120
2.3. Вплив генезису освітніх технологій зарубіжної педагогіки на обґрунтування теоретичних засад технологізації вітчизняних ВНЗ.....	125
Висновки до другого розділу.....	145
РОЗДІЛ 3. ОСНОВНІ ТИПИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТАХ У КІНЦІ 50-Х – СЕРЕДИНІ 80-Х РР. ХХ ст.	148
3.1. Передумови розвитку технологічного підходу у вищій педагогічній школі.....	148
3.2. Технології навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.....	168
3.2.1. Програмоване навчання як основа освітніх технологій.....	168
3.2.2. Традиційна технологія організації навчального процесу.....	176
3.3. Наскрізний характер технології комуністичного виховання радянського періоду.....	188
3.4. Соціально-виховні технології у підготовці майбутнього вчителя	198
Висновки до третього розділу.....	209

РОЗДІЛ 4. КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ХАРАКТЕРНА ОЗНАКА ПЕРІОДУ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ 80-Х–ПОЧАТКУ 90-Х РР. ХХ СТ.	212
4.1. Суперечливість суспільних чинників розвитку освітніх технологій досліджуваного періоду	212
4.2. Основні види навчальних технологій педагогічних інститутів України	220
4.3. Виховні та соціально-виховні технології завершального періоду існування тоталітарної держави.....	236
Висновки до четвертого розділу	248
РОЗДІЛ 5. УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ	251
5.1. Основні напрями розвитку освітніх технологій.....	251
5.1.1. Обґрунтування теоретичних основ технологічного підходу.....	257
5.1.2. Вивчення педагогічних технологічних дисциплін.....	262
5.1.3. Реалізація освітніх технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ.....	268
5.2. Технологізація вищої педагогічної освіти у контексті Болонських угод	278
5.3. Основні причини недостатнього використання освітніх технологій у навчальних закладах педагогічного профілю.....	287
Висновки до п'ятого розділу.....	294
РОЗДІЛ 6. ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПРОВІДНИХ ІДЕЙ ГЕНЕЗИСУ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНИХ УМОВАХ ТА ПРОГНОЗУВАННЯ ЇХ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ	297
6.1. Характеристика експериментального дослідження формування готовності педагогів до використання технологічного підходу	297
6.2. Відображення результатів ретроспективного аналізу в моделі розвитку освітніх технологій (1957 – 2005).....	334
6.3. Основні тенденції та прогнозування майбутнього технологізації педагогічної освіти	346
Висновки до шостого розділу.....	359
ВИСНОВКИ	363
ДОДАТКИ	371
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	471

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад;

ДАВО – державний архів Волинської області;

ДАІФО – державний архів Івано-Франківської області;

ДАМО – державний архів Миколаївської області;

ДАТО – державний архів Тернопільської області;

ЗОШ – загальноосвітня школа;

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;

ІППО – інститут післядипломної педагогічної освіти;

НОП – наукова організація праці;

ТЗН – технічні засоби навчання;

ЦДАВО – Центральний державний архів вищих органів влади та управління.

ВСТУП

Актуальність теми. Реформування сучасної вищої педагогічної освіти України у напрямку інтеграції в Європейський освітній простір передбачає розробку та впровадження інноваційних освітніх систем і технологій. Рівень реалізації технологічного підходу є одним із найважливіших критеріїв, за якими визначається конкурентоспроможність та престиж навчального закладу, оскільки освітні технології забезпечують системність, цілеспрямованість, ефективність, результативність його діяльності.

У процесі переходу на міжнародні освітні стандарти виникла проблема доцільності використання вітчизняного історичного досвіду підготовки вчителів. Можливими тут є два шляхи: відхилення традиційних технологій навчально-виховного процесу з цілковитою заміною на інноваційні та їх реалізація у нових умовах. Ураховуючи роль історії у творенні майбутнього, варто припустити, що цю проблему необхідно розв'язувати на основі ґрунтовного ретроспективного аналізу розвитку технологічного підходу у вищій педагогічній школі України, який дасть змогу прогнозувати основні тенденції технологічної підготовки вчителів, а також подолати недоліки, які мають місце у реалізації освітніх технологій на сучасному етапі. Результати наукових розвідок авторів свідчать, що найбільш суттєвими вадами технологізації освіти є: суперечливість трактування її основних теоретичних положень, що створює плутанину у поглядах педагогічних працівників на одну і ту саму інновацію; недостатній рівень технологічної культури педагогів і, як наслідок, слабе використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі. Реалізація низки технологій здійснюється із повторенням тих помилок, що вже мали місце в історії вітчизняного шкільництва.

Найсуттєвіші зрушення у технологізації освіти та формуванні готовності педагогів до її здійснення відбувалися в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. У період з 1957 по 2005 рр. протікали процеси становлення та розвитку технологічного підходу у вітчизняній вищій педагогічній школі:

обґрунтування його теоретичних засад, створення та реалізація інноваційних освітніх технологій, зокрема програмованого навчання як їх основи.

Дослідження проблеми розвитку технологізації педагогічної освіти передбачає вирішення двох груп питань: удосконалення способів організації навчально-виховного процесу та розширення спектру технологій, які опановуються педагогами для використання у загальноосвітніх школах. Як свідчить досвід, нові технології є результатом творчого пошуку науковців та трансформації і екстраполяції історичних здобутків. Доцільно припустити, що вітчизняні досягнення технологізації освіти стануть джерелом для проектування педагогічних новоутворень.

Отже, актуальність проблеми дослідження освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України зумовлена низкою чинників: необхідністю відродження прогресивних елементів історичного досвіду технологізації освіти у сучасних системах підготовки учителів; недопущення повторення помилок в організації навчання студентів; прогнозування нових тенденцій удосконалення навчально-виховного процесу; створення інноваційних освітніх технологій на основі трансформації та екстраполяції історичних досягнень; усунення недоліків в обґрунтуванні теоретичних основ технологічного підходу та його практичній реалізації.

У ретроспективному аналізі розвитку освітніх технологій закладено орієнтири для подолання суперечностей, які виникають у процесі реалізації технологічного підходу. Це суперечності між:

- посиленням інтересу до технологізації освіти, необхідністю ширшого використання технологічного підходу в педагогічному процесі навчальних закладів та відсутністю цілісного історико-педагогічного дослідження розвитку освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці;

- прагненням педагогічних працівників копіювати європейські стандарти підготовки фахівців та намаганням зберегти позитивні ідеї традиційних технологій вітчизняної вищої педагогічної школи;

- накопиченим досвідом технологізації освіти та недостатньою її

екстраполяцією у сучасному навчально-виховному процесі;

– намаганням реалізовувати у діяльності педагогічних вищих навчальних закладів інноваційні освітні технології та недостатньо сформованими вміннями випускників організувати ефективну навчальну роботу на основі технологічного підходу.

В історії педагогічної науки ідеї технологізації освіти розвивалися завдяки працям Г. Ващенка [53], М. Ф. Квінтіліана [481, с. 38–45], Я. А. Коменського [248], С. Русової [422], С. Шацького [494–496] тощо. У творах А. Макаренка вперше запропоновано організувати виховання на технологічній основі [289]. У педагогічній спадщині В. Сухомлинського використано термін «технологія» стосовно педагогічної творчості, встановлено періодичність явищ навчально-виховного процесу, виділено завершені цикли в керівництві школою і тим самим закладено передумови для впровадження технологій управління [456–458].

Історичні аспекти освітніх технологій, зокрема їх генезис у зарубіжній теорії та практиці вивчали В. Боголюбов [34], В. Гузеєв [88], І. Дичківська [94], Л. Загрекова [122], О. Зубченко [208], Т. Ільїна [216], А. Космодем'янська [257], М. Кларин [237–239], В. Кукушин [345], Т. Назарова [309], А. Нісімчук [316–318], О. Олійник [327], О. Падалка [316–318], О. Пехота [330], Є. Полат [372], С. Сисоєва [348], І. Смолюк [441–442], Ф. Фрадкін, Н. Яковець [453, с. 8–11] та інші вчені.

Технологічні проблеми вищої освіти та підготовки фахівців у вищих навчальних закладах розкриті С. Архангельським [11], П. Гусаком, М. Гриньовою [83], Й. Гушулеєм, Т. Завгородньою [117–120], І. Козубовською [417, с. 118–121], Л. Кондрашовою [251], В. Кравцем [259], М. Левіним, П. Лузаном, Н. Никандровим [315], В. Поліщук [374], О. Пометун [376], Л. Романишиною [421], В. Сластьоніним [438–439], А. Степанюк [446], Г. Терещуком [464], М. Фіцулою [114], М. Чепіль, В. Шаховим [492–493], Б. Шияном [498] та іншими науковцями.

Освітні технології, зокрема технології навчання у вищих навчальних закладах представлені в дисертаційних дослідженнях О. Гохберг [82], О. Глузмана [76–77], О. Євдокимова [109], О. Кіяшка [236], М. Юсупової [512] та інших. Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів розкриті в дослідженнях І. Богданової [33], Л. Брескіної [43], І. Пустинникової [407], В. Чайки [483], Н. Шиян [499–500] та інших. Проблеми формування готовності вчителя до використання нових освітніх, зокрема, інформаційних технологій в загальноосвітній школі вирішуються у працях В. Арестенко [9], Р. Гуревича [89], Р. Гуріна [90], О. Іваницького, Л. Морської [308], монографічному дослідженні В. Будака, І. Зязюна, К. Нор, О. Пехоти [361] та інших авторів. Цілісної роботи, присвяченої розвитку освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці педагогічних вищих навчальних закладів України другої половини ХХ – початку ХХІ ст., не виявлено.

Дослідження теорії та історії розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ України спрямовані насамперед на вивчення генези цієї інновації. Проте наукові розвідки з означеної проблеми мають ширше призначення, ніж педагогічне. Вони виконують також соціально-педагогічну функцію, оскільки історія освітніх систем та технологій допомагає виявити чинники прогресивного поступу освітньої галузі, а також визначити її місце у державних перетворювальних процесах.

Все зазначене й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: *«Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005)»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідних робіт ТНПУ і є складовою наукового проекту «Забезпечення якості професійно-педагогічної освіти в умовах запровадження КМСОНП у вищу освіту України» (0105U003092). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради ТНПУ ім. В. Гнатюка (протокол № 5 від 26 грудня 2006

року) та узгоджена в бюро ради з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (№ 397 – д(п), протокол № 3 від 20.03.2007 року).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних засад розвитку освітніх технологій, узагальненні практики їх реалізації у закладах системи вищої педагогічної освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. та визначенні основних напрямів творчого використання ідей генезису технологічного підходу в умовах переходу на міжнародні стандарти підготовки вчителів.

Відповідно до мети сформульовано **основні завдання** дослідження:

1) на основі аналізу психолого-педагогічної і філософської літератури обґрунтувати провідні концептуальні положення технологізації освіти та її розвитку в період з 1957 по 2005 рр.;

2) дослідити вплив генезису освітніх технологій зарубіжної педагогічної теорії та практики на визначення теоретичних засад технологічного підходу вітчизняної педагогіки та його використання у навчальних закладах;

3) здійснити ретроспективний аналіз та визначити хронологічні періоди розвитку освітніх технологій у педагогічних вищих навчальних закладах;

4) розробити модель розвитку освітніх технологій (1957 – 2005), з'ясувати закономірності, провідні тенденції генезису освітніх технологій та виявити напрями використання позитивного досвіду в сучасних умовах;

5) реалізувати можливості екстраполяції елементів історичного досвіду шляхом обґрунтування системи підготовки педагогів до впровадження освітніх технологій та соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності»;

6) здійснити прогнозування розвитку освітніх технологій та можливостей їх впливу на модернізацію системи вищої педагогічної освіти.

Об'єкт дослідження – теорія і практика вищої педагогічної освіти України.

Предмет – теоретико-прикладні основи та тенденції розвитку освітніх

технологій у навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи (1957 – 2005).

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з 1957 року по 2005 рік. Вибір *нижньої* межі зумовлений суттєвими змінами як у суспільно-політичному та культурному житті країни («хрущовська відлига»), так і в системі педагогічної освіти, підготовки майбутніх фахівців у напрямку реалізації принципів зв'язку навчання з життям, посилення практичної складової у формуванні особистості вчителя тощо після прийняття Радою Міністрів СРСР у *серпні 1956 року постанови «Про заходи підвищення якості підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл»*. У цей час у педагогічній науці України започатковано дослідження *програмованого навчання*, яке вважається основою освітніх технологій, а також створено передумови для інформатизації освіти. На вибір нижньої межі також мали вплив процеси соціалізації особистості, інтеграції навчальних закладів, їх ідеологізація тощо, інтенсивний генезис яких розпочався у кінці 50-х рр. ХХ ст.

Розвиток освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці вивчався до **2005 року**, часу здійснення реформування діяльності педагогічних ВНЗ з метою реалізації положень Болонської декларації. Основним документом, який зумовив верхню межу дослідження, є наказ Міністра освіти та науки України № 774 від 30 грудня 2005 року *«Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»*, згідно з яким навчально-виховний процес у вищій школі спрямовувався на відповідність міжнародним стандартам освіти.

Провідна **ідея** дослідження полягає в тому, що вітчизняний досвід технологізації освіти педагогічних ВНЗ творчо інтегрується в нових системах, що відповідають європейським стандартам підготовки учителів. Ретроспективний аналіз технологізації освіти забезпечує можливість обґрунтувати теоретичні засади освітніх технологій педагогічних ВНЗ, прогнозувати їх подальший розвиток, проводити екстраполяцію та

трансформацію елементів історичного досвіду, корегувати діяльність закладів освіти в інноваційному режимі, компетентно здійснювати професійну діяльність, тобто вибирати технології, які передбачають виховання у школярів загальнолюдських цінностей, а також формування системи дидактико-технологічних знань.

В основу **концепції дослідження** покладено низку положень, які розкривають її сутність.

1. Розвиток освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці вищої педагогічної освіти України розглядається як складний діалектичний процес, у якому акумульовано ідеї національної та зарубіжної педагогіки, відображено особливості та традиції вітчизняної освітньої галузі, тенденції суспільно-політичного життя. Він зберігає самостійність (наявність цілей, підходів, принципів тощо), проте водночас здійснюється у єдності із змінами у вищій педагогічній школі та суспільстві; може бути представлений як послідовні періоди, якісно відмінні один від одного. Генезис технологічного підходу педагогічних ВНЗ є синтезом двох взаємопов'язаних процесів, що зберігають відповідність основним педагогічним концепціям та методологічним підходам: розвитку освітніх технологій навчального закладу та освітніх технологій, якими оволодівають педагоги під час підготовки до професійної діяльності.

2. У межах освітніх технологій виокремлено навчальні, виховні, соціально-виховні, інформаційні технології та технології управління, які відрізняються структурою, функціональним призначенням, характером взаємних впливів, динамікою генезису. Уповільненим темпам розвитку виховних технологій протистоять революційні за змінами інформаційні, які є наскрізними і перетинають інші виділені групи освітніх технологій.

3. Структуру освітніх технологій становлять *концептуально-цільові, змістові, процесуальні та результативно-аналітичні* компоненти як необхідні складові частини будь-якої системи.

Концептуально-цільовий компонент освітніх технологій обумовлюється педагогічними закономірностями, методологічними підходами, а також суспільною метатехнологією держави, яка після руйнації комуністичної ідеології радянського періоду не була однозначно встановленою та прийнятою у суспільстві. В освітній технології передбачається чітке визначення цілей на діагностичній основі, що зумовлює необхідність здійснення початкової діагностики та процесу декомпозиції мети з урахуванням науково-обґрунтованих вимог до цілетворення.

Змістовий компонент технології відображає теоретико-методичні засади проблеми, сукупність дидактико-технологічних знань, умінь, компетенцій. Цей компонент зазнає постійних змін через потреби, нові вимоги до організації освіти.

Процесуальний компонент містить діагностику, засоби, форми, методи діяльності об'єктів та суб'єктів педагогічного процесу. Саме цей компонент найбільшою мірою залежить від дії психологічних факторів, ігнорування яких стає на заваді досягнення мети. Важлива роль у процесуальному компоненті належить корегувальній (проміжній) діагностиці, яка забезпечує зворотній зв'язок, вибір альтернативних стратегій, вдосконалення освітніх систем.

Результативно-аналітичний компонент забезпечує відповідність *результату* визначеним цілям на основі підсумкового діагностування, а також *аналіз* його результатів із наступною постановкою нових цілей. Таким чином, через аналіз результату та визначення подальшої мети забезпечується неперервність технологічного циклу.

4. Єдність концептуально-цільових, змістових, процесуальних та результативно-аналітичних компонентів технологій забезпечують цілеспрямованість, системність, ефективність, керованість, прогнозованість педагогічної діяльності освітніх закладів тощо, проте в аспекті гарантії результату освітні технології зберігають вразливість щодо інших чинників навчально-виховного процесу – рівня професійної мотивації, педагогічної

культури суб'єктів, а також моральних, психологічних, генетичних якостей об'єктів технологій та інших.

5. Ретроспективний аналіз генезису технологічного підходу є джерелом прогнозування та проектування інновацій вищої педагогічної школи, які інтегруються у новітніх способах організації навчального процесу. Результатом екстраполяції та трансформації історичного досвіду розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ є прогностична система підготовки педагогів до реалізації технологічного підходу, яка містить структурні підрозділи: *інститути післядипломної педагогічної освіти*, у яких поліпшується педагогічна технологічна грамотність вчителів; *педагогічні ВНЗ та загальноосвітні середні заклади*, які забезпечують формування педагогічної технологічної культури студентів; *педагогічні ВНЗ*, у яких поліпшується педагогічна технологічна грамотність викладачів. У системі підготовки педагогів до впровадження освітніх технологій чільне місце належить формуванню праксеологічних умінь, які дають змогу ефективно організувати педагогічну діяльність на технологічній основі.

6. Прогнозованими напрямками розвитку технологізації освіти є створення інноваційних технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, моделювання виховних технологій навчальних закладів педагогічного профілю, розширення функцій освітніх технологій у контексті модернізації освітньої галузі та вирішення суспільних проблем, дослідження психологічних основ технологічного підходу, упорядкування понятійно-категоріального апарату.

Методологічну основу дослідження становлять загальновизнані філософські положення теорії наукового пізнання, принцип діалектики про взаємозв'язки і взаємозумовленість явищ та необхідність їх вивчення в конкретно-історичних умовах, діалектичні закони боротьби та єдності суперечностей, заперечення заперечення, які були покладені в основу розгляду розвитку освітніх технологій як діалектично зумовленого процесу; основні положення системного, діяльнісного, компетентнісного,

праксеологічного, гуманістичного підходів, вимогам яких відповідає освітня технологія як педагогічно-соціальна інновація; теорія інтеріоризації, на основі якої формується алгоритмізація дій як необхідна ознака педагогічної технології; основні положення законодавчих та нормативних документів про розвиток освіти, зокрема Національна доктрина розвитку освіти, Концепції державної програми розвитку освіти в Україні на 2006 – 2010 рр., Концепції педагогічної освіти, Державна програма «Вчитель».

У процесі дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих **методів**: – діалектичний, за допомогою якого запропоновано визначення поняття «розвиток освітніх технологій», показано відмінність між розвитком, генезисом та еволюцією технологічного підходу, виявлено причиново-наслідкову зумовленість освітніх технологій як педагогічно-соціального феномена, встановлено зв'язки між освітніми технологіями педагогічних ВНЗ та освітньо-виховною концепцією держави (суспільною метатехнологією), а також між теоретичними розробками вчених та практикою їх використання у навчально-виховному процесі;

– порівняльно-історичний, функціонально-структурний, зіставно-порівняльний аналіз літературних та архівних джерел, завдяки яким здійснено вивчення досліджуваної проблеми, виявлено основні тенденції розвитку технологічного підходу, зроблено порівняння генезису освітніх технологій у зарубіжній та вітчизняній педагогіці;

– пошуково-бібліографічний, за допомогою якого здійснено систематизацію бібліотечних каталогів, друкованих джерел та архівних фондів з проблем розвитку освітніх технологій;

– інтерпретаційно-аналітичний, що передбачав інтерпретацію, порівняння, систематизацію фактів наукової літератури та їх узагальнення;

– метод періодизації, за допомогою якого були визначені основні періоди розвитку освітніх технологій і відповідно до них проаналізовані якісні зміни у використанні технологічного підходу та у процесах формування готовності педагогів до його впровадження; вивчалася динаміка

змін виокремлених груп освітніх технологій;

– метод моделювання, завдяки якому розроблялись моделі генезису освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці, прогностичної системи підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій, соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності»;

– метод прогнозування, за допомогою якого здійснювалося передбачення основних шляхів розвитку освітніх технологій в перспективі;

– діагностичний (опитування, анкетування, бесіди, інтерв'ю), що передбачав вивчення емпіричного стану реалізації педагогічними працівниками технологічного підходу у навчальних закладах; комп'ютерне діагностування якостей особистості, що сприяють успішній діяльності;

– педагогічний експеримент, за допомогою якого перевірялась ефективність соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності».

Джерельна база дослідження. У дисертації проаналізовано писемні архівні джерела, зокрема рукописи та матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління – фонди 2 та 166; державного архіву Міністерства освіти та науки України – фонд 166; державного архіву Волинської області – фонд Р-376; державного архіву Івано-Франківської області – фонд Р-1345; державного архіву Миколаївської області – фонд Р-993; державного архіву Тернопільської області – фонд Р-21.

Вивчалися звіти про навчально-виховну діяльність педагогічних ВНЗ, плани та звіти про науково-дослідну роботу, протоколи засідань рад, кафедр Івано-Франківського (Станіславського), Луцького, Миколаївського, Тернопільського (Кременецького) педагогічних інститутів, документи про стан та заходи з поліпшення підготовки вчителів, протоколи засідань колегій Міністерства освіти та науки України тощо.

Окрему групу джерел становлять матеріали періодичних видань: проаналізовано педагогічні журнали та збірники, серед яких найціннішими для дослідження є «Радянська школа» («Рідна школа»), «Інформаційний

збірник Міністерства освіти і науки України», «Педагогіка і психологія», «Шлях освіти», «Вища освіта України», «Советская педагогика» («Педагогика»), «Педагогические технологии» та інші.

У процесі дослідження вивчалися офіційні документи досліджуваного періоду, зокрема закони та постанови про розвиток освіти. Опрацьовано літературу історичного, педагогічного, психологічного змісту, підручники та посібники з педагогічних дисциплін для студентів педагогічних ВНЗ з 1956 до 2005 рр., довідкові та енциклопедичні видання. Використано низку Інтернет-сайтів, зокрема Міністерства освіти та науки України (www.mon.gov.ua).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у фундаментальному дослідженні проблеми розвитку освітніх технологій як педагогічно-соціальних інновацій у педагогічній теорії та практиці України. *Вперше* ця проблема розглядається у ретроспективі із обґрунтуванням теоретичних засад технологізації освіти, основних тенденцій генезису технологічного підходу, вивченням сучасного стану впровадження освітніх технологій, підготовки педагогічних працівників до їх використання, визначенням перспектив розвитку.

Сутність наукової новизни виражається також у тому, що *вперше з'ясовано* концептуальні засади генезису освітніх технологій як складного діалектичного процесу, у якому відображено ідеї класичної педагогічної науки, особливості розвитку вітчизняної і зарубіжної освітньої галузі та суспільно-політичного життя. Зокрема, *визначено*:

– основні періоди розвитку освітніх технологій у вищій школі педагогічного профілю та їх провідні тенденції: програмовано-навчальний (1957 – 1970); системно-методичний (1971 – 1984); реформувально-комп'ютеризаційний (1985 – 1990); науково-технологічний (1991 – 2005);

– закономірності генезису освітніх технологій: відповідність їх розвитку суспільній метатехнології (освітньо-виховній концепції держави), провідним суспільно-політичним тенденціям, основним методологічним положенням та

педагогічним концепціям; взаємозв'язок розвитку освітніх технологій із основними компонентами педагогічного процесу; взаємозалежність розвитку основних типів та видів технологій: навчальних, виховних, інформаційно-комунікаційних технологій та технологій управління ВНЗ;

– динаміку розвитку метатехнологій навчального закладу: прискорені темпи розвитку навчальних, інформаційно-комунікаційних технологій, сповільнені – технологій виховання.

Розроблено модель розвитку освітніх технологій (1957 – 2005), основними структурними частинами якої є цільові, хронологічно-динамічні, методологічні та результативні компоненти. Цільовий компонент передбачає вдосконалення способів реалізації педагогічного процесу; хронологічно-динамічний – відображає динаміку розвитку різних типів технологій відповідно до визначених періодів; методологічний – спрямований на вивчення основних педагогічних концепцій та ідей; результативний – відображає ступінь реалізації цільових орієнтирів щодо впровадження нових педагогічних систем. Розвиток освітніх технологій розглядається як синтез процесів розвитку освітніх технологій педагогічних ВНЗ та технологій, якими оволодівають педагоги у професійній діяльності. Визначено умови розвитку освітніх технологій: розробка освітньо-виховної концепції держави; формування технологічної культури педагога; створення діагностичних центрів та служб; організація співпраці між вищими навчальними закладами у галузі технологізації освіти.

Дослідження забезпечило можливість удосконалити:

– класифікацію освітніх технологій, у межах яких виділено навчальні, виховні, соціально-виховні, інформаційно-комунікаційні технології та технології управління; встановити наскрізний характер інформаційно-комунікаційних технологій, які перетинають інші типи та групи технологій.

– структуру освітніх технологій (виховних технологій, технологій управління) та створити їх моделі, у яких взаємопов'язані концептуально-цільові, змістові, процесуальні та результативно-аналітичні компоненти.

До наукового обігу *введено* нові документи, факти, ідеї, що базуються на виявлених архівних матеріалах, зокрема (ДАІФО в Івано-Франківську, ф. Р-1345, оп. 1, спр. 133; ДАВО у Луцьку, ф. Р-376, оп. 7, спр. 14, 909, 955; ДАТО в Тернополі, ф. Р-21, оп. 4, спр. 91, 159).

Теоретичне значення дослідження полягає у:

– *здійсненні екстраполяції елементів історичного досвіду*, в результаті чого *обґрунтовано* систему підготовки педагогів до впровадження освітніх технологій та створено її модель, у якій взаємопов'язані навчальні заклади різних рівнів акредитації; розроблено та відображено у моделі інноваційну соціально-виховну технологію «Організація успішної діяльності», спрямовану на формування праксеологічних умінь;

– *виявленні напрямів використання ідей історичного досвіду* розвитку освітніх технологій на сучасному етапі: інтеграція діяльності виховних інституцій для створення суспільної метатехнології (освітньо-виховної концепції держави); підготовка вчителя до соціалізації молоді (вивчення та використання соціально-виховних технологій); залучення студентів до практичного використання технології роботи з важковиховуваними дітьми в процесі наставництва; поглиблення досліджень у галузі практичної педагогіки (діагностика навчальних цілей, виховних впливів, рівнів вихованості, програмування якостей) тощо;

– *визначенні впливу* розвитку освітніх технологій зарубіжної педагогічної науки на обґрунтування теоретичних засад вітчизняної технологізації освіти, зокрема на підходи до з'ясування змісту технологічних понять, процеси діагностичного цілетворення, динаміку генезису;

– *здійсненні прогнозування* розвитку освітніх технологій. Передбачено створення нових технологій, передусім освітньо-виховної концепції держави як метатехнології, заміну необґрунтованої технологічної термінології на традиційну, використання освітніх технологій для вирішення суспільних проблем, а також зміни виховних технологій відповідно до темпів розвитку інформаційно-комунікаційних та навчальних технологій;

– *конкретизації* змісту понять «освітня технологія», «розвиток освітніх технологій» на основі конвергенції наукових підходів.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у розробці рекомендацій для Міністерства освіти та науки України щодо реформування навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ на основі позитивних ідей історичного досвіду технологізації освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., створенні навчальних програм, посібників для студентів та вчителів із проблем упровадження «Освітніх технологій», навчальної програми, інтерактивного комплексу навчальної дисципліни «Освітні технології» для студентів, розробці методичних матеріалів для викладачів ВНЗ щодо реалізації технологічного підходу, створенні програми та лекційного курсу «Освітні технології» для вчителів, які навчаються в системі післядипломної педагогічної освіти, впровадженні у навчальний процес соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності». Практичне значення дисертації полягає також у тому, що теоретичні висновки й науково-методичні матеріали, розроблені у ній, сприяють ширшому використанню освітніх технологій у масовій практиці діяльності навчальних закладів.

Положення і висновки дисертації використовуються в науковій і навчально-виховній діяльності закладів освіти різних рівнів акредитації: Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка (акт про впровадження № 192 від 2.03.09.), Криворізькому державному педагогічному університеті (акт № 06-113 від 24.03.09), Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Б. Хмельницького (акт про впровадження № 06/278 від 3.03.09), Ніжинському державному університеті імені М. Гоголя (акт про впровадження № 25/515 від 17.02.09), Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка (акт № 368-33/09 від 31.03.09), Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти (акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження № 01/111 від 20.02.09), Тернопільській ЗОШ № 26 (акт про впровадження № 48 від

02.04.09), Бичківській ЗОШ Чортківського р-ну Тернопільської обл. (акт про впровадження № 5 від 23.03.09).

Особистий внесок дисертанта. Усі представлені у дисертації наукові результати отримані автором самостійно. У навчально-методичному посібнику «Історія соціальної педагогіки/соціальної роботи» особистим внеском здобувача є написання текстів 13 лекцій, у яких здійснено історичний аналіз соціально-педагогічних процесів в Україні та за кордоном, що стали джерелом соціально-виховних технологій.

У навчально-методичному посібнику «Короткий виклад курсу «Історія зарубіжної педагогіки» особистим внеском автора є лекції з розділу «Педагогіка стародавнього світу». В інтерактивному комплексі та навчальній програмі «Освітні технології» для студентів особистий внесок автора полягає у розробленні двох змістових модулів: «Соціально-виховні технології», «Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом».

Ідеї співавторів у роботі не використовувалися.

Запропоновані концепції та положення автором реалізовувалися у процесі викладання навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Освітні технології» протягом десяти років викладацької діяльності.

Вірогідність і достовірність результатів роботи і основних наукових висновків забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних положень, застосуванням взаємодоповнюючих методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті й завданням; цілеспрямованим аналізом наукових, документальних та інших джерел, підтвердженням одержаних теоретичних висновків результатами педагогічної практики, їх упровадженням в освітній процес ВНЗ України, багаторічною апробацією основних теоретичних положень дослідження.

На захист виносяться:

1. Модель розвитку освітніх технологій, яка відображає взаємозв'язок цільових, хронологічно-динамічних, методологічних та результативних компонентів.

2. Періодизація процесу розвитку освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці: програмовано-навчальний (1957 – 1970 рр.); системно-методичний (1971 – 1984 рр.); реформувально-комп'ютеризаційний (1985 – 1990 рр.); науково-технологічний (1991 – 2005 рр.).

3. Концептуальні та теоретичні положення освітніх технологій та їх генезису (провідні тенденції, закономірності).

Апробація результатів дисертації здійснювалася у процесі оприлюднення висновків та основних положень дослідження на тринадцяти Міжнародних конференціях «Новини наукової думки» (м. Дніпропетровськ, 2006), «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (м. Київ, 2007), «Формування цінностей сучасної особистості» (м. Дрогобич, 2007); «Актуальні проблеми і перспективи трудової підготовки молоді» (м. Тернопіль, 2007); «Інновації у вищій освіті» (м. Ніжин, 2007), «Спадщина А. С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності» (м. Полтава, 2008); «Інтерактивний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу» (м. Бердянськ, 2008); «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (м. Київ-Вінниця, 2008); «Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України» (м. Ялта, 2008); «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Київ-Умань, 2008), «Місія викладача вищої школи в контексті сучасних освітніх викликів» (м. Львів, 2008), «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців» (м. Черкаси, 2009), «Освіта для стійкого розвитку: формування готовності педагогічних кадрів» (м. Тернопіль, 2009), шести Всеукраїнських конференціях «Тendenції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України» (м. Хмельницький, 2006); «Українська національна школа : стан та перспективи розвитку» (м. Тернопіль, 2006); «Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України» (м. Ялта, 2006); «Інноваційні технології в освіті: реалії, проблеми, пошуки» (м. Чернівці, 2007), «Актуальні проблеми технологічної

та професійної освіти» (м. Херсон, 2008), «Проблеми формування педагогічного професіоналізму студентів університетів в умовах кредитно-модульного навчання (м. Кривий Ріг, 2008), *Міжнародних педагогічних читань* на пошану Б. М. Ступарика «Проблема якості виховання і навчання у системі безперервної освіти» (м. Івано-Франківськ, 2008) та п'яти регіональних семінарах «Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір» (м. Тернопіль, 2007), «Удосконалення змісту й технології оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог європейської асоціації якості освіти» (м. Тернопіль, 2007), «Розробка теоретичних моделей інтерактивних технологій в освітньому середовищі» (м. Тернопіль, 2008), «Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції» (м. Тернопіль, 2008), «Тести в системі моніторингу якості освіти» (м. Тернопіль, 2009).

Публікації. Результати дослідження опубліковані в 43 наукових працях, у тому числі одна монографія, три навчально-методичні посібники (два у співавторстві), дві програми (одна у співавторстві), 25 статей у фахових наукових виданнях. Загальний обсяг публікацій за темою дисертаційного дослідження становить 48 др. арк.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Проблема підготовки вчителів природничо-математичного циклу в системі вищої педагогічної освіти України (1945–1994 рр.)» захищена 1995 року в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура й обсяг дисертації. Робота обсягом 527 сторінок складається зі списку умовних скорочень, вступу, шести розділів, висновків, шести додатків, списку використаних джерел. Обсяг основного тексту становить 370 сторінок, список використаних джерел налічує 570 найменувань, із них 468 літературних посилань і 102 архівних. Дисертація містить 6 таблиць і 19 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Основні підходи до визначення змісту базових понять

Вивчення генетичних коренів педагогічно-соціального феномена «розвиток освітніх технологій» на основі аналізу дисертаційних досліджень, психолого-педагогічної літератури, філософських, педагогічних, тлумачних словників, енциклопедичних видань показало, що його сутність не з'ясована. Численними є джерела, у яких тлумачаться технологічні поняття, тобто поняття «технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія» та їх варіації. Зважаючи на твердження С. Гончаренка про важливість правильної термінології в будь-якій науці, доцільно ґрунтовно дослідити визначення змісту технологічних термінів [348, с. 21]. Вони трактувалися А. Алексюком [348], М. Бершадським [20], Г. Бордовським [41], В. Гузеєвим [86, 88], Л. Загрековою [122], І. Зязюном [212], В. Ізвозчиковим [41], М. Кларінім [237 – 239], Т. Назаровою [309], А. Нісімчуком [318], О. Пехотою [360], Є. Полат [372], Г. Сазоненко [354], Г. Селевком [426 – 428], С. Сисоєвою [432–434], І. Смолюком [441, 442] та іншими науковцями в енциклопедичних, монографічних, навчально-методичних виданнях, а також у дисертаційних дослідженнях. Проте однозначного тлумачення не отримали. Історико-порівняльний аналіз педагогічних джерел показав, що технологічні терміни навчально-виховного процесу є одними із найчастіше вживаних у педагогічній науці; виявлено також, що загальноприйнятого категоріального тезаурусу в педагогіці щодо «освітніх технологій» та їх похідних не встановлено, що пояснюється їх тривалою (у декілька десятиріч) еволюцією, протягом якої змінювалися підходи до визначення сутності.

У численних дослідженнях науковців, які звертаються до витоків поняття «технологія», зазначається, що слово «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – наука, закон, знання, вчення. Слово «технологія» перекладається як наука або вчення про

майстерність [20, с. 10], [122, с. 13], [208, с. 72], [354, с. 11], [380, с. 18], [427, с. 48].

У тлумачному словнику української мови технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; початковий предмет, що викладає ці знання, відомості; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо [465, с. 445].

На думку українських учених А. Нісімчука, О. Падалки, І. Смолюка, «технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка максимально відбиває об'єктивні закони предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату діяльності поставленим цілям» [316, с. 5].

Дослідники освітніх технологій виявилися одностайними у з'ясуванні причин появи технологічних термінів взагалі та в освіті зокрема. Поняття «технологія» виникло у зв'язку з розвитком машинної промисловості, а згодом було застосовано щодо освітньої галузі через намагання поширити у навчально-виховний процес виробничі новації. «У науковій літературі термін «технологія» виник у 1772 році», – вважає український автор С. Ящук [380, с. 87]. Російські науковці М. Бершадський та В. Гузеєв висловилися на користь іншої дати появи терміна. На їх думку, це сталося у 20-х рр. XVIII ст., коли Федір Полікарпов став автором навчальної книги, яка мала назву «Технологія». Саме цей термін використовувався ним і в додатках до третього видання граматики М. Смотрицького (1721 р.) [20, с. 17].

Суттєва різниця у підходах авторів простежується у визначенні поняття «освітні технології». Окрім нього, використовуються й інші терміни: «педагогічні технології», «технології навчання», «технології виховання», «соціально-виховні технології», «технології управління» та їх варіації. На думку Г. Селевка, поняття «освітня технологія» є ширшим, ніж «педагогічна», позаяк освіта включає, окрім педагогічних, ще й різноманітні соціальні, соціально-політичні, управлінські, культурологічні, психолого-

педагогічні, медико-педагогічні, економічні та інші суміжні аспекти [427, с. 9].

Освітню технологію як генеральне поняття щодо педагогічних технологій розглядає авторський колектив монографії «Педагогічні технології у неперервній професійній освіті» (А. Алексюк, П. Воловик, О. Пехота, С. Сисоєва та інші).

Твердження про ширше значення терміна «освітні технології», ніж «педагогічні» поділяють російський науковець Т. Назарова, український учений-педагог Л. Буркова та ін. На думку Т. Назарової, «освітні технології «беруть на себе» загальну стратегію розвитку єдиного федерального освітнього простору... Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – матеріальне середовище – учень» [309, с. 21].

Л. Буркова, погоджуючись із російським науковцем у тому, що освітні технології – поняття ширше, ніж педагогічні, вважає: «Призначення освітніх технологій – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів. Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції освіти, освітні закони, освітні системи. На сучасному етапі – це гуманістична концепція освіти, Закон про загальну освіту, система освіти в Україні... та ін.» [48, с. 18]. Вона вважає, що педагогічні технології, які є складовими освітніх, включають технології навчання, виховання й управління. Недоліком такої позиції щодо визначення ієрархії понять є відсутність у ній «соціально-виховних технологій» та «інформаційних технологій».

На думку авторського колективу посібника «Перспективні освітні технології», поняття «освітня технологія» є новим утворенням у педагогічній науці, але, попри свою новизну, воно має генетичне коріння. В освіту воно прийшло на хвилі розвитку великої машинної промисловості [354, с. 11]. Проаналізувавши понад 300 визначень поняття «освітні технології» [48,

с. 18], [348, с. 27], [354, с. 13], авторський колектив обґрунтував свій варіант цього терміна. Учені розуміють «освітню технологію» як інтегративну модель, що об'єднує в єдину цілісну систему мету, зміст, дидактичний комплекс (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технічне забезпечення) та результат навчально-виховного процесу, побудованого на філософії й методології українознавства, життєтворчості особистості [354, с. 17].

У монографічному дослідженні С. Сисоевої та ін. «Педагогічні технології у неперервній професійній освіті», «Енциклопедії освітніх технологій» (автор Г. Селевко) зафіксовано різноманітні підходи щодо визначення термінів «освітні (педагогічні) технології».

Г. Селевко виокремлює чотири позиції в науковому розумінні та використанні терміна «педагогічна технологія»:

– педагогічна технологія як засіб (В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б. Лихачов, С. Смирнов, Н. Крилова, Р. де Кіффер, М. Мейер);

– педагогічна технологія як спосіб (В. Беспалько, М. Чошанов, В. Сластьонін, В. Монахов, А. Кушнір, Б. Скіннер, С. Гібсон, Т. Сакамото та інші);

– педагогічна технологія як науковий напрям (І. Підкасистий, В. Гузеєв, М. Єраут, Р. Куфман, С. Ведемейер);

– педагогічна технологія як багатомірне поняття, у тому числі система (В. Боголюбов, М. Кларин, В. Давидов, Є. Коротаєва, П. Мітчел, Р. Томас).

Автор «Енциклопедії...» визначає педагогічну (освітню) технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмовану в часі та просторі, що призводить до намічених результатів [427, с. 50–51].

У монографії «Педагогічні технології у неперервній професійній освіті» (С. Сисоева, А. Алексюк, П. Воловик та інші) на основі аналізу досліджень учених позицій щодо визначення терміна «освітня (педагогічна) технологія» виокремлено ще більше, ніж в енциклопедичному виданні Г. Селевка.

Педагогічна технологія визначається як раціональний спосіб досягнення свідомо визначеної освітньої (навчальної, виховної) мети; наука; педагогічна система; педагогічна діяльність; системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу; система знань; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу; процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу; інтегративний підхід в освіті [348, с. 27–28].

У дослідженні акцентується увага на освітніх технологіях як на способі забезпечення особистісного і професійного розвитку і саморозвитку особистості, її професійної і соціальної мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці, адаптаційної гнучкості.

Проведений нами порівняльний аналіз визначення понять «освітня (педагогічна) технологія» українськими науковцями показав, що існує чотири основні підходи щодо трактування цього терміна:

- 1) освітня технологія як система;
- 2) освітня технологія як сукупність дій (система дій) чи діяльність;
- 3) освітня технологія як проект (модель) навчально-виховного процесу;
- 4) освітня технологія як галузь науки або педагогічного знання чи наука.

Педагогічна технологія – це «суворо наукове і точне відтворення гарантуючих успіх педагогічних дій», – вважають учені Харківської наукової школи І. Прокопенко та В. Євдокимов [395, с. 8]. «Не механічний, раз і назавжди заданий процес з незмінним виходом, а організаційно-змістова структура, що визначає напрямок взаємодії педагога і учнів при нескінченній багатоманітності підходів і відносин. Педагогічна технологія – це не інструкції і рецепти, а принципи практичного втілення закономірностей формування особистості» [395, с. 15].

Під педагогічною технологією авторський колектив із Миколаєва, насамперед, розуміє систему найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукову організацію навчально-виховного

процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей [330, с. 14].

На думку вчених Волинської наукової школи (А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк), «технологія – це педагогічна діяльність, яка максимально реалізує в собі закони навчання, виховання та розвитку особистості і тому забезпечує її кінцеві результати [316, с. 5]. Вона поєднує в собі упорядковану сукупність дій, операцій та процедур, які забезпечують гарантований результат в умовах освітнього процесу, що постійно змінюється [316, с. 6].

Таким чином, авторські школи освітніх (педагогічних технологій) трактують їх як систему, як педагогічну діяльність чи сукупність дій, а також як науку або її галузь. Українські автори зазвичай не визначають освітні технології як засоби навчання. Такий підхід був характерний для зарубіжної педагогічної науки у 40-х – 50-х рр. ХХ ст. Проте на сучасному етапі у вітчизняних навчальних закладах технології часто використовується саме у значенні «засоби навчання».

Незважаючи на те, що наведені підходи до визначення терміна, є численними, ними не вичерпується з'ясування сутності освітніх технологій. У практиці діяльності навчальних закладів під освітньою технологією через популярність технологічного підходу часто розуміють будь-яку інновацію навчально-виховного процесу. На думку В. Гузєєва, освітньою технологією сьогодні називають усе, що завгодно: «від суворо алгоритмізованих процедур до досвіду окремого успішного вчителя, який не піддається точному опису, і будь-якої інноваційної практики» [88, с. 140].

Зрозуміло, що за таких умов особливої актуальності набуває проблема обґрунтування якщо не єдиних, то близьких за суттю підходів щодо встановлення термінології на основі конвергенції поглядів учених. Як свідчить характеристика тлумачення понять, подібності позбавлене тільки розуміння освітніх технологій як засобів навчання та як проекту (моделі) педагогічного процесу. Модель педагогічного процесу передбачає виконання

сукупності дій і в цілому є системою. Тому погляди на освітню технологію як систему, сукупність дій та модель є аналогічними.

Порівняльний аналіз визначень поняття «освітня технологія» зарубіжними та вітчизняними авторами показав, що у зарубіжній педагогіці технологічний підхід реалізується тільки у навчальному процесі; у вітчизняній педагогіці – також у виховній, соціально-виховній та управлінській діяльності освітніх закладів, проте теоретико-методичні основи таких технологій обґрунтовані недостатньо, у зв'язку з чим їх реальність існування є дискусійною проблемою.

Окрім поняття «освітні (педагогічні) технології», в українській педагогічній науці використовується термін «технологія навчально-виховного процесу». Безперечно, ці поняття є синонімічними. В. Паламарчук, С. Рудаківська трактують «технології навчально-виховного процесу» як моделювання його змісту, форм і методів відповідно до визначеної мети [338, с. 55].

Українські та російські науковці використовують у публікаціях терміни «технологія навчання» та «технологія виховання», «навчальна технологія» та «виховна технологія». Диференціація таких понять здійснюється у монографічному дослідженні авторського колективу А. Алексюка, П. Воловик, С. Сисоєвої та інших учених. У ньому зазначається: «Складніше розвести поняття «технологія навчання» і «навчальна технологія», які в педагогічній літературі часто вживаються як тотожні» [348, с. 36]. У праці характеризуються підходи П. Сікорського щодо диференціації цих понять. У дослідженні вчений (П. Сікорський) виходить із того, що поняття «технологія навчання» є дещо вужчим від поняття «навчальна технологія», бо термін «технологія навчання» спонукає розглядати конкретну технологію, яка дозволяє добре навчати, тобто є високоефективною, тоді як термін «навчальна технологія» є менш цілеспрямованим і дозволяє розглядати різні технології навчання [348, с. 36].

Підходи вчених щодо тлумачення терміна «технологія навчання» подібні до визначення ними поняття «освітня технологія». Технології навчання найчастіше визначають як систему дій, діяльність тощо.

На думку І. Прокопенка, В. Євдокимова, «**технологія навчання** – це система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання» [395, с. 9].

О. Пометун трактує технологію навчання як організацію «процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодії усіх, але, насамперед, активних елементів навчального процесу (його учасників). При цьому важливими є два моменти. *По-перше*, технологія навчання детально описує систему дій не тільки вчителя, викладача, але й, насамперед, того, хто навчається, – учня, студента. *По-друге*, вона забезпечує, гарантує при коректному застосуванні досягнення визначених результатів» [375, с. 35].

Авторський колектив (А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк), попри визначення терміна «педагогічна технологія», пропонує також визначення «технології навчання». На думку вчених, «це законовідповідна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж при традиційних методиках» [316, с. 6]. У цьому визначенні заслуговує на увагу ідея про більш високий ступінь гарантованості результату, ніж за традиційних методик. Зазвичай, автори ведуть мову лише про відтворюваність та гарантію результату як ознаки технологій.

У низці публікацій термін «технологія навчання» використовується стосовно навчального процесу, а термін «педагогічна технологія» – щодо виховання. Це пов'язано з тим, що виховні технології є складовими педагогічних [354, с. 15]. Проте в українській педагогічній науці найчастіше таке ототожнення педагогічних технологій із виховними не допускається. Більше того, аналогічно до навчальних технологій науковці диференціюють виховні технології та виховання.

Термін «технологія виховання» (точніше «технологічний процес» щодо виховання) запровадив у педагогічну науку А. Макаренко. У «Педагогічній поемі» він зазначав: «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді... Саме тому у нас просто нема всіх найважливіших відділів виробництва: технологічного процесу, обліку операцій, конструкторської роботи, застосування кондукторів і приладів, нормування, контролю, допусків і бракування» [289, с. 440].

Великий український педагог-класик, як і його попередник Я. А. Коменський, що порівнював організацію педагогічного процесу із годинниковим механізмом, як і французький філософ-просвітитель Ж. О. Ламетрі, що написав твір «Людина-машина» і також встановлював аналогії між людиною і годинниковим механізмом, «чим більше думав, тим більше виявляв схожості між процесами виховання й звичайними процесами в матеріальному виробництві і ніякої особливо страшної механістичності в цій схожості не вбачав» [289, с. 440]. А. Макаренко був переконаний, «що дуже багато деталей людської особи і людської поведінки можна зробити на пресах, просто штампувати за стандартом, але для цього потрібна особливо тонка робота самих штампів, скрупульозна обережність і точність. Інші деталі потребували, навпаки, індивідуальної обробки в руках висококваліфікованих майстрів, людей із золотими руками й гострим оком. Для багатьох деталей необхідні були складні спеціальні прилади, які в свою чергу потребують великої винахідливості і польоту людського генія. А для всіх деталей і для всієї роботи вихователя потрібна особлива наука» [289, с. 440].

У «Педагогічній поемі» та інших творах А. Макаренка поряд із терміном «технологічний процес» трапляється й термін «техніка» у значенні «технологія»: «Ми всі чудово знаємо, яку нам слід виховувати людину, це знає кожен письменний свідомий робітник і добре знає кожен член партії.

Отже, труднощі не в питанні, що треба зробити, а як зробити. А це питання педагогічної техніки» [289, с. 440].

У творчості класика української педагогіки В. Сухомлинського також існує термін «технологія», зокрема «технологія педагогічної праці». «Учитель готується до хорошого уроку все життя.., – переконаний український педагог. – Така духовна і філософська основа нашої професії і **технології нашої праці** (виділено автором): щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителям треба увібрати море світла, ні на хвилину не відходячи від променів вічно сяючого сонця знань, людської мудрості...» [457, с. 465]. «У кожного вчителя є своя творча лабораторія, вона рік у рік збагачується – це дуже важливий бік педагогічної культури. Мова йде про **технологію педагогічної праці**» [457, с. 454]. «Однією з найбільш тонких і ювелірно чистих справ у **технології педагогічної творчості** (виділено автором) є створення в духовному житті кожної дитини і шкільного колективу гармонії радощів» [457, с. 553].

Названі технологічні терміни В. Сухомлинський використовував у середині 60-х рр. ХХ ст., зокрема ними він скористався у циклі бесід із молодим директором школи. У цей час термін «технологія» використовувався в основному в зарубіжних публікаціях (у колишньому Радянському Союзі з'явився 1963 р., проте набув масового вжитку у 80-х рр.) [552, с. 24]. Отже, видатний український педагог В. Сухомлинський ще задовго до загального використання технологічного підходу виокремив в «освітній технології» своєрідний технологічний спектр, запропонувавши «технологію педагогічної праці», «технологію педагогічної творчості». Він також зауважив наявність циклічності і періодичності явищ навчально-виховного процесу, фактично заклавши основи для розгляду управління закладом освіти як технологічного процесу. Незважаючи на те, що не було виявлено трактування В. Сухомлинським терміна «технологія», у його працях закладені цінні ідеї для розуміння змісту технологічних понять. Зокрема, він заперечував можливість винайдення універсального засобу

(способу) вирішення проблем навчального процесу: «Дехто наївно вірить в якийсь єдиний, всесильний, рятувальний засіб, за допомогою якого легко зробити цілий переворот у навчально-виховному процесі...» [457, с. 426]. На основі діяльності українського педагога доцільно припустити, що таким універсальним засобом не може стати також і технологія. В. Сухомлинський вважав, що результати педагогічної роботи залежать передусім від професіоналізму викладача, але не від методу: «Хороший учитель дасть добрі знання, працюючи за будь-яким методом, що передбачає активну розумову діяльність дитини» [457, с. 426].

Пріоритет у вивченні освітніх технологій, передусім навчальних, належить зарубіжним ученим, проте українські автори також мають здобутки у галузі технологізації освіти: вони вперше виділили технологічні поняття в межах освітніх, не знані у педагогічній науці за кордоном. Вочевидь, саме політичні мотиви завадили вітчизняній науці здобути першість у дослідженні технологічного підходу. Звинувачення в українському буржуазному націоналізмі стали перешкодою для висвітлення зарубіжного (буржуазного) досвіду вивчення освітніх технологій і можливостей його використання для подальших наукових пошуків.

Отже, у публікаціях українських науковців використовуються терміни «освітні технології», «педагогічні технології», «технології навчання» («навчальні технології»), «технології виховання» («виховні технології»). Що ж до термінів «технології управління навчальним закладом» та «соціально-виховні технології», то їх у дослідженнях ні авторських шкіл, ні окремих науковців не виявлено. Л. Буркова, погодившись із Т. Назаровою, що необхідно розрізняти в межах педагогічних технологій «навчальні», «виховні» та «управління», пропонує визначення лише «навчальної» [48, с. 19].

Термін «технології управління» можна виявити у дослідників проблем управління школою (В. Григораш, О. Касьянової, О. Мармази та інших). Проте вони не пропонують його визначення. Сутність термінів «технологія

управління навчальним закладом» та «соціально-виховних технологій» з'ясована в енциклопедичному виданні, автором якого є Г. Селевко. В «Енциклопедії освіти» українських авторів такі терміни не подаються.

Г. Селевко трактує соціально-виховні технології як групу «соціальних технологій, зорієнтованих на здійснення найважливішої функції суспільства – підготовку покоління, що підростає, до залучення до суспільного життя, до нормального функціонування у суспільстві» [428, с. 258].

Технологія управління, на думку автора «Енциклопедії освітніх технологій», – це система функціонування людських, матеріальних, інформаційних та інших компонентів, які використовуються для реалізації функції управління [428, с. 654].

В останні десятиріччя набули поширення інформаційні технології. Російський науковець І. Захарова тлумачить їх так: «Це педагогічні технології, які використовують спеціальні способи, програмні і технічні засоби (кіно, аудіо-, відеозаписи, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією» [129, с. 22].

Для дослідження історії технологічного підходу у педагогічних вищих навчальних закладах особливу цінність мають визначення поняття «педагогічні технології вищої школи». Термін запропоновано науковцем І. Смолюком. На його думку, такі технології мають свою специфіку: «Педагогічні технології вищої школи – це проект /модель/ навчально-виховного процесу у вузі, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності самого студента /з урахуванням розвитку його рис характеру та інтелектуальних можливостей/» [317, с. 9].

У працях українських та російських педагогів часто використовується поняття «технологічний підхід», проте вчені зазвичай не вдаються до його трактування. Визначення «технологічного підходу» не виявлено у тлумачних та педагогічних словниках. В «Енциклопедії освітніх технологій» російський науковець Г. Селевко ототожнив технологічний підхід із застосуванням поняття «технологія» до галузі освіти, педагогічних процесів [427, с. 46].

У вітчизняних та зарубіжних джерелах аналізуються термінологічні співвідношення «технологія», «методика», «педагогічна техніка», «педагогічна майстерність». Розмежування понять «технологія», «методика» здійснювалося С. Гончаренком, В. Гузеєвим, А. Кушніром, О. Пехотою, І. Підласим, Т. Сальниковою, Г. Селевком та іншими авторами.

«Від методики технологія відрізняється відтворюваністю результатів, відсутністю безлічі «якщо»: якщо талановитий учитель, талановиті діти, багата школа», – вважають І. Підласий та А. Підласий [362, с. 43].

Аналогічно таку відмінність трактує А. Кушнір; на цьому ж акцентує увагу дослідник проблем розвитку освітніх технологій В. Гузєєв: технологія відрізняється від методик своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» [88, с.144].

На думку Г. Селевка, різниця між методикою і технологією полягає передусім у розставленні акцентів. «Пріоритетне питання методики – «як», а технології – «як це зробити оптимально» [427, с. 57]. В технології більше представлені компоненти мети, а також процесуальні компоненти, у методиці – змістова, якісна та варіативна частини. Технології навчання будь-якої дисципліни відрізняються від відповідних окремих методик вищим ступенем узагальнення, ширшим діапазоном застосування, чіткістю формулювання мети, її діагностичністю, глибшою теоретичною розробленістю, вищим рівнем системного проектування, вищим рівнем регламентації, алгоритмізації, вищим рівнем відтворюваності, вищим ступенем гарантії результатів [427, с. 57–58].

Варто відзначити підходи до диференціації цих термінів Т. Сальникової: методика навчання – це зведення правил, прийомів і засобів, за допомогою яких передається багаторічний досвід від одного покоління до іншого і формується новий життєвий досвід людей [344, с. 13]. Технологія навчання або освітня технологія – це «прив'язування» методики до конкретних умов, система використання вироблених правил із врахуванням часу, місця, конкретних суб'єктів освіти, умов організації і протяжності педагогічного

процесу. Ось чому про ефективність технологій можна говорити не взагалі, а лише щодо певних учнів та педагогів. Методики навчання стійкіші, ніж технології, вони змінюються разом із зміною освітньої мети. Технології багатоваріантні навіть у межах однієї методики [344, с. 14].

Здійснюючи диференціацію понять, автори недостатньо приділили уваги відмінностям у призначенні та функціях методів та технологій.

Співвідношення понять «технологія», «педагогічна майстерність» визначив Г. Селевко, який зауважив, що педагогічна технологія опосередковується педагогічною технікою і якостями особистості педагога, його майстерністю [427, с. 61]. Проте встановити, котрий із цих чинників є провідним, – неможливо.

Висвітленими підходами щодо диференціації технологічних понять та їх співвідношень погляди науковців не вичерпуються. Доцільно припустити, що саме відсутність загальноприйнятого категоріального тезаурусу стала однією з причин плутанини серед педагогічних працівників та недостатнього рівня впровадження технологічного підходу у навчальні заклади різних рівнів акредитації. Наявність принципово відмінних підходів учених у галузі освітніх технологій є однією з вагомих причин необхідності обґрунтування їх теоретичних основ, що сприятиме поліпшенню підготовки педагогів до реалізації технологічного підходу.

Однією із найважливіших категорій нашого дослідження є «розвиток освітніх технологій». Для його розуміння ключовим є філософське поняття «розвиток». Воно визначено у численних філософських словниках та довідковій літературі. Синонімічними до поняття розвиток є генезис (генеза) та еволюція.

У філософському енциклопедичному словнику розвиток визначається як «незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів; один із загальних видів зв'язку. З точки зору глибини і швидкості змін розрізняють стадії еволюції і революції: для першої характерні реформи, для другої – докорінні зміни» [476, с. 555].

Поняття розвиток визначено також у педагогічних словниках. Зокрема, у сучасній енциклопедії «Педагогіка» можна знайти таке тлумачення «розвитку»: це філософська категорія, яка виражає процес руху, зміни цілісних систем. До найхарактерніших рис цього процесу відносяться: виникнення якісно нового об'єкта (або його стану), спрямованість, незворотність, закономірність, єдність кількісних та якісних змін, взаємозв'язок прогресу та регресу, суперечливість, спіралеподібність форми (циклічність), розгортання у часі. Розвиток – універсальна і фундаментальна властивість буття, яка складає спеціальний предмет дослідження діалектики – вчення про розвиток. Оскільки основним джерелом розвитку виступають внутрішні суперечності, то даний процес, по суті, є саморозвитком [339, с. 495].

Достатньо широке трактування поняття «розвиток» має місце у «Тлумачному словнику сучасної української мови»: «Розвиток – 1. Процес виникнення або підсилення чогось; 2. Процес зростання, зміцнення чогось; 3. Послідовний, обґрунтований виклад чогось; 4. Процес вдосконалення, покращення чогось; 5. Процес інтенсифікації розпочатого; 6. Процес зміни якості чогось, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [465, с. 392]. На основі аналізу визначень тлумачного словника можна встановити як спільні риси, так і відмінність між поняттями «розвиток», «генезис» та «еволюція». «Генеза» (генезис) – це походження, виникнення, становлення чогось [465, с. 87]. Еволюція – процес зміни, розвитку чогось, поступовий розвиток, процес поступових перетворень [465, с. 126].

У дослідженнях зарубіжних та вітчизняних вчених використовуються словосполучення «розвиток педагогічних технологій» (О. Зубченко, І. Зязюн, М. Кларин, А. Космодем'янська, О. Пехота, І. Смолюк), «розвиток освітніх технологій» (В. Гузеєв), розвиток технологій навчання (Ф. Янушкевич), еволюція педагогічних технологій (Т. Назарова), «генезис поняття «педагогічна технологія» (В. Гузеєв), еволюція поняття «педагогічна технологія» (В. Боголюбов). Таким чином, у дослідженнях учених переважає

трактування процесів змін технологій як розвитку. Водночас науковці вважають, що сам термін «педагогічна технологія» піддавався еволюції – повільним змінам.

На нашу думку, під час вибору термінів «еволюція», «революція» чи «розвиток» необхідно співставляти тривалість окремого процесу, що вивчається, із загальною тривалістю досліджуваного феномену. Безперечно, виникнення освітніх технологій і їх використання протягом 50-х – 90-х рр. ХХ ст. – це революція у розвитку освітніх систем, які відомі ще з часів стародавнього світу. Трансформація поняття від «технологія в освіті» до «технологія освіти» із 40-х до 80-х рр. ХХ ст. може вважатися еволюцією – повільним розвитком (триває орієнтовно п'ять десятиріч), проте доцільніше все ж цей процес визначати як розвиток, позаяк навіть декілька десятиріч не є тривалим терміном для педагогічних перетворень. Разом із тим є процеси, які можна однозначно трактувати як еволюція чи революція. Зокрема, розвиток ІКТ є безперечно революцією і в історії освітніх технологій, і в історії суспільства. Вчені акцентують увагу на сповільненому розвитку виховних технологій, отже йдеться про їх еволюцію. Використання словосполучення «генезис освітніх технологій» доцільне в тому випадку, коли йдеться про виникнення та становлення цього феномену. Застосування різноманітних варіацій поняття «розвиток» щодо освітніх технологій, на жаль, не супроводжується їх визначеннями. В енциклопедичній, довідковій літературі та дисертаційних дослідженнях нами не виявлено тлумачень ні «розвитку освітніх технологій», ні їх «генезису» чи «еволюції», проте знайдено раціональні ідеї для здійснення авторського трактування.

Цінними для дослідження історії освітніх технологій є такі положення:

– історико-педагогічний процес розгортався від менш ефективної педагогічної практики до більш ефективної, від індивідуальних форм навчання до групових, переходячи по спіралі до адекватних дидактичних процесів у відповідності із вимогами часу, удосконалюючись як за типом

інформаційного процесу (від розсіяних до спрямованих), так і за видом управління навчання (від розімкнутих до замкнутих) (В. Беспалько);

– технологізація – історично неперервний процес в освіті, завдяки якому здійснюється спадковість нових технологій, виникає готовність до їх адаптації через призму критичної рефлексії (Т. Назарова, І. Зязюн);

– у загальному розвитку освітніх систем розрізняють покоління освітніх технологій. Одними із найновіших поколінь освітніх технологій є інтегральні технології, які поєднують особистісно-орієнтований підхід з дидактикоцентричним (В. Гузеєв).

На основі аналізу психолого-педагогічних, філософських джерел нами запропоновано таке визначення «розвитку освітніх технологій»: ***Розвиток освітніх технологій – це закономірні зміни освітніх технологій на понятійному, структурному та функціональному рівнях, що забезпечують їх наступність та приводять до виникнення якісно нового стану.***

1.2. Ознаки, структура та класифікації освітніх технологій

Неоднозначність трактування технологічних термінів доповнюється ще однією проблемою – неоднозначністю підходів до визначення ознак (критеріїв, суттєвих характеристик) технологічного підходу.

В енциклопедичному виданні Г. Селевка поняття «критерій» та «якість» представлені як аналогічні. Всі перераховані ним якості є водночас і критеріями технологічності [427, с. 65]. Російський учений виділив такі основні якості: системність, комплексність, цілісність, науковість, концептуальність, розвивальний характер, структурованість, ієрархічність, логічність, алгоритмічність, спадкоємність, варіативність і гнучкість, процесуальність (тимчасовий алгоритм), керованість, інструментальність, діагностичність, прогнозованість, ефективність, оптимальність, відтворюваність [427, с. 61–65].

Подібні критерії пропонують українські вчені А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк. Здійснивши аналіз педагогічних джерел, вони визначили, що основними характеристиками технології освіти є: системність, концептуальність, науковість, інтегративність, ефективність, якість навчання, інформаційність, оптимальність тощо [316, с. 5].

У монографії А. Алексюк, П. Воловик, О. Пехоти, С. Сисоєвої та ін., а також в «Енциклопедії освіти» (ред. В. Кремень) критерії трактуються як вимоги. Зокрема, в «Енциклопедії освіти» зазначається: «Педагогічні технології повинні відповідати таким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності)» [108, с. 662]. Вони суттєво не відрізняються від наведених вище. Основними вимогами до педагогічних технологій вважаються: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови.

Для виявлення, що є технологією, а що нею не є, окремими вченими пропонується в ролі критерію розглядати характерний для неї алгоритм дій. Зокрема, такий підхід має місце в публікаціях М. Кларина. Він зазначає: «Будь-який відрізок навчального процесу в рамках технологічного підходу має такі основні етапи: загальна постановка цілей навчання, перехід від загального формулювання цілей до її специфікації, попередня (діагностична) оцінка рівня навченості учнів; сукупність навчальних процедур (на цьому етапі відбувається корекція навчання на основі оперативного зворотного зв'язку); оцінка результату (в низці випадків корекція навчання відбувається після цього етапу шляхом повторення відрізка навчального процесу, спрямованого на визначену мету, з деякими варіаціями навчальних процедур)» [238, с. 120].

Розглядаючи освітню технологію як похідну нового типу освіти, авторський колектив посібника «Перспективні освітні технології» А. Алексюк, І. Бех, Г. Сазоненко та ін. визначили декілька її суттєвих рис, ними є: проектування на основі конкретної філософії, методології освіти,

педагогічної ідеї; вибудовування технологічного ланцюга дій відповідно до поставленої мети; можливість відтворення будь-яким педагогом; діагностування та моніторинг результатів діяльності; глибока психологізація [354, с. 32]. Аналогічні підходи до виділення суттєвих рис мають місце у працях російського науковця Т. Сальникової [344, с. 7–8].

Одним із критеріїв технологічного процесу, який найчастіше називається ученими, є прогнозованість, що виражається в гарантованості досягнення визначених цілей. На думку В. Монахова, «технологію характеризують два принципових моменти: гарантованість кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу» [307, с. 27]. З ним цілковито погоджується український педагог С. Гончаренко [80, с. 90]. Такі підходи до визначення освітніх технологій, у яких акцентується увага на відтворюваності та гарантії результату, характерні для педагогічної творчості багатьох учених. Дослідження, де цей критерій вважають дискусійним або заперечують можливість його реалізації, є нечисленними.

За ступенем відтворюваності процесу та результатів М. Кларин поділив технології на конкретні (відбувається стовідсоткове відтворення результатів), та неконкретні (результат відповідає очікуваному в певних межах).

Доцільно дати характеристику тим дослідженням, у яких неоднозначно сприймається гарантія результату як критерій технологій. На думку Т. Сальникової, «жодна з технологій в умовах сучасної школи не є універсальною. Абсолютно кожна дає не менше відсталих у розвитку, навченості або вихованості учнів. Це пов'язано з тим, що вчитель має справу з механічно створеними класами і групами, із випадковим підбором учнів, різним рівнем їх підготовки і потенційних можливостей» [344, с. 15].

Проводячи аналогії між виробничими та освітніми технологіями, вчені не могли не помітити між ними суттєвих відмінностей, у тому числі щодо відтворення результату. Зокрема, Є. Коротаєва зазначає: «Спробуємо виявити характерні ознаки виробничої технології. Передусім, це конкретна цілеспрямованість і результативність. Починаючи промисловий процес,

людина точно знає, який результат (предмет: розмір, вага, колір і т.д.), яким способом (затрати праці, час, матеріальні вклади та ін.) вона хоче отримати... Що стосується соціальних технологій, то ... в них вихідним і кінцевим результатом є людина, а основним параметром змін – одна чи кілька якостей... Людина є багатофакторною системою, на яку впливає величезна кількість «зовнішніх чинників». Все це призводить до того, що «підбір певної послідовності навіть найрезультативніших процесів чи заходів не гарантує досягнення повної ефективності» [254, с. 64–65].

В умовах, коли система діагностики у навчальних закладах – це їх «слабке місце», коли відсутні чіткі кількісні характеристики якостей, що досліджуються, проблематично констатувати факт реалізації технологічного підходу та визначати різницю між методом та технологією. Мабуть, через те науковці, у тому числі й педагоги, такі терміни зазвичай використовують на свій розсуд.

Можливість отримати результат тільки завдяки алгоритмізації дій піддала сумнівам український учений О. Пометун. Вона зазначає: «Але чи завжди застосування в педагогічному процесі сукупності способів, кроків взаємодії учителя і учнів гарантує бажаний (плановий) результат?»

Їхня ефективність залежить від багатьох чинників: індивідуальних і статтевовікових особливостей учнів і вчителів, професійної майстерності педагога, змісту педагогічного процесу, психофізичного стану учасників навчання тощо. Тому можна передбачити, що застосування в педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує вирішення педагогічних завдань, а лише створює умови для зміни стану чи просування до очікуваних результатів. А оскільки всі педагогічні завдання пов'язані з розвитком особистості, правомірно говорити про створення умов для розвитку учнів» [375, с. 35–36].

На залежності результатів навчально-виховного процесу від комплексу факторів, неможливості педагогічних технологій забезпечувати однаково високий рівень навченості і вихованості всіх учнів акцентували увагу

І. Прокопенко та В. Євдокимов [395, с. 15]. Дискутивність питання відтворення технології визнає С. Сисоєва, яка зазначає: «Хоча значна частина дослідників підкреслює можливість відтворення педагогічної технології будь-яким педагогом незалежно від рівня його педагогічної майстерності, на наш погляд, це питання дискутивне, оскільки реалізація педагогічної технології, спрямованої на творення особистості учня (студента), значною мірою зумовлюється особистісними і професійними якостями того, хто навчає і виховує, рівнем його педагогічної техніки тощо. Тому ми визначаємо педагогічну технологію як процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [434, с. 85].

Отже, міркування про гарантованість реалізації цілей в умовах технологічного підходу є передчасними. Ще у стародавньому світі філософи помітили, що на результати навчання впливають декілька чинників: особистість учителя, якості учня та його бажання навчатися, а також спосіб навчання. Технологія належить до останньої групи чинників, які дають відповідь на запитання, як навчати, але не виключає дію двох перших – якостей учителя та учнів, тобто людського фактора.

Незважаючи на створені видатними педагогами (Я. А. Коменський, А. Макаренко та інші) аналогії між виробничими та навчально-виховними процесами, необхідно визнати, що існує велика різниця між людиною та досконалою машиною, яка, на відміну від живої істоти, не має спадкових задатків та генетичних відхилень. Отже, в технології варто говорити не стільки про гарантію результату, скільки про орієнтацію на певні показники.

Серед учених тривають дискусії щодо ролі педагога в реалізації технологічного підходу. Переважна більшість учених вважає, що в умовах впровадження освітніх технологій вчителю відводиться другорядна роль. Середньостатистичний педагог повинен відтворювати технологічний процес і отримувати запланований результат. Проте існують й інші погляди. Зокрема, Г. Селевко вважає, що «педагогічна технологія опосередковується педагогічною технікою і якостями особистості, її майстерністю» [427, с. 61]. Акцентуючи увагу на залежності реалізації технології від професійної майстерності педагога, він висунув ідею, що дотримання алгоритмізації дій більшою мірою впливає на результат, ніж професіоналізм вихователя. Оскільки навчально-виховна діяльність – діалектичне явище, то визначити, який чинник є провідним, так само неможливо, як дізнатися, що більше впливає на площу прямокутника – довжина чи ширина.

Історико-порівняльний аналіз педагогічної літератури показав, що критерій діагностичність визнають усі автори. Проте в запропонованих посібниках для педагогів описи технологій зазвичай не супроводжуються діагностичними методиками.

Отже, освітня технологія – особливий педагогічно-соціальний феномен, у межах якого намітилася низка невирішених проблем. Їх існує більше, ніж запропоновано шляхів для усунення суперечностей. Немає загальноприйнятого категоріального тезаурусу, вчені не досягли єдності думок в обґрунтуванні критеріїв технологій. Ще одна проблема, яка не має однозначного вирішення, – визначення структури технології.

Найчастіше автори навчальних посібників орієнтуються на дослідження Г. Селевка, згідно з якими структурними компонентами технології вважаються концептуальна основа, змістова частина (цілі навчання та зміст навчального матеріалу), процесуальна частина (методи і форми роботи, діагностика навчального процесу) [426, с. 17], [380, с. 7]. Саме такі складові відображені в «Енциклопедії освіти» українських авторів [108, с. 662]. Однак у дослідженнях деяких науковців (В. Євдокимов, І. Прокопенко, Ю. Васьков

та ін.) є певні розходження з поглядами Г. Селевка: заперечується концептуальна основа як компонент технології; до складу категорії «педагогічна технологія», крім зазначених структурних компонентів, додається програмно-методичне забезпечення тощо [101, с. 41], [52, с. 70], [395, с. 12]. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що недоцільно відносити концептуальну основу та цілі до різних компонентів технології. Вони мали б складати цілісність у концептуально-цільовому компоненті, позаяк концептуальні ідеї впливають на визначення мети.

Особливо цінними для дослідження освітніх технологій є обґрунтування Г. Селевком горизонтальної та вертикальної структури технології. Він виділив чотири ієрархічних класи чи рівні (технологічна вертикаль) педагогічних технологій:

1. Метатехнології (соціально-політичний рівень).
2. Галузеві макротехнології (загальнопедагогічний та загальнометодичний рівень).
3. Модульно-локальні мезотехнології (вузькометодичний рівень).
4. Мікротехнології (контактно-особистісний рівень) [427, с. 63].

Обґрунтування структури технології деякими дослідниками принципово відрізняються від запропонованої Г. Селевком. Зокрема, І. Підласий вважає, що до складу технологій не повинні входити мета та результат. З одного боку, він не відхиляє твердження, що педагогічна технологія – це система, яка складається з алгоритмів, способів і засобів, комплексне застосування яких веде до заздалегідь намічених результатів діяльності, гарантує одержання продукту заданої кількості і якості [363, с. 25]; з іншого, заперечує входження до структури педагогічної технології мети та результату.

Безперечно, виробнича технологія відрізняється від соціальної, значить, можуть відрізнятися і їх структурні компоненти. Якщо брати до уваги, що технологія – це система, складниками якої є мета і результат, доцільно вважати, що вони мають знаходитися у структурі технології.

Неоднозначність підходів учених зафіксована і щодо створення класифікацій освітніх технологій, які запропоновані як в енциклопедичних виданнях («Енциклопедія освіти», Енциклопедія освітніх технологій»), так і в джерелах наукового та навчально-методичного характеру [108, с. 661], [316, с. 18–19], [354, с. 31], [427, с. 78–80].

У навчально-методичних посібниках зазвичай у різних інтерпретаціях відображена класифікація Г. Селевка, в якій провідними ознаками, на основі яких відбувається об'єднання в класи, є: 1) рівень застосування; 2) філософська основа; 3) методологічний підхід; 4) провідний чинник розвитку особистості; 5) наукова концепція (механізм) передачі і засвоєння досвіду; 6) орієнтація на особистісні сфери та структури індивіду; 7) характер змісту та структури; 8) основний вид соціально-педагогічної діяльності; 9) тип управління навчально-виховним процесом; 10) методи і способи, які переважають; 11) організаційні форми; 12) засоби навчання; 13) підхід до дитини і орієнтація педагогічної взаємодії; 14) напрями модернізації; 15) категорія педагогічних об'єктів [427, с. 80–81]. До кожного класу Г. Селевка відніс ряди подібних за даною ознакою технологій. Їх нараховується 210.

Ставлення вітчизняних науковців до класифікації російського вченого неоднозначне: від повного схвалення (Л. Дзюба, А. Нісімчук, І. Смолюк) до критичної оцінки, яку висловили автори посібника «Перспективні освітні технології». Вони вважають, що такий варіант класифікації не дає можливості застосовувати запропоновані підходи в практичній діяльності шкільних освітян, окрім того, «грішить» неправомірним поєднанням понять педагогічних систем, авторських шкіл, концепцій, технологій, процесів навчання й виховання [354, с. 31]. На думку авторського колективу, в класифікаціях освітніх технологій має бути враховано багатовіковий вітчизняний та зарубіжний досвід; сучасні реалії перехідного періоду становлення державності, національної ідеї; нові філософські концепції та парадигми [354, с. 32].

Виокремлення класифікацій має місце і в «Енциклопедії освіти». Її упорядники вважають, що найоптимальніша класифікація передбачає виділення таких груп технологій: методологічні (на рівні педтеорій, концепцій, підходів); стратегічні (на рівні організаційної форми взаємодії); тактичні (на рівні методики, методу, прийому). До основних методологічних технологій віднесено теорію поетапного формування розумових дій; проблемне, програмоване, розвивальне, особистісно-орієнтоване й особистісно-діяльне, проєктивне, модульне, диференційоване, контекстне, ігрове, концентроване, активне, дистанційне навчання [108, с. 661]. Запропонована класифікація є відносно простою для користування у порівнянні із громіздкою класифікацією Г. Селевка. Наявність тільки трьох груп технологій сприяє доступності її сприймання працівниками загальноосвітніх навчальних закладів. Проте у вчителя можуть виникнути труднощі під час встановлення місця у запропонованій класифікації для інформаційних технологій, технології формування творчої особистості, технології В. Шаталова та для інших авторських технологій. На основі аналізу класифікації можна зробити висновок, що у ній не враховані ні технології виховання, ні управління навчальним закладом.

Український науковець С. Максимюк виокремила класичні та альтернативні педагогічні технології (їх є 70), педагогічні технології початкового навчання (налічується 11), педагогічні технології закладів нового типу (перераховано 18) [292, с. 598–599]. У її класифікації відображено історико-педагогічний досвід у цілому та історичний досвід створення класичних систем та технологій зокрема. Проте запропонована класифікація також не є досконалою у зв'язку з тими самими причинами, які знижували цінність попередніх класифікацій: відсутність виховних, соціально-виховних технологій та технологій управління.

Три групи технологій виокремив російський вчений В. Гузєєв. За ознакою можливостей застосування при викладанні предметів він пропонує розрізняти такі технології:

а) універсальні, тобто такі, які доцільно використовувати до викладання майже будь-якого предмета;

б) локальні або обмежені – для викладання декількох предметів;

в) специфічні – для одного-двох предметів або окремих тем [88, с. 171–172].

Аналіз основної ознаки, за якою виокремлювалися групи технологій, свідчить, що запропонована В. Гузеєвим класифікація встановлена щодо процесів навчання. Він не брав до уваги ні соціально-виховних процесів, ні процесів виховання та управління. Окрім того, не викликає сумнівів, що переважна більшість технологій має бути віднесена до універсальних. Зважаючи на їх велику кількість, виникає потреба у ще одній класифікації суто універсальних технологій.

Існування лише трьох технологій констатує міжнародний експерт з проблем педагогічних технологій І. Підласий. Такими, на його думку, є: продуктивна, поблажлива та партнерська. Він вважає, що продуктивна технологія є найпродуктивнішою у ринкових умовах. Продуктивна педагогіка ґрунтується на предметно-орієнтованій освіті. Її мета – винести з класу максимум продуктивних знань і умінь. Більшість людей, що прагне одержати швидку і конкретну вигоду від освіти, віддасть перевагу саме їй.

Поблажлива технологія обирається тоді, коли пріоритетним у школі є особистісно-орієнтоване навчання, скероване на задоволення потреб учня. Якщо навчальний процес скерований на засвоєння предмета і задоволення потреб учня, в такому випадку виникає потреба у партнерській педагогіці [363, с. 34].

Розроблення класифікацій займає чільне місце у діяльності вчених Харківської школи І. Прокопенка та В. Євдокимова. Проаналізувавши дослідження як зарубіжних, так і українських науковців, вони виділили істотні властивості для створення класифікації педагогічних технологій. Найважливішими ознаками виявилися цільова орієнтація, характер стосунків викладача та учня, організація навчання (способи засвоєння). На основі

істотних властивостей було запропоновано три групи педагогічних технологій, усередині яких передбачено існування окремих видів технологій навчання: 1. Педагогічні технології за цільовою орієнтацією.

2. Педагогічні технології за характером відносин учителя і учня.

3. Педагогічні технології за способами організації навчання [395, с. 24–25].

Автори запропонованої класифікації відійшли від зразка Г. Селевка, суттєво спростивши варіант російського вченого, від чого вона стала доступнішою для сприймання. Проте класифікація І. Прокопенка та В. Євдокимова також не позбавлена недоліків: у педагогічних працівників виникатимуть труднощі під час знаходження місця для інформаційних та інших типів технологій.

У результаті системного аналізу психолого-педагогічної, довідкової та енциклопедичної літератури з проблем освітніх технологій не виявлено класифікації освітніх технологій педагогічних ВНЗ. Проаналізовані у дослідженні історії освітніх технологій класифікації – це лише окремі з-поміж великої кількості обґрунтованих як українськими, так і зарубіжними вченими, що свідчить про тривалість наукових розвідок та зацікавленість авторів у вирішенні проблеми встановлення місця проєктованих технологій у так званому технологічному банку. Як у ботаніці кілька століть тому, у педагогіці триває пошук генетичної ознаки, яку доцільно вважати основною для створення універсальної класифікації, доступної для науковців та для педагогічних працівників закладів освіти.

1.3. Аналіз дослідженості проблеми технологізації педагогічної освіти у науковій літературі

Аналіз стану дослідженості проблеми розвитку освітніх технологій у вищій педагогічній школі доцільно здійснювати за такими напрямками:

– обґрунтування періодизації розвитку педагогічних технологічних понять та освітніх технологій;

– використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ;

– підготовка майбутнього вчителя до впровадження освітніх технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін;

– інтеграція зусиль ВНЗ та навчальних закладів різних рівнів акредитації з метою впровадження освітніх технологій.

Останні три напрями спрямовані на поліпшення технологічної грамотності педагогів та формування педагогічної технологічної культури студентів.

У процесі дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих джерел, які складають декілька груп:

- архівні матеріали;
- законодавчі акти, нормативно-правові документи;
- довідково-енциклопедична література;
- дисертаційні дослідження та монографії;
- психолого-педагогічна література;
- матеріали науково-практичних конференцій;
- періодичні видання.

Одним із найчисленніших джерел історико-педагогічних досліджень зазвичай є *архівні матеріали*. Для здійснення ретроспективного аналізу розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ проведено всебічне вивчення документів Центрального державного архіву вищих органів влади й управління України (Ф. 166, Ф. Р-2), архіву Міністерства освіти та науки України (фонд 166), обласного державного архіву Волинської області (Ф. Р-376), обласного державного архіву Івано-Франківської області (Ф. Р-1345); обласного державного архіву Миколаївської області (Ф. Р-993); обласного державного архіву Тернопільської області (Ф. Р-21). Вивчалися звіти про основну діяльність, плани та звіти про науково-дослідну роботу, протоколи засідань рад, кафедр, матеріали про стан та заходи з поліпшення підготовки вчителів педагогічних ВНЗ, анотації кандидатських дисертацій тощо [8, 102,

104, 132, 133, 135–206, 221, 222, 223, 250, 296, 310, 353, 365, 366, 369, 370, 377, 397–405, 413–415, 463].

Дослідження історії розвитку освітніх технологій супроводжувалося вивченням *законодавчих актів, нормативно-правових документів*.

Проаналізовано постанови колишньої правлячої партії з проблем розвитку освіти, яка взяла на себе керівництво усіма галузями суспільного буття, в тому числі освітньою; постанови Ради Міністрів колишнього Радянського Союзу та Української РСР; Закони, що стосуються розвитку освіти [124, 125, 333, 390–393, 336]. Особливу увагу приділено законодавчим актам, прийнятим у незалежній Українській державі, зокрема Законом України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти» тощо [134], [312].

Для опрацювання теоретичних засад технологізації освіти, з'ясування суті термінів дослідження використовувалася *довідково-енциклопедична література*. Проведено ретельне вивчення енциклопедій освіти та енциклопедій освітніх технологій, педагогічних, філософських, тлумачних словників, у яких здійснено трактування технологічних понять, концептуальних основ освітніх технологій, відображено погляди на еволюцію технологічного підходу та виокремлення періодизацій та класифікацій [54, 75, 108, 329, 339, 349, 427, 428, 465, 476, 497].

Особливу цінність для нашого дослідження становили *дисертаційні джерела та монографії*, у яких встановлено категоріально-термінологічний апарат; обґрунтовано концептуальні засади та періоди розвитку педагогічних технологій у зарубіжній педагогіці; досліджено психологічні чинники впровадження технологічного підходу; проаналізовано педагогічні технології вищої школи [82, 101, 278, 348, 382, 441, 442, 483, 499].

Створення ретроспективи освітніх технологій супроводжувалося використанням *психолого-педагогічної літератури*, видань із теоретичних основ технологізації освіти, практичного впровадження у навчальні заклади

різних рівнів акредитації [20, 23, 87, 88, 217, 239, 255, 325, 436, 510, 552, 555–570].

Для вивчення розвитку освітніх технологій, формування технологічної грамотності вчителів була приділена особлива увага аналізу підручників із педагогіки (починаючи з 1957 року), а також навчально-методичних посібників з «Освітніх технологій», інших навчальних видань, у яких запропоновано для вивчення технології навчання та виховання, здійснено опис сутності таких технологій [6, 56, 59, 130, 218, 225, 260, 264, 265, 292, 305, 316, 318, 330, 340, 341, 345–347, 380, 381, 394, 395, 435, 477, 486, 514] тощо.

Дослідження історії розвитку технологічного підходу відбувалося також на основі *матеріалів науково-практичних конференцій* [45], [219], [224], [311], [343], [383], [408], [417], [453], [454].

У них висвітлено еволюцію освітніх технологій за кордоном, досвід ВНЗ із впровадження технологій навчання та виховання, досягнення авторів із проблем розвитку педагогічної науки і практики.

Окрему групу джерел склали *періодичні видання*. В процесі дослідження ретельно опрацьовано видання (понад 15 назв) за 1957 – 2008 рр., зокрема «Радянська школа» («Рідна школа»), «Советская педагогика» («Педагогика»), «Педагогичесие технологии», «Шлях освіти», «Педагогіка та психологія», «Вища освіта України» тощо. Вивчалися також «Наукові записки» та інші фахові педагогічні періодичні видання педагогічних ВНЗ.

Завдяки аналізу джерельної бази було встановлено, що дослідження розвитку освітніх технологій у зарубіжних навчальних закладах є численними, проте не виявлено періодизації розвитку освітніх технологій вітчизняних освітніх закладів.

1.3.1. Обґрунтування періодизації розвитку освітніх технологій

На противагу обґрунтуванню понятійно-категоріального апарату, критеріїв та класифікацій освітніх технологій, де кожна проблема є

дискусійною, встановлення періодизацій розвитку як понять, так і самого технологічного підходу не супроводжується аналогічними розходженнями в поглядах учених та різнобічністю їх позицій. Безперечно, виокремлення періодів еволюції понять та самих освітніх технологій – взаємопов'язані процеси, позаяк їх зумовлюють одні і ті самі важливі події чи ознаки. Отже, новий період в еволюції терміна – це зазвичай новий період у розвитку технологій; якщо у дослідженнях учених вони розмежовані, то причиною є акцентування уваги або на генезисі терміна, або на розвитку самих освітніх технологій.

Історико-порівняльний аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що особливих дискусій не викликає проблема, коли вперше в історії освіти та педагогічної думки з'явилися освітні технології. А. Алексюк, Н. Тализіна, Г. Сазоненко, Ф. Янушкевич та інші науковці вважають, що у навчальному процесі в усі часи реалізовувалася певна освітня технологія (технологія навчання), тобто вона існувала ще задовго до появи технологічних термінів. Відповідно до положення про необхідність розрізняти сутність та її фіксацію у понятті, вчені пропонують вважати спартанське виховання, підходи до виховання Плутарха, виховання логічних конструкцій діалогу Сократом за приклади перших технологій [354, с. 22], [552, с. 11].

Ретроспективному аналізу розвитку освітніх технологій та еволюції терміна у світовому педагогічному досвіді присвячені дослідження таких відомих російських та українських науковців: В. Боголюбова [34], Л. Богомолової, О. Глузмана [76], В. Гузеєва [88], І. Дичківської [94], Л. Загрекової [122], О. Зубченко [208], Т. Ільїної [216], М. Кларина [238], А. Космодем'янської [257], В. Кукушина [345], Т. Назарової [309], В. Ніколіної [122], О. Олійник [327], О. Пехоти [330], І. Смолюка [441], М. Супруненко [453, с. 8–11], Ф. Фрадкіна, Н. Яковець [453, с. 8–11] та інших учених. Ними виокремлено періоди розвитку як освітніх (педагогічних) технологій, так і самого поняття у зарубіжній педагогіці.

Проте джерел із створення періодизації розвитку освітніх технологій у вищих педагогічних навчальних закладах України не виявлено. Технологічний підхід у педагогіці зарубіжних держав використовується щодо процесів навчання. Він запроваджувався з метою досягти гарантії результату, незалежно від майстерності вчителя, в результаті виконання послідовних ланцюжків дій, кожен із яких мав свою мету.

У нашій країні поряд із технологіями навчання використовуються ще соціально-виховні, виховні технології та технології управління. Доцільно припустити, що вони мали б суттєво вплинути на визначення періодів.

Позаяк освітня технологія виникла за кордоном, а отже, пройшла там довший шлях розвитку, ніж в Україні, прагнення вчених встановити періоди функціонування передусім зарубіжних освітніх технологій є зрозумілим і обґрунтованим.

Одну з перших періодизацій освітніх технологій, яка стала доступною українському читачеві у 70-х рр. ХХ ст. із публікації у всесоюзному журналі «Советская педагогика», створила російський науковець А. Космодем'янська. На її думку, «розвиток педагогічної технології в США можна умовно розділити на три етапи, кожен з яких характеризується домінуванням тієї чи іншої тенденції. Основною тенденцією першого етапу (1920 – 1960) було підвищення якості викладання, яке розглядалося як єдиний шлях, що призводить до ефективного навчання. Саме методика навчання постійно піддавалася оцінці, зміні, обладнанню різними навчальними посібниками. Здійснювалися спроби підвищення ефективності навчання шляхом підвищення інформаційного рівня навчання під час використання засобів масової комунікації, а також ресурсів, що знаходяться поза школою (Р. О. Холл, Дж. К. Гелбрейт)» [257, с. 132].

Другий етап (1960 – 1970) характеризувався розвитком концепцій програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Увага до процесу навчання привела до

усвідомлення відомого у радянській дидактиці факту, що саме цей процес визначає методику навчання і є критерієм успіху в цілому [257, с. 132].

Для третього етапу, вважала А. Космодем'янська, було притаманним розширення сфери педагогічної технології, яка почала претендувати на провідну роль у плануванні та організації процесу навчання. Якщо раніше її функції зводилися фактично до обслуговування процесу навчання (викладання і навчання), то згодом вона почала претендувати на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, в розробці методів і навчальних засобів ...[257, с. 132].

Український дослідник О. Зубченко здійснила ретроспективний аналіз розвитку педагогічних технологій у західноєвропейській педагогіці у більш узагальненому вигляді, виокремивши при цьому три етапи:

- до середини ХХ ст. – передумови формування технологічного підходу до навчання;
- 40 – 80-і рр. ХХ ст. – еволюція поняття від «технологія в освіті» до «педагогічна технологія» і відповідна трансформація його змісту;
- 80-і рр. ХХ ст. – розвиток педагогічних технологій, які ґрунтуються на інформаційних та комунікаційних технологіях [208, с. 72].

Заслужують на увагу визначені О. Зубченко передумови становлення технологічного підходу. До них вона відносить розвиток техніки та засобів інформації, психологічних та освітніх теорій. Нею досліджено вплив відкриття І. Павловим умовних рефлексів на світову психологічну думку. Саме воно стало джерелом нового напрямку психології – біхевіоризму, на основі якого будувався фундамент освітніх технологій – програмоване навчання.

Три етапи у розвитку освітньої технології у світовому освітньому просторі виокремив науковий колектив Миколаївського державного педагогічного університету (нині МДУ ім. В.О. Сухомлинського). Вони співпали з тими, що їх встановила А. Космодем'янська: перший етап (1920 – 1960-і роки); другий етап (1960 – 1970-і роки); третій етап – сучасний.

У психолого-педагогічних джерелах існують також принципово відмінні підходи до вивчення розвитку освітніх технологій, коли виділяються покоління технологій, а не окремі періоди їх функціонування. Саме з таких позицій розглядає розвиток технологічного підходу російський учений В. Гузеєв. Ним виділено декілька поколінь освітніх технологій. Перше покоління – це традиційні методики [88, с. 183]. Оскільки основною одиницею навчального процесу цих технологій вважається урок, їх ще, на думку автора, доцільно назвати урочно-блочними. Блок складається з окремих уроків. Освітніми технологіями другого та третього поколінь російський учений вважає модульно-блочні та цілісно-блочні системи навчання. Мінімальною одиницею навчального процесу у модульно-блочних технологіях є не урок, а цикл уроків, або модуль. Технології четвертого покоління – інтегральні, до них В. Гузеєв відносить проектне навчання. Мінімальною одиницею навчального процесу в інтегральній технології є блок уроків, в структурі якого умовно виділяють постійну та змінну частини [88, с. 183, 189, 194].

У дослідженнях як зарубіжних, так і українських науковців домінує висвітлення еволюції терміна «освітня технологія» над еволюцією самих освітніх технологій. Ґрунтовний аналіз трансформації терміна від «технології в освіті» до «технології освіти» здійснив російський учений В. Боголюбов. Виділені ним етапи були покладені в основу досліджень українських педагогів О. Олійник, О. Пехоти, І. Смолюка, М. Супруненко, Н. Яковець та інших.

Відомий український науковець І. Смолюк у дисертаційному дослідженні «Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика)», орієнтуючись на приклади наукових пошуків у вищій школі США, запропонував п'ять періодів еволюції поняття:

перший – 1940 – 1950; другий – 1950 – 1960; третій – 1970 – 1980; четвертий 1980 – 1990; п'ятий період – із 1990 року. Кожен із них мав характерні ознаки.

Для першого періоду (1940 – 1950 рр.) було притаманно використання у вишах і школах різноманітних технічних засобів одержання інформації, об'єднаних поняттям «аудіовізуальні засоби»: магнітофонів, телевізорів, програвачів, проекторів. У цей час термін «технологія в освіті» означав застосування інженерної думки в навчально-виховному процесі.

Другий період (1950 – 1960 рр.) характеризувався виникненням і використанням технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. На відміну від терміна «технологія в освіті», що фактично означав використання ТЗН, «технологія освіти» передбачала науково-педагогічний опис «сукупності засобів і методів» педагогічного процесу.

Характерною особливістю третього періоду (1970 – 1980 рр.) було розширення бази педагогічної технології: крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання, розглядалися основи інформатики, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз та нові досягнення психолого-педагогічної науки. У цей час дослідники розуміли педагогічну технологію як процес вивчення, розробки та використання оптимізації навчальної діяльності на основі досягнень науки і техніки.

У четвертому періоді (1980 – 1990 рр.) відбувалася еволюція поняття «педагогічна технологія». Його характерні особливості – створення комп'ютерних аудиторій і дисплейних класів, зростання кількості та якості педагогічних програмованих засобів, використання систем інтерактивного відео.

П'ятий період (із 1990 р.) характеризується впровадженням педагогічних технологій у процесі підготовки спеціалістів [441, с. 11 – 12].

Аналогічні періодизації мають місце в публікаціях О. Олійник, О. Пехоти, М. Супруненко, Н. Яковець та інших авторів. Відмінністю запропонованої періодизації О. Глузмана є тривалість періоду 70-х – 80-х рр. Зокрема, він виокремлює період 1970 – 1985 рр., а не 1970 – 1980 рр.

Отже, суттєвий вплив на визначення періодів функціонування технологічного підходу та технологічних понять у зарубіжній педагогічній науці мали такі показники: використання технічних засобів у навчальному процесі, впровадження програмованого навчання, яке стало основою освітніх технологій, комп'ютеризація та інформатизація в освітніх закладах. Безперечно, ці інновації не могли не вплинути на розвиток освітніх технологій в українській педагогічній науці, проте тут мали місце свої специфічні риси. Передусім в українських ВНЗ технології навчання, виховання і управління були взаємопов'язані між собою і залежали не лише від світових здобутків у галузі технологізації освіти, а й від суспільних процесів у державі та від політики правлячої партії. Саме тому в українській педагогіці тісно переплелися консерватизм та інновації, що було характерно насамперед для технологій навчання та управління. У галузі технологій виховання переважали догматизм та застійні елементи.

Окрім періодизацій розвитку освітніх технологій, були проаналізовані підходи до періодизації розвитку національної педагогічної освіти (В. Майборода) [287], педагогічної науки (О. Адаменко) [2] тощо.

Зважаючи на світові досягнення у впровадженні технологічного підходу, особливості генезису української педагогічної науки, технологізації освіти доцільно запропонувати такі періоди у розвитку освітніх технологій ВНЗ педагогічного профілю:

– 1957 – 1970 рр. (програмовано-навчальний) – запровадження програмованого навчання як нової метатехнології педагогічного ВНЗ, використання електронних та обчислювальних засобів у навчальному процесі, домінування виховної технології комуністичного виховання радянського періоду (суспільної метатехнології) у навчально-виховній та управлінській діяльності ВНЗ;

– 1971 – 1984 рр. (системно-методичний) – запровадження системного підходу до організації навчального процесу, згідно з яким технологія розглядалася як система; поступове витіснення програмованого навчання,

розвиток вітчизняної діагностики, посилення впливу метатехнології комуністичного виховання радянського періоду на фоні поглиблення тоталітаризму у колишній радянській державі; поширення ідеї використання автоматизованих систем та домінування ролі правлячої Комуністичної партії в управлінні як технологічному процесі; розроблення теоретичних засад передового педагогічного досвіду як джерела технологій та як технології;

– 1985 – 1990 рр. (реформуально-комп'ютеризаційний) – реформування діяльності навчальних закладів та традиційної системи підготовки вчителів, комп'ютеризація навчального процесу, запровадження інформатики як навчальної дисципліни та технології; поширення соціально-виховних технологій соціально-педагогічних комплексів; демократизація в технологіях управління ВНЗ педагогічного профілю; криза та крах суспільної метатехнології комуністичного виховання радянського періоду;

– 1991 – 2005 рр. (науково-технологічний) – сучасний період функціонування технологічного підходу у педагогічних ВНЗ України як незалежної держави; здійснення розвитку освітніх технологій на науковій основі. У його межах доцільно виокремити декілька етапів:

– 1991 – 1993 рр. – упровадження нових технологій виховання, спрямованих на національне та громадянське виховання особистості; реорганізація технологій управління на основі ідей автономізації; трансформація педагогічних навчальних курсів з «Методик...» у «Технології...», розроблення програми інформатизації освіти, впровадження інформаційних технологій у навчальний процес;

– 1994 – 2003 рр. – масове запровадження освітніх технологій, використання нових інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, створення інформаційного освітнього середовища ВНЗ, викладання нових навчальних технологічних дисциплін у педагогічних ВНЗ – «Освітні технології», «Педагогічні технології», «Технології навчання», «Технології виховання», «Сучасні інформаційні технології» тощо;

– 2004 – 2005 рр. – дія експерименту із приєднання педагогічних ВНЗ до Болонської декларації, впровадження модульно-рейтингової системи підготовки фахівців, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, створення нових структур та елементів в управлінні як технологічному процесі.

Основними чинниками для виділення етапів науково-технологічного періоду є синтез наукових ідей українських вчених щодо розвитку освітньої технології як науки, особливості генезису освітньої галузі в цілому та розвитку основних груп освітніх технологій зокрема. Ці особливості були відображені в основних документах про розвиток освіти, зокрема, *Закон України про освіту (1991 р.)*, *програма «Освіта. Україна XXI ст.»*, *затверджена на основі цього Закону (1993 р.)*. Останній етап науково-технологічного періоду (2004 – 2005 р.) зумовлений рішенням Міністерства освіти та науки України про початок експерименту із упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (протокол № 5/5–4 від 24 квітня 2003 року) [385].

Вивчення періодів генезису технологічного підходу у ВНЗ педагогічного профілю дає змогу виявити динаміку розвитку певних груп технологій: відставання темпів розвитку виховних технологій від навчальних, а також інформаційно-комунікаційних технологій.

Порівняльний аналіз періодизацій розвитку освітніх технологій у вищій школі зарубіжних держав та вищій педагогічній школі України свідчить про аналогії у виокремленні основних періодів до 1990 року. Отже, технології комуністичного виховання радянського періоду та технології управління закладами освіти, що мали місце тільки в українській освітній системі, суттєво не вплинули на підходи щодо створення періодизацій. Відмінністю періодизації функціонування технологічного підходу педагогічних ВНЗ України є взаємозв'язок технологій навчання, виховання та управління, їх залежність від суспільних та політичних процесів держави (від суспільної

метатехнології), а також від новітніх наукових досягнень. Саме цим пояснюється поєднання консерватизму з інноваціями в освітніх технологіях українських педагогічних ВНЗ протягом тривалого періоду їх розвитку.

1.3.2. Досліджуваний феномен як предмет психолого-педагогічних розвідок

Аналіз стану дослідженості проблеми розвитку освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці України доцільно здійснити відповідно до визначених періодів. Такий аналіз дасть змогу виявити з'ясовані вченими основні тенденції та закономірності генезису технологічного підходу кожного періоду.

Науковці одностайні в тому, що основою освітніх технологій є програмоване навчання. Запровадження його ідей 1956–1957 навчального року в українську педагогічну науку було одним із чинників, які обумовили нижню межу дослідження. Саме в цей період відбувалося становлення технології комуністичного виховання радянського періоду як наскрізної, що визначала концептуальні положення навчальних технологій та управління. Вона вплинула також на обґрунтування програмованого навчання. Його сутність досліджена у численних вітчизняних виданнях, серед яких – педагогічні енциклопедії, словники, підручники, статті та інші наукові праці. Особливості впровадження нової системи навчання у навчальні заклади відображено в архівних матеріалах. Необхідно зазначити, що в колишній Українській республіці використовувалися не тільки українські видання, а й російські, позаяк саме в Росії знаходилися центри наукових досліджень. Враховуючи той факт, що Україна до 1991 року входила до складу СРСР, чітко розмежувати українську та російську педагогічні науки проблематично. Між ученими республік, що входили до складу тогочасного Радянського Союзу, існували тісні зв'язки. На той час існувало поняття «радянська наука», «радянський вчений», зрозуміло, що й досягнення вважалися радянськими. Одним із них стало програмоване навчання.

Трактування науковцями поняття «програмоване навчання» є суперечливим. У цьому проявляється його генетична спорідненість із «освітньою технологією». Г. Селевко визначає програмоване навчання як технологію покрокового вивчення матеріалу з контролем кожної порції [427, с. 306]. Авторами воно тлумачиться також як метод, нова система навчання, ефективний вид самостійної роботи, організація навчання з ефективним управлінням [484, с. 22, 315, с. 232]. Його теоретичним основам та практиці використання у навчальному процесі присвячені дослідження відомих науковців О. Берга, В. Беспалька [23], Ю. Білого [30–31], П. Гальперіна [66–69], Т. Ільїної [215], М. Кларина [237, 239], Г. Костюка, Л. Ланди [271, 272], Ю. Машбиця [297], Н. Нікандрова [315], І. Підласого [484], З. Решетової [69], В. Рєпкіна [412], М. Розенберга [419, 420], Н. Тализіної [459–461], В.Чепелеві [484] та інших вчених.

Автори одностайні у трактуванні історії походження програмованого навчання: його запропонував 1954 року американський психолог Б. Ф. Скіннер з метою *підвищення ефективності управління навчальним процесом* на основі концепції біхевіоризму [567]. Позаяк буржуазні теорії та методики у колишньому СРСР піддавалися критиці, можна припустити, що географія програмованого навчання мала б обмежитися державами так званого капіталістичного табору, якби П. Гальперін та Н. Тализіна не створили суто радянську концепцію про поетапне формування розумових дій. Завдяки їй нова технологія навчання, маючи цілковито буржуазні корені, не тільки була сприйнята у радянській педагогіці, а й досягла успіхів, які стали можливими лише у соціалістичному суспільстві. Концепція радянських вчених використовувалася для обґрунтування теоретичних основ програмованого навчання.

На залежність педагогічних новацій від ідеологічних установок у колишньому СРСР вказував М. Кларин: «Радянська педагогіка переборола первинну обмеженість програмованого навчання і включила його в систему дидактичних зв'язків цілісного навчально-виховного процесу,

підпорядкувавши загальним соціально-педагогічним цілям і завданням у соціалістичному суспільстві» [238, с. 121].

Грунтовний аналіз теоретичних основ програмованого навчання зроблено Н. Тализіною, яка встановила його зв'язки з кібернетикою. Щоправда вони намітилися не одразу. Науковець акцентувала увагу на психолого-педагогічних засадах такого навчання, обґрунтувавши необхідність їх поєднання з кібернетичними. Н. Тализіна піддала критиці тих дослідників, які вбачали у програмованому навчанні лише частковий метод, удосконалення традиційної системи навчання, а також тих, хто вбачав суть ідеї програмування тільки у застосуванні машин [460, с. 6–7]. Програмоване навчання спрямоване передусім на ефективне управління організацією навчального процесу. Н. Тализіна сформулювала суть теорії поетапного формування розумових дій, на основі якої розвивалося програмоване навчання: «Основне вихідне положення цієї теорії полягає в тому, що знання не можна передавати дитині в готовому вигляді, простим повідомленням чи наказом. Учні їх можуть засвоїти тільки в результаті власної діяльності, строго визначеної, тобто виконання певної системи дій» [459, с. 41].

Вартує на увагу генезис програмованого навчання у загальному ланцюзі педагогічних інновацій. Як етап розвитку дидактичних систем, як «кібернетизація» дидактики воно висвітлено В. Беспальком. Він створив спіраль розвитку дидактичних систем, показавши, що можна визначити час і умови для визрівання нововведень у дидактиці. Російський учений довів, «що тільки в середині ХХ ст., у зв'язку з розвитком технічних засобів передавання інформації, нагромадженням відомостей про структуру пізнавальної діяльності і засобів опосередкованого керування нею, створюються сприятливі умови для перенесення в галузь навчання програмованих способів керування, апробованих в межах інших, «простіших» систем керування [15, с. 55].

Створивши еволюційну схему розвитку дидактичних систем, на жаль, В. Беспалько не здійснив прогнозування подальших пошуків і відкриттів у

педагогіці, що підтвердило б або спростувало нині правильність і точність його розрахунків. Ним не передбачено також майбутній стан розвитку програмованого навчання, інтерес до якого на час опублікування статті (1974 рік) вже помітно почав спадати. Ці чинники дещо підривають довіру до запропонованої схеми розвитку дидактичних систем, проте сама ідея вартує на увагу.

У численних дослідженнях українських вчених (В. Чепелєв, І. Підласий та ін.), у архівних документах, у матеріалах нарад з програмованого навчання акцентувалася увага на недостатній увазі до психологічних основ програмованого навчання на протипагу технічній забезпеченості, конструюванню нових типів машин для контролю знань [7]. Такий суттєвий недолік характерний також і для освітніх технологій.

Грунтовний аналіз програмованого навчання за двадцять років його використання у навчально-виховних закладах зроблений відомими українськими дослідниками програмованого навчання В. Чепелєвим та І. Підласим [484]. Вчені виокремили три напрями, у яких відбувалися дослідження в галузі програмованого навчання: теоретичний, прикладний і технічний. Автори вказали на масштаби його вивчення: «В Радянському Союзі в 1965 – 1966 рр. перевірка ефективності ПН проводилась в 700 загальноосвітніх школах, у більш ніж 300 середніх спеціальних навчальних закладів та 1200 професійно-технічних училищ. Коли до цього додати, що майже всі без винятку вузи в тій або іншій формі також експериментували в галузі ПН, то можна уявити собі, якого великого розмаху набули дослідження, спрямовані на його розробку і вдосконалення» [484, с. 22].

Цінність дослідженню українських вчених додає намагання з'ясувати причини втрати інтересу до програмованого навчання та здійснити прогноз його подальшого розвитку. Зважаючи на те, що програмоване навчання є основою освітніх технологій, такі висновки є важливими для нашого дослідження, одне із завдань якого є прогнозування розвитку технологічного підходу на сучасному етапі. Українські науковці зазначали, що ідеї

програмування стали своєрідним каталізатором нових наукових розвідок, «символом прогресивних ідей і методів у педагогіці» [484, с. 28]. Вони вважали, що думки про остаточний занепад програмованого навчання, який розпочався у 70-х рр., є помилковими, відводячи йому роль стати наріжним каменем побудови нової теорії навчального процесу. У 60-х рр. ХХ ст. відбувалися дискусії щодо значення навчальних машин у закладах освіти. Висловлювалися думки, що вони здатні цілковито замінити вчителя, з чим категорично не погодилися В. Чепелєв та І. Підласий, вважаючи, що машини не замінять учителя ні тепер, ні в перспективі.

Достатньо уваги впровадженню програмованого навчання приділило українське освітнє видання «Радянська школа». На основі публікацій, поміщених у ньому в 1959 – 1970 рр., можна простежити динаміку досліджень у галузі програмування. Перші статті з кібернетики та використання навчальних машин у цьому журналі були опубліковані у 1959 році (автор В. Глушков) [78]. У 1964 році у журналі «Радянська школа» у розділі «Педагогіка і кібернетика» було опубліковано 30 статей, у 1965 – 28, у 1966 – 24, у 1967 – 10, у 1968 р. – 10, у 1969 р. – 4 статті. У 1970 р. зник розділ «Програмоване навчання», проте поодинокі статті з цієї проблематики ще з'являлися у періодичному виданні.

Вченими та педагогами-практиками були визначені переваги програмованого навчання у порівнянні із традиційною системою. Серед найважливіших здобутків було визнано такі:

- сприяє посиленню інтересу до навчання, передусім завдяки новизні, а також через використання машин та інших технічних пристроїв;
- готує до роботи в народному господарстві. Відпадає потреба у здійсненні обчислень і розрахунків, які виконують «розумні машини». Саме так практикують на виробництві та установах;
- ліквідує розрив, що виник між кількістю знань, набутих людством, і можливостями оволодіння ними за тих методів, які існували.

Навчання за алгоритмами забезпечує як міцні знання, так і логічне мислення. У педагога завдяки індивідуалізації з'являються додаткові можливості контролю ходу мислительних операцій тих, кого він навчає. У програмованому навчанні повніше реалізовується індивідуальний підхід до учня. Здійснення поетапного контролю і систематичного зворотного зв'язку дають можливість створити кращі умови для засвоєння матеріалу.

Проте вчені та педагоги-практики на жодному з етапів реалізації програмованого навчання не ігнорували його недоліків, на відміну від освітніх технологій, які сьогодні оцінюються переважно позитивно. Основними вадами програмованого навчання було визнано:

- недостатню наукову розробку теоретичних основ програмованого навчання, слабку обізнаність як викладачів, так і вчителів із питаннями теорії і практики програмованого навчання;

- відсутність кваліфіковано розроблених і перевічених на практиці програмованих підручників та посібників, а також надійних технічних засобів для масового використання (жоден із створених засобів навчання не був позбавлений певних недоліків);

- перевантаження та втомлюваність тих, хто навчається (програмоване навчання потребує великого напруження розумових та фізичних сил, що призводить до втоми, отже, виникає необхідність поєднання програмованого та традиційного навчання);

- неможливість його застосування до всіх тем навчальних курсів (втрачає ефективність, якщо матеріал емоційно-образний, описовий; дроблення може перешкоджати сприйняттю цілісності);

- зниження виховного впливу педагога на учня через відсутність спілкування (той, хто навчається, «спілкується» з машиною або програмованим підручником). Отже, необхідно уникати зайвої «машинізації» навчально-виховного процесу;

- обмеження можливостей соціального виховання (в процесі програмованого навчання втрачаються колективістські нахили дитини);

– недостатність можливостей для формування творчих якостей особистості у порівнянні з традиційним навчанням, оскільки укладачі програм намагалися спростити процес засвоєння матеріалу, запобігти можливим труднощам.

Варто було б назвати і таку причину: прагнення працювати у звичному режимі, уникати інноваційних процесів, які змушують докладати додаткові зусилля, переучуватися, витратити додатковий час.

Принагідно зазначити, що такі ж переваги та вади притаманні для сучасних освітніх технологій. На жаль, вченими не розроблялися шляхи для усунення недоліків, що згодом призвело до відхилення програмованого навчання. Причина, очевидно, полягала у відсутності суттєвих зрушень у навчальних досягненнях учнів за нової системи навчання. Згодом на основі програмування виникли нові ідеї. Проте в українській педагогіці, на відміну від зарубіжної, не перейшли від програмованого навчання до новітніх технологій. Новою ідеєю, яка стало продовженням розвитку програмованого навчання, могла стати наукова організація праці (НОП) в освітній системі, позаяк існують аналогії між ефективною організацією діяльності та освітньою технологією. Чимало авторів вбачають у технології навчання спосіб досягнення максимальної ефективності навчального процесу [552, с. 21]. На ототожнення в радянській педагогічній науці НОП з навчальною технологією вказав польський науковець Ф. Янушкевич [552, с. 20]. Згідно з виявленими джерелами, з українських учених тільки професор Одеського педінституту С. Збандуто дослідив, що програмоване навчання базується на ідеях НОП [13, с. 110].

Актуальні питання НОП регулярно висвітлювалися у освітянському виданні «Радянська школа» з 1965 року, у 1966 році у цьому журналі з'явився спеціальний розділ «НОП у школі», який проіснував до 1970 року. Автори статей вказували на необхідність паралельного дослідження проблеми НОП як учителя, так і учня, позаяк вони тісно пов'язані між собою [447, с. 32]. Ідея НОП є однією із тих прогресивних ідей, які можуть

піддаватися екстраполяції та трансформації. Вона реалізована під час обґрунтування нами соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності». Серед інших важливих теоретичних положень, використаних у моделюванні цієї технології, – ідеї класика української педагогіки В. Сухомлинського щодо необхідності досягнення кожним школярем успіху, який частина учнів переживає як друге народження. Зокрема у творі «Народження громадянина» він зазначав: «У роки отрочества підліток у чомусь одному має досягти значних успіхів, щось одно повинно захопити, одухотворити його почуття, якась одна праця має стати справжньою творчістю... Одухотвореність творчою працею, переживання почуття гордості від думки, що я – майстер своєї справи, в мене – золоті руки, мене поважають за те, що я володар праці, – все це є справжнім народженням громадянина [456, с. 578, 579]».

У 60-х рр. ХХ ст. продовжувала розвиватися наука про організацію ефективної діяльності – праксеологія, проте цей напрям досліджували зарубіжні науковці [258, с. 7, 9]. В Україні праксеологічні праці не були популярними. Нами не виявлено джерел, створених у 60-х рр. – 70-х рр. ХХ ст., у яких були б з'ясовані основні етапи організації успішної діяльності, вимоги до визначення життєвих цілей та способи їх досягнення, діагностування відповідності результату поставленій меті.

У другій половині 50-х рр. – 60-х рр. було прийнято низку законодавчих актів, що стосувалися розвитку освіти. Серед них – Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР (1958 р.); Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР (1959 р.). У цих документах значну увагу було приділено комуністичному вихованню молоді, зокрема у статті 27 Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР акцентувалася увага на необхідності забезпечення кращої практичної і теоретичної підготовки спеціалістів, значне посилення комуністичного виховання молоді, активну

участь всіх викладачів у вихованні студентства [124, с. 12]. Зазвичай проблеми формування готовності до майбутньої діяльності вирішувалися через повніше виконання настанов правлячої партії, зокрема рішень її з'їздів та пленумів, на яких визначалися орієнтири для розвитку всіх галузей освіти та науки.

У архівних матеріалах, освітянській періодиці, наукових виданнях педагогічних інститутів простежується тенденція комуністичного виховання молоді як провідного завдання навчальних закладів. Проте тільки в «Енциклопедії освітніх технологій» (автор Г. Селевко) виявлено трактування комуністичного виховання як технології [428, с. 405]. Науковець визначив концептуальні положення, особливості змісту, методів, форм названої технології. Вченим встановлені такі її цільові орієнтири: виховання людини – борця за революційне перетворення світу на комуністичних ідеалах громадянської рівності, загального щастя і спільної праці; формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості нового, соціалістичного типу; виховання матеріалістичного світогляду; виховання войовничого атеїста; віра в ідеї, в комунізм, вірність КПРС; виховання соціалістичного патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму та т. ін. [428, с. 406]. Г. Селевко визначив методи формування комуністичної суспільної свідомості. Такими були переконання, догматичне утвердження комуністичної ідеології; політична інформація; виховання на прикладах, передусім на прикладах великих вождів В. І. Леніна, І. В. Сталіна, Ф. Е. Дзержинського та ін.; залучення до революційних, бойових і трудових традицій радянського народу; ленінські уроки тощо [428, с. 409].

Аналіз запропонованої Г. Селевком технології комуністичного виховання свідчить передусім про те, що тут немає чіткої алгоритмізації дій, які є критеріями будь-якої технології. Очевидно, через це, а також через гостру критику комуністичного радянського виховання іншими вченими воно не трактується як виховна технологія. Проте *визначення його цільових орієнтирів, концептуальних положень, особливостей змісту, форм, методів*

реалізації, відповідність критеріям технологічності – прогнозованість та результативність – дають підставу вважати висновки Г. Селевка правильними.

70-і – перша пол. 80-х рр. ХХ ст. (системно-методичний період) є новим етапом у генезисі освітніх технологій, що зумовлено з-поміж інших чинників розвитком системного підходу та еволюцією цього поняття за кордоном. Його трактували як спосіб вирішення дидактичних проблем педагогічного процесу на основі однозначно визначених цілей, досягнення яких піддається чіткій фіксації. У 70-х рр. теоретичні та методичні основи освітніх технологій висвітлювалися в працях М. Кларка [240], П. Мітчелла [562], Т. Сакамото [565], Ф. Янушкевича [552] та інших авторів. Зарубіжний досвід використання технологічного підходу аналізувався у журналі «Советская педагогика» Т. Ільїною та А. Космодем'янською [216], [257].

Провідною тенденцією генезису вітчизняної педагогічної науки 70-х – першої пол. 80-х рр. є використання теорії систем, яку розробляли С. Архангельський [11], В. Беспалько [22], Т. Ільїна [215] та інші вчені. Якщо необхідність впровадження технологічного підходу у радянській педагогічній науці категорично відкидалася, то використання системного підходу до організації навчального та виховного процесу вважалося перспективним напрямком досліджень, на який не впливають буржуазні установки.

У 70-х рр. були здійснені подальші кроки з упровадження педагогічних вимірів у навчально-виховному процесі, без яких неможлива технологізація освіти. На необхідність їх використання вказував Л. Ланда ще у 60-х рр., коли швидкими темпами впроваджувалося програмоване навчання [272]. Започаткував дослідження педагогічної діагностики К. Інгенкамп [217]. Проте такі праці були поодинокими.

Першою в країні книгою, у якій ґрунтовно розглядалися теорія і практика шкалування та вимірювання в педагогічному процесі, стала монографія Н. Розенберга «Проблеми вимірювань у дидактиці», яка була

видана 1979 року [410]. На жаль, питання педагогічного діагностування не були вирішені, що свідчить про складність їх розв'язання, а також необхідність новітніх засобів для дослідження. Доцільно припустити, що така проблема є комплексною і могла б бути розв'язана зусиллями вчених різних наукових напрямів, зокрема, науковців у галузі інформатизації освіти.

Одним із етапів розвитку технологічного підходу у вітчизняній педагогічній теорії та практиці було розроблення наукових основ передового педагогічного досвіду. Передовим називався досвід, який є наслідком творчого пошуку вчителями нових або модифікації тих, що існували, форм і методів навчання і виховання учнів. У серпні 1977 року рішенням Колегії Міністерства освіти УРСР на Центральний інститут удосконалення кваліфікації вчителів покладалося завдання розробити критерії педагогічного досвіду [105, с. 63]. За основними позиціями вони співпадають із критеріями освітніх технологій. Серед загальних критеріїв було виділено: актуальність і перспективність, результативність, відтворюваність, ефективність, оптимальність та ін. [105, с. 63].

У 70-х рр. ХХ ст. у педагогічних джерелах ґрунтовне висвітлення отримала проблема управління загальноосвітнім навчальним закладом, проте наукових розробок з управління вищим педагогічним навчальним закладом виявлено недостатньо. У цей період у практичній діяльності використовувалися дослідження українських авторів М. Анжівського, Є. Березняка, В. Бондаря, О. Захаренка, Ю. Конаржевського, В. Сухомлинського, М. Черпінського і ін. та російських – С. Архангельського, П. Зіміна, М. Кондакова, М. Купріяна, І. Радченка і ін. – з питань удосконалення управління народною освітою та наукової організації педагогічної праці.

Завдяки працям Є. Березняка [16], В. Сухомлинського [457], М. Черпінського [16] були закладені підходи до розуміння управління як технологічного процесу. Педагоги з'ясували, що управлінській діяльності притаманна циклічність, яка має місце також у промисловому виробництві.

Цикли та завершені періоди у роботі школи виділяв В. Сухомлинський. Зокрема, у творі «Розмова з молодим директором» він відзначав, що підсумування наслідків навчального року – це «один із найважливіших періодів, циклів навчально-виховного процесу» [457, с. 605]. Зрозуміло, що циклові навчально-виховної роботи (навчальний рік, навчання і виховання від першого до останнього класу) відповідає цикл управлінський [450, с. 192].

У педагогічних виданнях 70-х рр. були виокремлені фази управління: **«Перша фаза – вивчення і аналіз стану справ, друга – прийняття рішення, планування роботи, третя – реалізація рішення і плану, четверта – регулювання, п'ята – контроль виконання»** [16, с. 5]. Такі фази ідентичні до сучасних етапів управління. Проте термін «технологія управління» на той час не використовували.

У 70-х рр. ХХ ст. у зв'язку із використанням системного підходу управління розглядалося як система, до складу якої входили дві підсистеми: та, що керує, і якою керують (суб'єкти та об'єкти). На їх взаємозв'язку та взаємозалежності, а також можливості змін під впливом потоків інформації акцентував увагу російський вчений С. Архангельський, який досліджував управлінські процеси вищої школи. Він визначив дві взаємопов'язані цілі управління: «перша – підтримання процесу в заданому стані, друга – зміна стану процесу і приведення його до заданого» [11, с. 29]. Вчений виокремив централізоване та автономне управління, встановив його ієрархічний принцип, тобто здійснення контролю, аналізу, синтезу інформації, внесення коректив поетапно, на рівнях: предмет, група, курс, факультет, ректорат, вчена рада, міністерство» [11, с. 33]. Проте управління вищим навчальним закладом як технологічний процес у психолого-педагогічних джерелах не розглядалося. Технології управління з-поміж інших груп технологій залишаються найменш вивченими. Окремі з них (технологія підготовки засідання ради, створення управлінського рішення тощо) не відповідають критеріям технологічності – концептуальність, діагностичність, системність

та іншим, а отже мають бути названі іншими термінами. Орієнтування вчених на алгоритмізацію дій як на єдиний критерій є помилковими і знецінюють ідею технологізації освіти.

Суттєві зміни у технологізації освіти відбулися у другій половині 80-х рр. ХХ ст. (реформувально-комп'ютеризаційний період). Розвиток технологічного підходу був підготовлений низкою змін як у освітній галузі, так і політиці правлячої партії. На необхідність поліпшити добір і підготовку педагогічних кадрів з урахуванням сучасних вимог вказувалося в «Основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи», схвалених у квітні 1984 року Пленумом ЦК КПРС. Реформою передбачалося формування спеціаліста передусім із глибокими ідейними переконаннями, а також практичною підготовкою та навичками самоосвіти. Проте намічене нею так і не було реалізовано. Співвідношення теоретичної і практичної підготовки залишалося не на користь практичної сторони.

Вважалося, що реформа загальноосвітньої та професійної школи не виправдала очікуваних сподівань, у зв'язку з чим було намічено нові шляхи розвитку вищої освіти в «Основних напрямках перебудови вищої та середньої освіти». Провідна роль у процесах реформування освітньої галузі відводилася учителеві, викладачеві. Проте в цих документах не приділялася увага освітнім технологіям, хоча передумови для їх впровадження були підготовлені розвитком технологізації освіти за кордоном та найновішими дослідженнями російських вчених.

Характерною рисою розвитку освіти середини 80-х рр. – поч. 90-х рр. була комп'ютеризація навчального процесу. Проблемам інформатизації освітньої галузі, комп'ютеризації навчання присвячені праці Ю. Білого, В. Бикова [25–29], Я. Вовк [26], М. Жалдака [110 – 112, 502], Н. Морзе [112, 113], О. Осадчука [25], М. Шкіля [502] та інших авторів. У їх публікаціях використовувалися технологічні терміни, зокрема, інформаційна технологія, передова технологія тощо. В. Биков досліджував можливості міжнародного співробітництва в галузі освіти, створення міжнародних інформаційних

центрів, а також проектування, організації та вдосконалення систем науково-педагогічної інформації та управління ними [27, с. 90]. У другій половині 80-х рр. відбулися перші науково-практичні конференції, присвячені впровадженню інформаційних технологій у навчальному процесі [224], [408]. Отже, йшлося не тільки про використання комп'ютера; мав місце сучасніший термін «інформаційні технології». На нашу думку, саме їх прискорений розвиток став ще одним чинником поряд із зарубіжним досвідом технологізації освіти, який зумовив посилений інтерес до освітніх технологій. На жаль, новітня техніка і передові технології не використовувалися в обґрунтуванні теоретичних засад освітніх технологій, що могло б допомогти розв'язати дискусійні проблеми.

У другій половині 80-х рр. не тільки продовжувалося здійснення ґрунтового аналізу педагогічних технологій за кордоном (Б. Вульфсон, М. Кларин, З. Малькова та інші), але й пропонувалися власні дослідження у цій галузі (М. Кларин, В. Беспалько та інші). Принагідно зауважимо, що педагогічна технологія розвивалася в Росії інтенсивніше, ніж в Україні, підтвердження чому є значна кількість публікацій російських авторів, у той час як українські у 80-х рр. лише приступили до її вивчення. Українські науковці розпочали свої наукові розвідки на ґрунті, підготовленому у колишній Російській республіці. Вони часто орієнтувалися на погляди російських вчених щодо технологізації освіти, наслідуючи основні ідеї. Така нерівномірність у розвитку науки пояснюється ідеологічними чинниками, що доводить *необхідність звільнення науки від політичного тиску*. Республіканським науковим центрам відводилася другорядна роль у порівнянні з центральним: розвивати напрямки, створені в Москві. Такими напрямами були: обґрунтування теоретико-методологічних засад педагогічних технологій, створення методики діагностичного цілетворення, ретроспективний аналіз становлення і розвитку поняття «технологія» у світовому досвіді тощо. Саме ці проблеми вирішувалися В. Беспальком, М. Клариним та іншими науковцями [24, 239]. Заслуговує на увагу

обґрунтування В. Беспальком кінцевої мети педагогічної технології, яка полягає у «формуванні особистості не взагалі, як це робила школа до цього часу, а особистості з точно заданими професійними і громадянськими якостями» [24, с. 11]. Такий висновок є особливо цінним для нашого дослідження, адже до нині тривають дискусії стосовно значення технологій: «одні вчені заперечують необхідність та можливість технологізації освітнього процесу, інші – обмежують сферу його застосування в межах відтворюваного виду навчання, треті оцінюють технологічний підхід як інструмент формування особистості учнів» [122, с. 10, 11].

Аналіз українських освітянських видань, зокрема, «Радянська школа» свідчить про інтенсифікацію досліджень із розвитку методів навчання, які згодом у 90-х рр. трансформувалися у технології. Йдеться передусім про групові методи навчання (інтерактивні технології), ділові та пізнавальні ігри (ігрові технології) тощо. Проте вони не передбачали реалізації мети – формування особистості з точно визначеними якостями, що є характерним для технології. Отже, *трансформація методів у технології без структурних змін дає підстави вважати такі перетворення помилковими та ініціювати зворотні метаморфози технологій у методи.*

У другій половині 80-х рр. було створено педагогіку співробітництва, яка стала наслідком демократичних тенденцій у суспільстві та розвитку інноваційних педагогічних ідей. Вона зразу ж здобула собі численних прихильників [35], [72].

Як свідчить аналіз дисертаційних досліджень українських вчених, саме у другій половині 80-х рр. в українських наукових центрах та школах розпочалися дослідження освітніх технологій та дотичних до них проблем, зокрема діагностування навчального процесу. Вирішенню цієї проблеми присвячене дисертаційне дослідження Л. Макарової «Формування у майбутніх учителів умінь педагогічної діагностики виховного процесу». Нею розроблена спеціальна методика, яку, на думку автора, доцільно використовувати у практиці загальнопедагогічної підготовки [290, с. 20].

Проте вона не набула поширення в інших навчальних закладах. Формування здатності до діагностування залишається проблемою сучасного педагогічного навчального закладу.

Історико-порівняльний аналіз психолого-педагогічних джерел другої половини 50-х – 80-х рр. свідчить про відсутність цілісного дослідження розвитку освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці України у будь-якому із визначених періодів. Спільним для поглядів науковців є визнання програмованого навчання як попередника чи основи освітніх технологій, а також провідної ролі технології комуністичного виховання у формуванні майбутнього вчителя. Авторами акцентувалася увага на необхідності практичної складової у підготовці студентів педагогічних інститутів, їх самоосвіти, в чому мали б зарадити технології соціально-педагогічних комплексів (школа – педвуз – школа), щоправда, відповідні технологічні терміни почали використовуватися лише у 90-х рр. ХХ ст.

Саме тоді, а також на початку ХХІ ст. дослідження освітніх технологій набули масового характеру. Необхідно зазначити, що вони відбувалися в новій суспільно-політичній обстановці. З утворення незалежної Української держави були прийняті державні документи та законодавчі акти, які стосувалися розвитку освіти. Найважливішими для нашого дослідження вважаємо Закон «Про освіту», «Національна доктрина розвитку освіти», «Концепція державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 рр.» та інші [134]. У цих документах, а також матеріалах Міністерства освіти та науки України стосовно приєднання України до Болонського процесу акцентується увага на необхідності використання інформаційно-комунікаційних технологій та інновацій [39], [334], [335]. У «Національній доктрині розвитку освіти» інформаційним технологіям в освіті присвячений один із розділів, у якому йдеться про підтримку державою процесу інформатизації освіти, сприяння забезпечення навчальних закладів комп'ютерними засобами навчання та ін. [312, с. 5].

Не відкидаючи необхідності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, необхідно зауважити, що вчені не достатньо акцентують увагу на їх шкідливий вплив на фізичне та психічне здоров'я користувачів. Цій проблемі присвячені лише поодинокі публікації [32, 46, 520]. Проте роз'яснення загроз комп'ютерної техніки та інформаційних мереж має набути систематичного характеру.

У 90-х рр. ХХ ст. та на початку ХХІ ст. (науково-технологічний період) дослідження технологічного підходу відбувалося на основі створеної науки «освітня технологія». Серед публікацій російських вчених найбільш відомими є праці М. Бершадського [20–21], В. Гузеєва [4, 20, 87–88], Є. Коротаєвої [254], І. Лернера [275], В. Монахова [307], Т. Назарової [309], Є. Полат [372], Г. Селевка [427] та інших авторів. У них висвітлені не тільки наукові засади освітніх технологій, а й проблеми їх практичної реалізації у закладах освіти. На жаль, науковці у дослідженнях не прагнуть до конвергенції поглядів, а, навпаки, розвивають свій самостійний напрям, жоден із яких не можна вважати універсальним. Таким чином, часто створюються протилежні за суттю ідеї, що є перешкодою для педагогів у впровадженні технологічного підходу.

В Україні освітні технології вивчають А. Алексюк [348], С. Гончаренко [79], О. Гохберг [82], М. Гриньова [347], Л. Дзюба [101], І. Дичківська [94], В. Євдокимов [394], І. Зязюн [210–213], С. Карпенчук [228], О. Невмержицький [313], А. Нісімчук [318], В. Онищук, О. Падалка [317], О. Пометун [375–376], О. Пехота [356], І. Прокопенко [394], О. Савченко, Г. Сазоненко [354], С. Сисоєва [432], І. Смолюк [440–442] та інші вчені. Українські науковці запропонували найрізноманітніші освітні технології для використання у загальноосвітніх закладах, встановили шляхи підготовки майбутнього вчителя до використання освітніх технологій, визначили змістове наповнення навчальних педагогічних технологічних дисциплін, розкрили технології навчання студентів педагогічних ВНЗ тощо.

Висловлювалися ідеї через технології навчання реагувати на конкретні запити держави [126, с. 69].

Авторськими науковими школами – Волинською (А. Нісімчук, І. Смолюк), Харківською (В. Євдокимов, І. Прокопенко), Миколаївською (О. Пехота та ін.), Полтавською (М. Гриньова), Ніжинською (Л. Дубровська, В. Солова, Н. Яковець) створені навчально-методичні посібники для студентів та педагогів, які дають змогу вивчити не лише наукові основи освітніх технологій, а й з'ясувати суть самих технологій.

Найважливішими ідеями українських науковців є такі:

– технологізація освіти – це не модна тенденція, не панацея від бід сучасної школи, а об'єктивний процес еволюції освіти (І. Зязюн) [348, с. 3];

– одними із умов, яким має задовольнятися впровадження сучасних педагогічних технологій, є соціально-психологічні (сприяння підвищенню професійної мобільності майбутніх фахівців і дорослого населення, їх здатності швидко адаптуватися до ринку праці, упередженню безробіття (А. Алексюк, О. Пехота, С. Сисоева та ін.) [348, с. 49];

– формування готовності майбутнього вчителя до впровадження освітніх технологій забезпечується не тільки єдністю теоретичної та практичної підготовки, а й створенням до них емоційно-позитивного ставлення студентів а також комплексом організаційних та психолого-педагогічних умов (О. Пехота) [361, с. 12];

– у прогнозуванні результатів різних технологій навчання велике значення мають виявлення особистісного смислу навчання та емоційне задоволення від навчальної діяльності (І. Прокопенко, І. Євдокимов); [395, с. 11];

– безпрецедентне зростання і поширення нових інформаційних технологій несуть у собі загрозу дегуманізації людства, знищення його духовних цінностей (С. Гончаренко) [79, с. 133].

Безперечно, це не повний перелік найважливіших положень наукових розробок українських учених. В Україні є низка наукових шкіл, які вивчають

освітні технології, і мають здобутки у дослідженні теоретико-методичних основ технологічного підходу та підготовки педагогів до його впровадження. Численними є наукові розвідки з вивчення ІКТ, які набули наскрізного характеру. Їм присвячені публікації у педагогічних виданнях та збірники наукових праць [127, 220].

Проблеми технологізації освіти у 90-х рр. ХХ ст. на початку ХХІ ст. висвітлювалися на численних науково-практичних конференціях, зокрема таких: «Освітні технології у школі та вузі» (Миколаїв, 1997 р.), «Індивідуальність учителя і педагогічні технології» (Харків, 2001 р.); «Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти» (Ніжин, 2001р.) [453–454]. Традиційними стали міжнародні науково-практичні конференції з проблем інформатизації освіти «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (м. Вінниця). На цих конференціях розглядалися теоретичні положення науковців щодо засад освітніх технологій, а також досвід їх використання у навчальних закладах різних рівнів акредитації.

У 90-х рр. ХХ ст. та на початку ХХІ ст. намітилася тенденція до трактування технологічними термінами будь-якої новації навчально-виховного процесу. Такі висновки зроблено на основі аналізу численних педагогічних джерел: програм навчальних курсів педагогічних ВНЗ; збірників наукових праць «Нові технології навчання» та «Нові технології виховання», у яких опубліковані статті не тільки з проблем технологізації освіти, а й інших актуальних питань організації навчально-виховного процесу [319–324, 342, 452]. Посилений інтерес до технологічних термінів пояснюємо їх широким вжитком в усіх галузях життя: політиці, медицині, сільському господарстві тощо.

Особливу групу джерел, використаних для дослідження освітніх технологій у ХХІ ст., складають матеріали експерименту з приєднання Українських ВНЗ до Болонського процесу, серед них – інформаційні

матеріали Міністерства науки та освіти України, збірники науково-практичних конференцій, навчальні програми для студентів [39], [334], [335], [383]. Основна вада цих джерел – гіперболізація значення кредитно-модульної системи для підвищення рівня підготовки фахівців. Найдосконаліша система чи новітня технологія не здатні здійснити переверот у процесі підготовки спеціалістів, якщо у суспільстві вони не знаходять визнання. Окрім того, не існує універсального методу навчання, тільки завдяки якому можна отримати максимально високі результати. На цій ідеї акцентував увагу класик педагогіки В. Сухомлинський [457, с. 426]. Разом із системою, технологіями, методами на результати діяльності навчальних закладів впливатиме ще низка чинників, які необхідно враховувати у процесі формування майбутніх спеціалістів. Отже, правильними є висновки про необхідність підвищення потенційних можливостей ВНЗ України, в тому числі педагогічних, у реформуванні навчально-виховного процесу на противагу створення універсальної системи, яка забезпечить підготовку висококваліфікованих фахівців.

У кінці ХХ – поч. ХХІ ст. відновлено інтерес до проблем ефективної організації праці, який існував у педагогічних інститутах ще у 60-х рр. ХХ ст. Тоді наукова організація праці зарубіжними вченими ототожнювалася із навчальною технологією. У Росії у зв'язку із посиленням уваги до питань успіху було створено навчальну дисципліну «Педагогічна праксеологія» [247]. Дослідження українських науковців щодо ролі успіху у формуванні особистості майбутнього вчителя у порівнянні із масовим випуском зарубіжної науково-популярної літератури на тему «Як стати успішною особистістю і розбагатіти» є менш численними. Доцільно припустити, що вивчення сутності успіху і успішності професійного становлення тільки розпочалося. На сучасному етапі значення успіху у професійній підготовці майбутнього фахівця не піддається запереченню. На думку В. Михайличенка, «орієнтація на успіх є важливою умовою формування особистості студента» [306, с. 219]. Він вважає, що досягнути успіху неможливо без

цілеспрямованості і єдності думок. Факти, знання і здібності мають перетворитися у силу, яку контролює розум. «Успіх – є розвиток сили, з допомогою якої людина досягає бажаного в житті» [306, с. 222]. Однак учені не проводять аналогій між питаннями про успіх, успішність діяльності та успішність реалізації освітніх технологій, вони не встановлюють взаємозв'язку між цими проблемами, хоча він очевидний: учитель, у якого вироблено вміння організації діяльності, проявлятиме здатність до опанування технології.

У кінці ХХ – на поч. ХХІ ст. проводяться дослідження у галузі педагогічного діагностування. Їм присвячені численні публікації як зарубіжних, так і українських авторів: М. Боритка [42], Б. Кобзара [243– 244], Л. Макарової [243–244, 290], В. Шамардіна [490]. На жаль, автори не акцентують уваги на ролі діагностування у підвищенні ефективності технологізації освіти.

Проблеми освітніх технологій вирішувалися у дисертаціях українських науковців. О. Адаменко, провівши дослідження розвитку педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. серед головних тенденцій вітчизняної дидактики та теорії виховання відзначила розробку та обґрунтування у 90-х роках технологій навчання та виховання [2, с. 21, 25].

Для дослідження історії освітніх технологій та їх теоретичних основ особливу цінність мають дисертації І. Смолюка «Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика)» [442], та Л. Дзюби «Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі» [101].

І. Смолюк визначив закономірності та тенденції розвитку педагогічних технологій у вищій школі, теоретично обґрунтував зміст і структуру педагогічних технологій у вищих закладах освіти, експериментально перевіряв концептуальну значущість та функціональну придатність пропонованих ним педагогічних технологій. Автор не ставив за завдання створення системи підготовки педагогічних працівників до впровадження

технологічного підходу. Історичним аспектам педагогічних технологій присвячено лише один розділ дисертації, оскільки головна мета полягала у розробці та реалізації на практиці організаційно-дидактичних, змістовно-структурних компонентів професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вищих закладах освіти України.

Л. Дзюба визначила основні психологічні чинники впровадження освітніх технологій у вищому навчальному закладі, якими, на її думку, є: готовність студентів до використання сучасних освітніх технологій та позитивна мотивація навчальної діяльності; готовність викладачів і студентів до творчої діяльності; оптимальний психологічний клімат освітнього процесу та майстерність педагогів; врахування психологічних аспектів управління вищим навчальним закладом [101, с. 144–145]. Спираючись на праці А. Ананьєва, науковець акцентувала увагу на положенні про те, що передумови успішності будь-якої діяльності потрібно розглядати не тільки як суму необхідних властивостей індивіду, але й як певну структуру здібностей і обдарованості, їх особливий змістовий склад, різноманітну комбінацію сенсомоторних, мнемічних, логічних, емоційно-вольових та інших компонентів, що нерівномірно й своєрідно розвиваються в різних видах діяльності людини [101, с. 70]. Л. Дзюба встановила значення психологічної готовності людини до конкретної діяльності, довела, що її поведінку можна прогнозувати, що доводить можливість здійснення технологізації освіти.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що науковцями технологіям навчання приділено достатньо уваги. Дослідження технологій виховання є поодинокими. Цілісного дослідження про розвиток освітніх технологій в Україні не виявлено. Немає й повного ретроспективного дослідження технологічного підходу у вищих навчальних закладах педагогічного профілю в Україні. Його відсутність зумовлює проблеми у використанні освітніх технологій:

– *формування хибних уявлень про теоретичні основи технологічного процесу: розуміння його як будь-якої інновації, а також традиційного*

навчання, названого популярним терміном у зв'язку з трансформацією традиційних методів у технології. Позаяк низка новоутворень, які тлумачаться як технології, не відповідають встановленим критеріям технологічності освіти, у педагогів формуються неправильні уявлення про критерії освітніх технологій і можливості їх використання у навчальних закладах. Історичний аналіз усуває таку ваду, оскільки у ньому закладено пояснення різноманітності підходів щодо обґрунтування теоретичних засад технологізації освіти;

– *звуження можливостей для з'ясування суті технологічних термінів.*

Науковцями запропоновано понад 300 визначень терміна «педагогічна технологія». Ретроспективний аналіз технологічного підходу дає можливість пояснити різноманітність підходів щодо означення категорій;

– *обмеження можливостей виявлення прогресивних освітніх технологій в історії освіти та педагогічної думки, які не визначалися технологічними термінами, позаяк педагогічна технологічна термінологія з'явилася лише у ХХ ст., а самі технології ще – у стародавньому світі. Обізнаність із теоретичними основами освітніх технологій та їх ретроспективою сприяє виявленню в історії педагогічних систем освітніх технологій, які стають ціннісним надбанням педагогів;*

– *виникнення труднощів у виявленні в новітніх технологіях прогресивних елементів минулого, оскільки в історичному розвитку освітніх технологій досліджується трансформація прогресивних ідей від найдавніших часів до наших днів. Завдяки ретроспективному аналізу відстежуються діалектичні зміни педагогічних інновацій, перехід однієї якості в іншу, досконалішу завдяки запереченню тієї, яка себе вичерпала на даному етапі розвитку;*

– *унеможливлення проектування освітніх технологій та прогнозування дальшого розвитку освітніх інновацій. Історичний аналіз педагогічних технологічних процесів сприяє з'ясуванню певних закономірностей у створенні освітніх інновацій і на цій основі прогнозуванню майбутніх перетворень в освітній галузі;*

– зниження рівня технологічної культури педагогів навчальних закладів різних рівнів акредитації. Розвиток освітніх технологій є основою для встановлення шляхів поліпшення підготовки педагогічних працівників до впровадження технологічного підходу.

1.3.3. Характеристика наукових пошуків із проблем підготовки педагогів до реалізації технологічного підходу

Вивчення розвитку освітніх технологій у ВНЗ педагогічного профілю передбачає дослідження проблем реалізації технологічного підходу у ВНЗ та підготовки педагогів до їх упровадження. Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх вчителів представлені в роботах І. Богданової [33], Л. Брескіної [43], Т. Дмитренка [99], І. Пустинникової [407], Н. Шиян [499] та інших учених. Підготовка вчителя до використання нових освітніх технологій у загальноосвітній школі розглядається у працях В. Арестенко [9], Р. Гуревича [89], Р. Гуріна [90], М. Жалдака [110–113], О. Іваницького, З Кирикової [233], Л. Морської [308], тощо. На жаль, у них приділено увагу тільки навчальним технологіям; формування готовності майбутнього вчителя до використання технологій виховання українськими вченими висвітлено недостатньо. Серед небагатьох досліджень з цієї проблематики варто відзначити запропоновану А. Малихіним методичку підготовки майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховання [293]. У ній важливе місце відводиться ознайомленню з алгоритмом розв'язання виховних ситуацій. Т. Проданенко прагнула проаналізувати інноваційні технології підготовки студентів до позакласної виховної роботи, щоправда, обмежилася тільки діловими педагогічними іграми [389].

Процес формування готовності до впровадження сучасних педагогічних технологій у студентів ВНЗ педагогічного профілю вперше став предметом дослідження колективу кафедри освітніх технологій Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського В. Будака, А. Старевої, К. Нор, В. Шуляр, І. Михайлицької, І. Манькусь, О. Олексюк, О. Пехоти та

ін. [361]. Згідно з концепцією їх дослідження, «успіх професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя залежить від мети, завдань, змісту та технологій як теоретичної, так і предметно-практичної її складової, і досягається за допомогою самовизначення студентом щодо цілей, завдань і змісту своєї майбутньої професійної діяльності на основі розвитку стартових знань, умінь та навичок технологічного характеру» [361, с. 12].

Авторами розроблено психолого-педагогічні та організаційні умови формування готовності студентів до впровадження технологічного підходу, створено навчальний курс «Освітні технології» [361, с. 13]. Ученими визначено основні компоненти готовності до впровадження технологічного підходу, які розглянуто у єдності: ціле-мотиваційний; змістовий; операційний; інтеграційний [361, с. 19, 20].

У монографії авторського колективу МДУ ім. В. О. Сухомлинського використано термін «технологічна грамотність», проте зміст його не з'ясовано. Проведене вивчення педагогічної довідкової літератури показало, що термін «грамотність» зафіксовано у численних педагогічних словниках. Укладачі «Педагогічного словника» (за ред. М. Ярмаченка) визначили грамотність як наявність знань у якійсь галузі. Отже, технологічна грамотність – це наявність знань у галузі технології [349, с. 122].

Розробляючи шляхи підготовки майбутнього вчителя до впровадження освітніх технологій, автори недостатньо звернули увагу на можливості непедагогічних дисциплін у формуванні такої готовності та на процеси формування педагогічної технологічної грамотності викладачів непедагогічних дисциплін ВНЗ. Оскільки викладачі педагогічних навчальних курсів обізнані із теоретичними основами освітніх технологій та володіють вміннями їх впровадження, зрозуміло, вони потребують допомоги у розвитку педагогічної технологічної культури меншою мірою, ніж викладачі непедагогічних дисциплін.

Запропонований фахівцями Миколаївської наукової школи навчальний курс «Освітні технології» передбачає вивчення низки технологій навчання та

виховання. Учені обґрунтували як технологію «створення ситуації успіху», зазначивши, що автором ідеї досягнення учнем успіху завдяки спеціально створеній ситуації є російський педагог А. Белкін, проте технологія має також і давніші історичні корені. Зокрема, у творах українських класиків педагогіки А. Макаренка та В. Сухомлинського акцентувалась увага на необхідності переживання дитиною радості від успіху. Науковці кафедри освітніх технологій МДУ ім. В. О. Сухомлинського дійшли висновку, що необхідно впровадити спеціальну технологію, яка була б націлена саме на те, як викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні [330, с. 197]. Автори тлумачать успіх як «удачу в діяльності, досягнення якихось результатів, суспільне визнання особистості». Вони визначили його види залежно від того, ким і як він підготовлений, чим вмотивований, як підтримуваний. На думку педагогів, успіх є очікуваний та неочікуваний, підготовлений та непідготовлений, короткочасний та тривалий, періодичний та частий, миттєвий та стійкий, направлений на подальше життя дитини [330, с. 201]. Науковцями доведено необхідність використання технології «створення ситуації успіху» у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу: «Слід зазначити, що навіть інколи переживаючи ситуацію успіху, дитина може зазнати незгладимих емоційних вражень, різко змінити в позитивний бік стиль свого життя. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для подальшого руху дитини вгору щаблями розвитку особистості» [330, с. 199].

Вказавши на значення успіху у житті дитини, вчені не обґрунтували технологію його досягнення самим учнем; вони радше поставили завдання перед учителем, як допомогти школяреві, ніж перед школярем, як стати успішною особистістю, у зв'язку з чим існує необхідність у технології «Організація успішної діяльності». Вона б сприяла ефективнішій реалізації майбутніми педагогами освітніх технологій.

На жаль, науковці МДУ ім. В. О. Сухомлинського, пропонуючи шляхи формування готовності студентів до впровадження освітніх технологій, не

передбачили у програмі такої підготовки вивчення соціально-виховних технологій та технологій управління загальноосвітнім навчальним закладом. Недостатньо уваги ними приділено діагностичним процедурам, без яких неможлива реалізація технологічних процесів. Самі автори монографії визнають, що проблема підготовки педагогів до впровадження педагогічних технологій досить складна і потребує подальшого уважного розгляду. Необхідно зазначити, що вивчення потребують також психологічні чинники підготовки педагогів до впровадження освітніх технологій як недостатньо розроблені у науковій психолого-педагогічній літературі. Для дослідження історії освітніх технологій цінними є висновки Л. Дзюби про те, що не у всіх студентів закладені психологічні задатки для інноваційної діяльності. Вона встановила, що є частина студентів, які практично не здатні до впровадження технологічного підходу через низький рівень навчальних здібностей. На думку автора, їх не варто зараховувати до ВНЗ [101, с. 117]. У нерозривному зв'язку з підготовкою студентів до використання освітніх технологій з'ясовано, від яких чинників залежить здатність викладачів до впровадження технологічного підходу. Виявлено, що зрілий тип соціально-психологічного клімату навчального закладу є найсприятливішим для інноваційної діяльності. Л. Дзюбою запропоновано використання спеціальних тренінгів для підготовки викладачів до реалізації освітніх технологій.

У процесі аналізу психолого-педагогічних джерел не виявлено досліджень рівнів використання технологічного підходу у педагогічному процесі, співвідношення традиційного навчання та навчання із впровадженням освітніх технологій у навчальних закладах різних типів. Залишаються не з'ясованими причини їх недостатньої реалізації у навчально-виховній та управлінській діяльності.

Незважаючи на численність досліджень із проблем освітніх технологій, ще мають місце недоліки у засвоєнні вчителями теоретичних основ технологічного підходу та у його практичному використанні. На жаль, у навчальних закладах не вдалося створити систему підготовки педагогів до

реалізації освітніх технологій. Для з'ясування стану готовності педагогічних працівників до впровадження технологічного підходу було проведено дослідження серед учителів загальноосвітніх шкіл Тернопільської області, студентів та викладачів непедагогічних дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка із застосуванням комплексу діагностичних методів: анкетування, бесід, інтерв'ю, спостережень, вивчення документації студентів, оформленої під час педагогічних практик та результатів виконання завдань. Було з'ясовано, що вчителі оцінюють власну діяльність із реалізації технологій значно вище, ніж їх оцінюють школярі, яких вони навчають. Якщо близько 50% опитаних учителів вважають, що вони у практичній діяльності постійно використовують освітні технології, то, на думку студентів, це робили близько 10% їхніх учителів; 13,3% студентів вказали, що у школах, де вони навчалися, ніколи не використовувалися інноваційні освітні технології. «Педагоги шкіл освітні технології використовують лише під час відкритих занять», – таку відповідь дали 212 (78,5%) із 270 опитаних студентів. Недостатній рівень педагогічної технологічної грамотності вчителів згодом позначається на опануванні студентами педагогічних ВНЗ освітніх технологій. У процесі спостережень, бесід та інтерв'ю було з'ясовано, що суперечливість оцінок студентів і вчителів щодо використання технологічного підходу пояснюється не тільки недостатньою самокритичністю чи об'єктивністю респондентів, а й різним розумінням суті поняття «освітня технологія» та її критеріїв. Одним із основних недоліків учителів у реалізації технології є недостатність умінь діагностування. Зазвичай працівники шкіл впроваджують технології так само, як раніше методи, не вбачаючи між ними суттєвої різниці. Безперечно, недостатність акцентування уваги на діагностичних процедурах є не тільки проблемою учителів, а радше закладів та установ, які мали б забезпечити інформаційно-методичний супровід діяльності вчителя із реалізації освітніх технологій. Потенційними можливостями у цьому напрямку володіють працівники

педагогічних кафедр ВНЗ. Доцільно здійснити ретроспективний аналіз проблем діагностування у навчальних закладах України другої половини ХХ – поч. ХХІ ст., позаяк в історичному досвіді варто шукати шляхи вирішення актуальних завдань.

Проведені дослідження показали, що варто приділити увагу підвищенню рівня педагогічної технологічної грамотності викладачів непедагогічних дисциплін ВНЗ, сприяти систематичному використанню ними освітніх технологій під час викладання непедагогічних навчальних курсів, а також у виховній роботі, що має виявити позитивний вплив на формування педагогічної технологічної культури майбутніх учителів. Давно доведено, що студент у школі відтворює той тип навчання, який використовувався у ВНЗ. Доцільно проводити семінари серед учителів шкіл, а також викладати спеціальний факультативний курс «Освітні технології» в закладах післядипломної педагогічної освіти. Ефективність формування готовності до використання технологічного підходу підвищується завдяки вивченню та впровадженню соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності», проектування та експериментальна перевірка якої здійснювалася на кафедрі педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ ім. В. Гнатюка. У процесі наукових розвідок виникла необхідність обґрунтування системи підготовки педагогічних працівників до використання освітніх технологій та створення моделі такої системи.

Аналіз дослідженості проблеми розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ дав змогу виокремити низку проблем, які потребують вирішення:

- ретроспективний аналіз розвитку освітніх технологій у ВНЗ педагогічного профілю;
- обґрунтування теоретичних основ освітніх технологій на основі конвергенції основних наукових напрямів;
- розвиток технологій виховання у педагогічних ВНЗ (1945 – 2009);

- формування готовності майбутніх учителів до впровадження соціально-виховних та виховних технологій;
- екстраполяція і трансформація історичного досвіду розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ;
- формування системи підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій;
- підготовка вчителів до проведення діагностування у навчальних закладах різного типу (1957 – 2009);
- формування готовності педагогів до реалізації соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності»;
- здійснення прогнозування розвитку технологізації освіти.

Завданнями дослідження історії освітніх технологій у педагогічних вищих навчальних закладах передбачено вирішення таких проблем:

- ретроспективний аналіз розвитку освітніх технологій у ВНЗ педагогічного профілю відповідно до встановленої періодизації; виявлення можливостей використання досвіду на сучасному етапі;
- обґрунтування теоретичних основ освітніх технологій на основі конвергенції основних наукових напрямів;
- екстраполяція і трансформація історичного досвіду розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ;
- здійснення прогнозування розвитку технологізації освіти.

Висновки до першого розділу

Освітня технологія – порівняно нове утворення у педагогічній науці, яке має давні історичні корені. Прикладами перших технологій вважаються підходи до організації спартанського виховання, логічні конструкції сократичної бесіди тощо. Таким чином, мало місце виникнення сутності задовго до її фіксації у відповідному понятті.

Термін «технологія» відомий із XVIII ст. Він виник у зв'язку з розвитком великої машинної промисловості. Завдяки ідеї створення аналогій між виробничими та навчально-виховними процесами, між будовою досконалої машини та людського організму у педагогіці з'явився особливий педагогічно-соціальний феномен «освітня технологія». Він піддався еволюції тривалістю майже у століття, протягом якої змінювалися підходи до визначення його сутності. Нині це один із найчастіше вживаних термінів.

У результаті історико-порівняльного аналізу психолого-педагогічних джерел, а також на основі власних досліджень було з'ясовано, що загальноприйнятого категоріального тезаурусу в галузі освітніх (педагогічних) технологій немає. Найчастіше терміни використовуються у значеннях, які між собою суттєво відрізняються: проект (модель) навчально-виховного процесу; засіб навчання; будь-яка освітня інновація тощо.

Аналіз дисертаційних досліджень, психолого-педагогічної, енциклопедичної літератури, довідкових джерел показав, що сутність поняття «розвиток освітніх технологій», яке є часто вживаним, не з'ясована. Ми трактуємо розвиток освітніх технологій як закономірні зміни освітніх технологій на понятійному, структурному та функціональному рівнях, які забезпечують їх наступність та призводять до виникнення якісно нового стану.

Розвиток освітніх технологій у вищій педагогічній школі України, на відміну від зарубіжних педагогічних технологічних процесів, позначений специфікою: має місце взаємозв'язок навчальних, соціально-виховних, виховних технологій та технологій управління (у зарубіжній педагогічній

науці досліджувалися тільки технології навчання). Окрім того, на концептуальні засади зазначених груп технологій у радянський період суттєво вплинула суспільна метатехнологія комуністичного виховання, яка мала наскрізний характер, аналогічно до сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які пронизують всі інші типи технології. Встановлено, що суттєвих розходжень у виокремленні періодів розвитку освітніх технологій педагогічних ВНЗ України та освітніх технологій зарубіжної школи до 1991 року не було. Головними чинниками, які враховувалися під час створення періодизації, є основні етапи розвитку національної педагогічної освіти, підходи до визначення технологічних термінів, особливості впровадження навчальних, виховних, соціально-виховних та інформаційних технологій, а також дослідження вчених щодо виділення періодів розвитку освітніх технологій у зарубіжній вищій школі.

У розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ України у другій половині ХХ – на поч. ХХІ ст. виокремлено такі періоди: 1957 – 1970 рр. (програмовано-навчальний) – запровадження програмованого навчання як нової метатехнології педагогічного ВНЗ, домінування виховної технології комуністичного виховання у навчально-виховній та управлінській діяльності ВНЗ; 1971– 1984 рр. (системно-методичний) – розвиток теорії систем; поступове витіснення програмованого навчання традиційною системою організації навчання; використання освітніх технологій у межах методичної науки; 1985 – 1990 рр. (реформувально-комп'ютеризаційний) – реформування традиційної системи підготовки учителів, комп'ютеризація навчального процесу та реалізація інформаційних технологій; криза та руйнація суспільної метатехнології комуністичного виховання радянського періоду; 1991 – 2005 рр. (науково-технологічний) – сучасний етап реалізації технологічного підходу у педагогічних ВНЗ України, розвиток технологізації освіти на основі створеної науки «освітня технологія».

У процесі дослідження з'ясовано, що технології виховання еволюціонують сповільненими темпами у порівнянні із прискореним розвитком технологій навчання та інформаційно–комунікаційних технологій.

Після утворення незалежної Української держави відбулася інтенсифікація досліджень із реалізації технологічного підходу: українськими вченими запропоновано нові виховні та навчальні технології вищої школи, концептуальні засади яких складають національні та гуманістичні ідеї, визначено їх психологічні чинники, обґрунтовано умови та напрями підготовки студентів до впровадження технологічного підходу, виявлено роль освітніх технологій у вирішенні соціальних проблем суспільства, доведено необхідність подальших досліджень у галузі технологізації освіти.

Дискусійними нині є проблеми визначення критеріїв, структур, класифікацій освітніх технологій. Вимагає удосконалення процес підготовки педагогів до реалізації технологічного підходу. Недостатньо досліджена роль успіху в організації ефективної педагогічної діяльності. Невирішеною є проблема використання педагогічного діагностування, особливо у виховній галузі, що є перешкодою для впровадження освітніх технологій. Потребують вивчення та проектування виховні технології і технології управління. Потенційні можливості для вирішення цих проблем закладені у ретроспективному аналізі освітніх технологій у педагогічних ВНЗ України.

Результати досліджень, відображені у першому розділі, опубліковані в низці наукових праць автора [518], [520], [521], [522], [523], [524], [526], [531], [539], [543], [545].

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ГЕНЕЗИСУ

2.1. Етапи та загальна методика дослідження проблеми розвитку освітніх технологій

Розвиток освітніх технологій у педагогічних ВНЗ – складний, об'єктивний, діалектично зумовлений процес, дослідження якого передбачає вивчення двох груп питань: перша пов'язана із з'ясуванням сутності технологічних понять, критеріїв, структур, класифікацій, функцій, динаміки розвитку освітніх технологій у хронологічно різні періоди; друга – із підготовкою педагогів до їх реалізації. Аналіз психолого-педагогічних джерел, а також емпіричних досліджень свідчить радше про тенденцію до дивергенції поглядів на освітні технології та на їх впровадження у навчальні заклади різних рівнів акредитації, ніж про пошуки шляхів до конвергенції суджень та вироблення спільних підходів щодо обґрунтування теоретичних основ та використання технологічного підходу. Технологізація освіти – одна із небагатьох педагогічних проблем, де наукові розвідки відкривають нові перспективи, проте зазвичай не вирішують дискусійних питань, свідченням чого є відсутність загальноприйнятого категоріального тезаурусу, визначених термінологічних взаємовідношень, єдиної класифікації, однозначно з'ясованих структур, критеріїв технологій тощо. Вивчення ретроспективи розвитку технологічного підходу сприяє усуненню суперечностей наукових ідей передусім через пояснення природи непорозумінь, виявлення причин сучасних вад у галузі технологізації освіти, а також передбачення напрямів подальших наукових розвідок. Вважаємо, що здійснення аналізу розвитку освітніх технологій та обґрунтування їх теоретичних засад на основі зближення поглядів основних наукових шкіл та окремих науковців розширить функції освітніх технологій, їх роль в удосконаленні підготовки фахівців.

Розвиток освітніх технологій у педагогічних ВНЗ – це не тільки педагогічний феномен, а й соціальний, позаяк технологізація освіти тісно

пов'язана із перетвореннями у суспільстві, реформуваннями вищої педагогічної школи, спрямованими на підготовку вчителя, який забезпечить у навчальних закладах різних рівнів акредитації виховання випускників, здатних до участі у розбудові власної держави. В освітній технології вищої педагогічної школи відображені кращі традиції вітчизняного шкільництва, трансформація історико-педагогічних ідей, а також досягнення зарубіжної педагогіки.

Взаємозв'язок технологізації освіти з історичним розвитком суспільства, вищої школи, еволюція поглядів на сутність технологічних понять, періодичність домінування певних груп технологій та динаміка їх змін, відмінності у формуванні педагогічної технологічної культури педагогів є тими чинниками, які зумовлюють представлення процесу розвитку освітніх технологій вищої педагогічної школи як послідовних пов'язаних між собою періодів. У другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. на основі названих факторів виділено чотири періоди у розвитку технологічного підходу: 1957 – 1970; 1971 – 1984; 1985 – 1990; 1991 – 2005 рр. Протягом перших трьох періодів домінувала технологія комуністичного виховання (освітньо-виховна концепція держави), для якої був притаманний наскрізний характер. До початку четвертого періоду вона втратила свій вплив у суспільстві, у зв'язку з чим було розпочато дослідження із створення нової суспільної метатехнології, які тривають до нині.

Поширення ідеї технологізації освіти на сучасному етапі пов'язано передусім із прискореним розвитком інформаційно-комунікаційних та навчальних технологій, які ще не зрівноважені виховними та соціально-виховними технологіями, позаяк їм притаманні сповільнені темпи еволюції та недостатній ступінь реалізації у навчально-виховному процесі. Ретроспективний аналіз розвитку освітніх технологій є основою для прогнозування майбутнього стану технологізації освіти, зокрема, створення нових виховних технологій, передусім завдяки інтеграції суспільних виховних інституцій.

Дослідження розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ передбачає вивчення підготовки вчителів до їх реалізації, оскільки від якості цієї діяльності залежить не тільки сучасний, а й майбутній стан технологізації освіти. Ефективності формування педагогічної технологічної культури педагогів сприяє співпраця навчальних закладів різних рівнів акредитації (інститути післядипломної педагогічної освіти, загальноосвітні навчальні заклади, педагогічні ВНЗ), які утворюють систему, умовою та компонентом якої є технологія «Організація успішної діяльності». Її результатом є формування праксеологічних умінь. Структуру технології складають концептуально-цільові, змістові, процесуальні та аналітико-результативні компоненти. Опанування технології «Організація успішної діяльності» сприяє ефективності реалізації вчителями інших груп освітніх технологій, удосконаленню їх педагогічної технологічної культури. У системі підготовки педагогів до впровадження технологічного підходу та у соціально-виховній технології знаходять застосування елементи історичного досвіду генезису освітніх технологій у педагогічних ВНЗ.

Вищезазначене зумовило припущення, зроблене у процесі дослідження: вітчизняний досвід технологізації освіти педагогічних ВНЗ творчо інтегрується в нових системах, які відповідають європейським стандартам підготовки учителів, отже підлягає узагальненню і систематизації. Ретроспективний аналіз розвитку освітніх технологій дає змогу здійснити конвергенцію підходів наукових шкіл та окремих вчених щодо обґрунтування теоретичних основ технологічного підходу; проектування інноваційних технологій; підвищення рівня практичної реалізації ідеї технологізації освіти у навчальних закладах різних рівнів акредитації та забезпечення системності здійснення підготовки педагогів до опанування технологій, що у сукупності забезпечує формування компетентного учителя, здатного брати участь у вирішенні суспільних проблем.

Алгоритмізація дій, притаманна освітнім технологіям, зумовлює етапність проведення дослідження їх розвитку у педагогічних ВНЗ України у

другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Нами виділено три етапи науково-педагогічного пошуку, які відрізняються за ієрархією визначених цілей та завдань, діяльністю із їх реалізації, методами досягнення результатів.

На першому етапі (2004 – 2005 рр.) визначено проблему, предмет, мету, завдання дослідження, здійснено пошук бібліографічних каталогів, архівних фондів, проаналізовано основні першоджерела, що стосувались обраної проблеми, наукові праці зарубіжних та вітчизняних вчених, програми педагогічних навчальних курсів ВНЗ, підручники та посібники із педагогічних дисциплін, архівні матеріали тощо.

Основними методами, використаними для пошуку бібліотечних та архівних фондів, аналізу друкованих та архівних матеріалів, узагальнення та систематизації отриманих фактів, були *пошуково-бібліографічний та інтерпретаторсько-аналітичний*. Із використанням названих методів з'ясовано, що до проблеми освітніх технологій спостерігається посилений інтерес з боку науковців, освітян навчальних закладів різних рівнів акредитації, студентів ВНЗ. Для вивчення технологічного підходу створені наукові школи, наукові позиції яких є часто протилежними.

На основі аналізу теоретичних джерел з допомогою методу *періодизації та хронологічного*, виокремлено основні періоди розвитку освітніх технологій і відповідно до них простежено якісні зміни у використанні технологічного підходу та у процесах формування готовності педагогів до його впровадження у часовій послідовності. Одночасно здійснювалися спостереження за навчально-виховним процесом загальноосвітніх шкіл та вищих педагогічних навчальних закладів, за використання у ньому традиційних та інноваційних освітніх технологій.

На першому етапі дослідження із врахуванням наукових розробок зарубіжних та українських вчених обґрунтовано теоретичні засади технологізації освіти. На розвиток освітніх технологій у вітчизняній педагогіці вплинула технологізація освіти зарубіжної педагогічної науки, досвід якої творчо перейняли у навчальних закладах України. За допомогою

методів *порівняльно-історичного та функціонально-структурного аналізу* виявлено закономірності та основні тенденції розвитку технологічного підходу зарубіжної педагогічної науки та практики, порівняння генезису освітніх технологій у зарубіжній та вітчизняній педагогіці.

На першому етапі дослідження використовувалися *філософські методи*, зокрема *діалектичний*, для відстеження причинно-наслідкової зумовленості освітніх технологій як педагогічно-соціального феномена, встановлено зв'язки між різними групами освітніх технологій, освітніми та суспільно-політичними тенденціями.

На основі діалектичного методу, функціонально-структурного аналізу та інтерпретаторського-аналітичного було з'ясовано сутність поняття «розвиток освітніх технологій». Використання філософських методів дослідження обумовлено тим, що розвиток – це філософська категорія, у зв'язку з чим трактування цього поняття необхідно здійснювати із орієнтацією на філософські закономірності.

На першому етапі відбулося дослідження ступеня використання технологій у навчально-виховному процесі. За допомогою методів опитування, анкетування, бесід виявлено недостатній рівень обізнаності із теоретичними основами технологічного підходу та використання його у навчально-виховному процесі.

Нами було проведено анкетування учителів загальноосвітніх шкіл Тернопільської області, студентів третіх курсів ТНПУ ім. Гнатюка, а також викладачів непедагогічних навчальних курсів щодо обізнаності з основними групами освітніх технологій та ступеня та їх використання. В анкетуванні взяли участь 244 учителів, 270 студентів та 100 викладачів.

Ми з'ясували, що педагогічні працівники знають тільки найбільш популяризовані освітні технології. Зокрема, на запитання, які освітні технології Ви знаєте, були отримані такі відповіді (результати анкетування вчителів, студентів та викладачів представлені у таблиці 2.1.) :

Таблиця 2.1.

Обізнаність із освітніми технологіями учителів, студентів та викладачів

Назва технології	Учителі (%)	Студенти (%)	Викладачі (%)
Віта генної освіти	-	5,1	
Проектна	26,2	51,9	28
диференціації	24,5	15,5	29
інтерактивні	63,9	74,8	80
Формування учнівського колективу	26,2	62,2	20
Формування творчої особистості	44,3	49,6	44
Роботи із важковиховуваними дітьми	14,8	53,3	16
Інформаційні	32,8	81,4	92
Ігрові	74,5	71,1	72
Інші	3,3	10,1	4

Респондентам наголошувалося, що вони можуть вибирати декілька правильних відповідей. Як показало опитування, учителі передусім обізнані із технологіями, які трансформувалися із колишніх методик – ігрові (74,5%), інтерактивні (63,9 %); студенти та викладачі із інформаційними (81,4%, 92%), інтерактивними (74,8%, 80%). На відміну від вчителів та викладачів студенти продемонстрували знання технологій формування учнівського колективу, виховання та навчання дітей з проблемами. Проте із понад сотні технологій респондентами названо орієнтовно вісім.

Порівняльний аналіз знання основних видів освітніх технологій учителями, студентами та викладачами зображено на рис. 2.1.

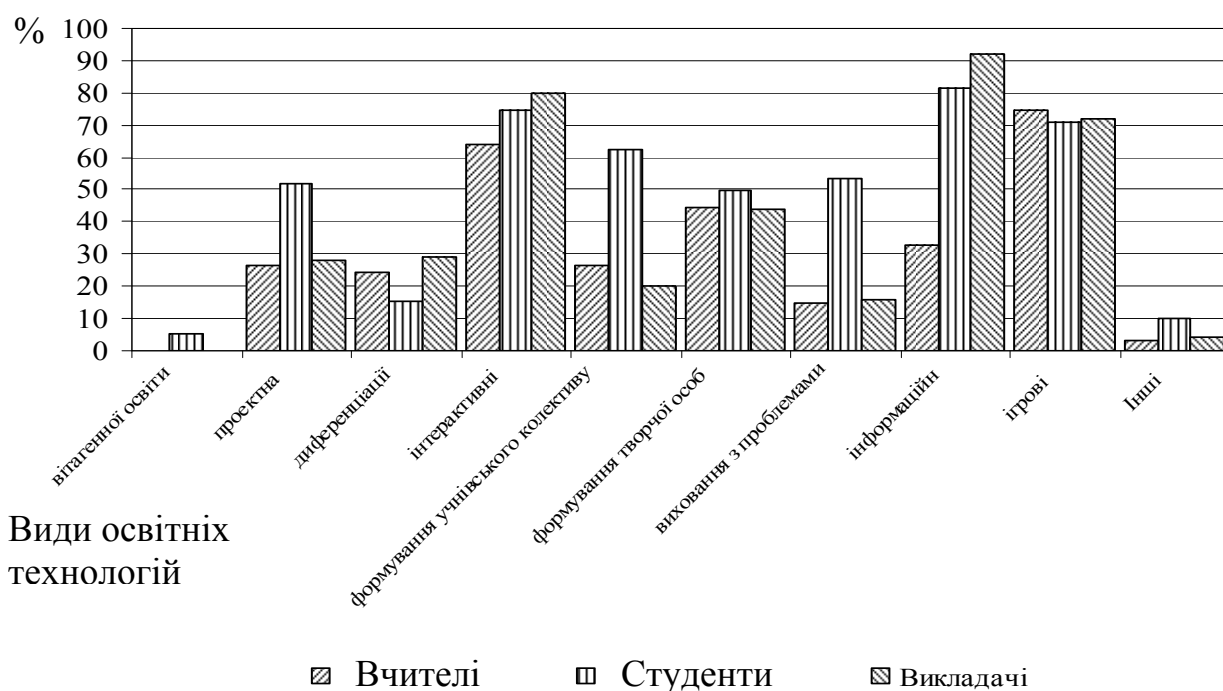


Рис. 2.1. Порівняльний аналіз обізнаності із основними видами освітніх технологій учителів, студентів та викладачів

На жаль, обізнаність із технологіями не завжди призводить до їх використання. На запитання «Які освітні технології Ви використовуєте у своїй роботі?» були отримані такі результати (див. таблицю 2.2.):

Таблиця 2.2.

Використання освітніх технологій учителями, студентами та викладачами

Назва технології	Учителі (%)	Студенти (%)	Викладачі (%)
Інтерактивні	62,3	40	76
інформаційні	42,6	37,7	80
Проектні	23		16
Ігрові	70,5	59,2	
Тренінгові	42,6	28,8	
Портфоліо			4
У школі було тільки традиційне навчання		25,1	

Результати анкетування графічно зображено на рис. 2.2.

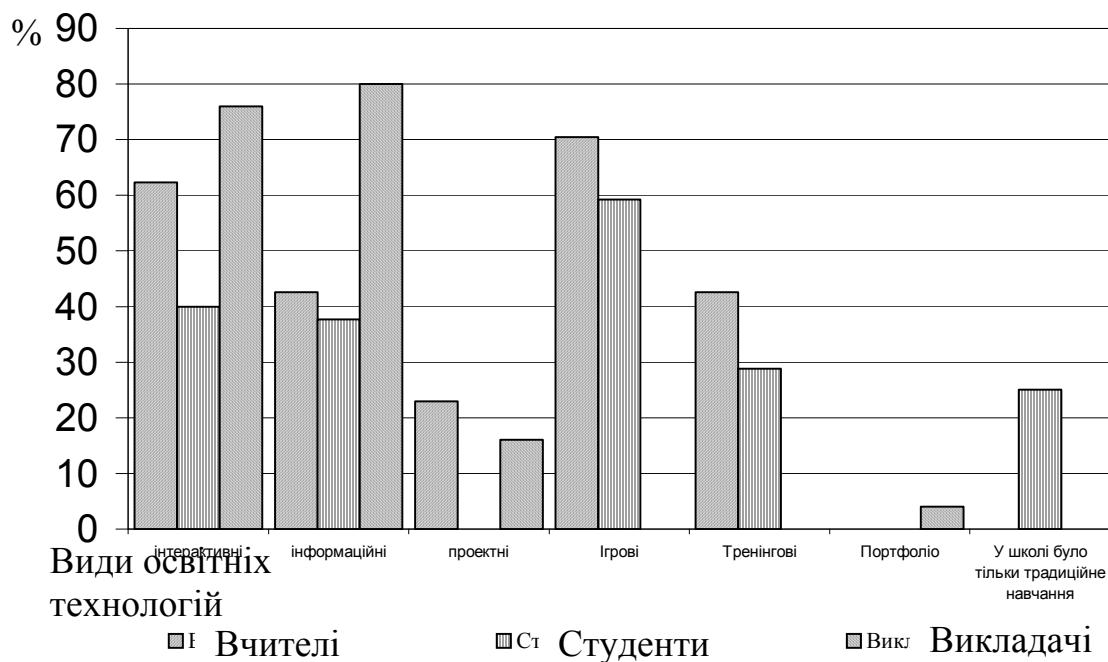


Рис. 2.2. Порівняльний аналіз використання основних видів освітніх технологій учителями, студентами та викладачами

Студенти давали відповідь на запитання, які освітні технології використовували їх шкільні учителі. Зрозуміло, що студенти оцінювали ступінь використання технологічного підходу своїх шкільних учителів, а не тих, які брали участь у нашому опитуванні. Проте навіть такі результати, спонукають до висновків, що учителями завищена самооцінка щодо їх інноваційної діяльності в галузі технологізації освіти. Якщо 62,3% учителів зазначають, що використовують інтерактивні технології, то лише 40% студентів вказали, що це дійсно так; 70,5% учителів висловилися на користь ігрових технологій у практичній діяльності. Цей факт підтвердили 59,2% студентів. Вони вважають, що учителі шкіл до впровадження освітніх технологій вдаються в основному під час відкритих занять (50,8%).

Що стосується викладачів непедагогічних спеціальностей, то у їх діяльності домінують інформаційні технології (80%) та інтерактивні (76%). Інші технології використовуються зрідка.

На основі *діагностичних методів* нами встановлено доцільність відображення історичного досвіду генезису освітніх технологій, зокрема позитивних надбань у системі підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій та соціально-виховній технології «Організація успішної діяльності». З цією метою використовувалися методи *діагностування* (опитування, анкетування, бесіди, спостереження, вивчення продуктів діяльності педагогів). Розроблено експериментальні програми навчального курсу «Освітні технології» для студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ та факультативного навчального курсу для слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Сформульовано основну ідею та концепцію дослідження.

На другому етапі (2006 – 2007 рр.) здійснено ретроспективний, порівняльний аналіз розвитку освітніх технологій відповідно до встановлених періодів з допомогою *порівняльно-історичного* та *діалектичного* методів.

Розроблено модель «Розвиток освітніх технологій», в основу якої була покладена динаміка розвитку основних типів та груп технологій у виділених періодах. Відстежено залежність змін освітніх технологій від змін методологічних підходів та провідних педагогічних концепцій.

Розглянуто можливості *екстраполяції та трансформації* історичного досвіду генезису технологічного підходу. Результатом цих процесів стало створення прогностичної системи підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій та обґрунтування соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності».

Проведено роботу в основних структурних підрозділах системи підготовки педагогів до опанування технологічним підходом: інститутах післядипломної педагогічної освіти, загальноосвітніх навчальних закладах та педагогічному ВНЗ. Експериментальна робота здійснювалася у школах м. Тернополя та Тернопільської області, Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти,

Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка. Формування педагогічної технологічної культури студентів та поліпшення технологічної грамотності викладачів та вчителів відбувалося у декілька етапів, протягом яких педагоги переконувалися у цінності ідеї технологізації освіти, набували знання теоретичних основ освітніх технологій, використовували їх у практичній діяльності, аналізували ступінь відповідності результатів своєї діяльності визначеній меті. Педагоги опановували окрім відомих у педагогічній науці та практиці технологій обґрунтовану нами технологію «Організація успішної діяльності».

За допомогою методів *педагогічної діагностики* було встановлено необхідність формування у педагогів праксеологічних умінь, які сприяють не тільки ефективнішому опануванню освітніх технологій, а й умінню організації навчальної, спортивної, трудової та інших видів діяльності.

Основними методами на другому етапі дослідження були *порівняльно-історичний, екстраполяції, експериментальний та діагностування*. Для виявлення рівнів формування вміння ефективно організовувати діяльність використовувався *метод експертних оцінок*.

На третьому етапі (2008 – 2009 рр.) здійснено систематизацію, узагальнення результатів дослідження, прогнозування розвитку технологізації освіти, визначено можливості використання вивченого досвіду у практиці діяльності навчальних закладів різних рівнів акредитації, розроблено рекомендації для Міністерства освіти та науки України з реформування діяльності педагогічних ВНЗ. На цьому етапі оформлено текст та сформульовано висновки та рекомендації. Формулювання висновків та рекомендацій здійснювалося із використанням *порівняльно-історичного методу та функціонально-структурного аналізу*.

Основними методами, використаними на третьому етапі, були *прогностичні*. Використовувалися як філософські методи прогнозування, так і педагогічного прогнозування. Завдяки методам *екстраполяції, історичної аналогії та логічного прогнозування* здійснено передбачення динаміки

розвитку основних груп технологій, способів усунення суперечностей в галузі технологізації освіти. Передбачено обґрунтування інноваційних технологій організації навчального процесу, у яких збережено переваги дистанційної освіти та індивідуального спілкування із педагогом.

Прогностичні методи використовувалися для з'ясування сутності освітньо-виховної концепції держави, яка буде створена у майбутньому. Завдяки методам логічного прогнозування обґрунтовано, що вона збереже національну спрямованість, відповідність кращим вітчизняним освітнім традиціям, орієнтацію на досягнення успіху у суспільно-цінній діяльності.

2.2. Обґрунтування концептуальних та теоретичних засад технологізації освіти вищої школи

2.2.1. Освітня технологія як педагогічно-соціальна інновація педагогічного ВНЗ

Освітня технологія – особлива інновація навчального закладу, яка є результатом процесів модернізації освітньої галузі, інтеграції суспільних інституцій та закладів освіти, перенесення тенденцій промислового виробництва на розвиток шкільництва. Вона розвивалася у тісному взаємозв'язку із розвитком суспільства, є водночас навчальною новацією та продуктом певної історичної епохи. Найважливіші суспільно-політичні події діставали вираження у концептуальній основі технології. Ми відстежили взаємний вплив освітніх технологій на розвиток суспільства та суспільної ідеології на досліджуваний нами феномен. Розгортання процесів технологізації освіти цілковито відповідає діалектичному закону заперечення заперечення. Ретроспектива технологічного підходу містить численні приклади технологій, які виникнувши, зазнали широкого впровадження, згодом були несправедливо забуті, проте наново відродившись, досягли повторного підйому у шкільництві за нової суспільно-економічної формації. Розвиток освітніх технологій відповідає діалектичному закону боротьби та єдності суперечностей. Невідповідність технології нового покоління

загальній освітній системі або внутрішні розбіжності, які були для неї притаманні, сприяли її відхиленню та пошуку нових досконаліших технологій за тих умов, що склалися в освітній галузі. Отже, філософські, зокрема діалектичні закони, цілковито обумовлюють педагогічні процеси, виступаючи методологічною основою технологізації освіти.

Освітня технологія – це педагогічно-соціальна інновація, яка відповідає закономірностям педагогіки та основним положенням системного, діяльнісного, праксеологічного, компетентнісного, гуманістичного підходів, які є взаємопов'язаними і взаємообумовленими. Незважаючи на те, що ці підходи створювалися відособлено, саме в освітній технології проявилася їх єдність, взаємна доповнюваність та нерозривність.

Згідно із системним підходом, для педагогічних явищ і процесів притаманні цілісність та системний характер. Враховуючи основні положення зазначеного підходу, освітню технологію трактуємо як складну відкриту систему, де всі компоненти взаємопов'язані між собою та взаємодіють із зовнішнім середовищем. Ефективність технологізації освіти, виходячи із основних положень системного підходу, залежить від суспільних процесів, а впровадження технологій педагогічних ВНЗ від суспільних метатехнологій. Існування взаємозв'язку відкритих систем із зовнішнім середовищем зумовлює можливість освітніх технологій завдяки формуванню компетентного фахівця займати належне місце у подоланні таких суспільних негараздів як безробіття, зубожіння, сприяти мобільності випускників на ринку праці. Згідно із системним підходом, розвиток освітніх технологій комплексна психолого-педагогічна проблема, їх впровадження передбачає врахування як психологічних, так і психологічних та фізіологічних чинників.

Дотичним до системного підходу є діяльнісний підхід; для обох підходів притаманна цілісність. Згідно з діяльнісним підходом, освітній процес відбувається через діяльність; це єдиний шлях отримання результату [511, с. 38, 39].

Діяльність – це цілісне утворення, для якого притаманні етапи або компоненти. Їх виокремлювали О. Гребенюк [88, с. 177], В. Юдін [511, с. 39–40] та інші вчені. Згідно з діяльнісним підходом, до складу технології входять: мотивація та цілетворення (цільовий компонент), розуміння, планування діяльності (змістовий), реалізація (процесуальний), контроль, оцінка (оціночно-результативний).

В останні декілька десятиріч до аналізу педагогічних явищ та процесів застосовується праксеологічний підхід, основні положення якого висвітлюють процес організації успішної діяльності, тобто такої *соціально-цінної діяльності, в якій результат відповідає визначеній меті*, що має бути притаманно також для освітньої технології. Таким чином, основні положення праксеологічного підходу відображають сутність освітньої технології як діяльності, у якій відбувається орієнтація на запланований результат.

Цей результат має задовольняти вимоги компетентнісного та гуманістичного підходів. Компетентнісний підхід виник порівняно недавно – орієнтовно два десятиріччя тому. Про його зв'язок із діяльнісним підходом свідчить той факт, що перевірити сформованість компетентностей можна тільки в процесі виконання тим, кого навчають, сукупності дій.

Отриманий результат має свідчити про відповідність основним положенням гуманістичного підходу, згідно з яким найвищою цінністю педагогічного процесу є особистість того, кого навчаємо та виховуємо у навчальному закладі. Мета технології, згідно з гуманістичним підходом, передусім відповідає запитам студента чи учня, а результат сприяє забезпеченню його внутрішньої гармонії, формуванню альтруїзму у взаєминах між людьми. На нашу думку, альтруїстична гуманістична спрямованість технології є її найціннішим надбанням, оскільки альтруїзм поступово перетворюється в рідкісну якість.

Особливість освітніх технологій педагогічних ВНЗ полягає у реалізації двох функцій: досягнення результату, який передбачений метою технології, а також формування в студентів умінь відтворювати алгоритм дій у майбутній

професійній діяльності. Особливістю є також обумовленість концептуально-цільових компонентів освітньої технології педагогічного ВНЗ концепціями педагогічної освітньої галузі.

Таким чином, *освітня технологія педагогічного ВНЗ – особлива педагогічно-соціальна інновація, яка є проектом процесу навчання (виховання, управління, інформатизації) із орієнтацією на діагностично визначену мету, на основі відповідності положень системного, діяльнісного, праксеологічного, компетентнісного, гуманістичного підходів, тісно поєднаних між собою.*

Зазначені підходи обумовили сутність технологій і знайшли вираження у понятійному апараті. На встановленні категоріального тезаурусу позначилася також тривала еволюція. Отже, різноманітність факторів сприяли численності визначень «освітньої технології», що створює труднощі для педагогічних працівників та майбутніх учителів у здійсненні вибору найдоцільнішого трактування поняття, від якого залежить вибір стратегії педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, а також наші власні дослідження свідчать про те, що сприйняттю педагогічних працівників найбільше відповідає визначення освітніх технологій як проекту навчально-виховного процесу відповідно до конкретно визначеної мети.

Нами проведено опитування серед учителів загальноосвітніх закладів, викладачів та студентів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка з метою з'ясування сутності визначення терміну «освітня технологія». На запитання «Що Ви розумієте під освітньою технологією?» 45,9% опитаних учителів, 59,2% опитаних студентів та 60% опитаних викладачів обрали відповідь «проект (модель) навчально-виховного процесу». Окрім того, обиралися інші відповіді: сукупність дій, галузь педагогічної науки тощо.

Визначення освітньої технології учителями, студентами та викладачами представлено у таблиці 2.3. та на рис.2.3.

Таблиця 2.3.

Визначення освітньої технології учителями, студентами та викладачами

Зміст технології	Учителі (%)	Студенти (%)	Викладачі (%)
проект (модель)	45,9	59,2	60
засоби навчання	23	16,3	24
Традиційне навчання	18	0,7	12
сукупність дій	26,2	2,9	24
Галузь педагогічної науки	8,2 %	35,5 %	12 %

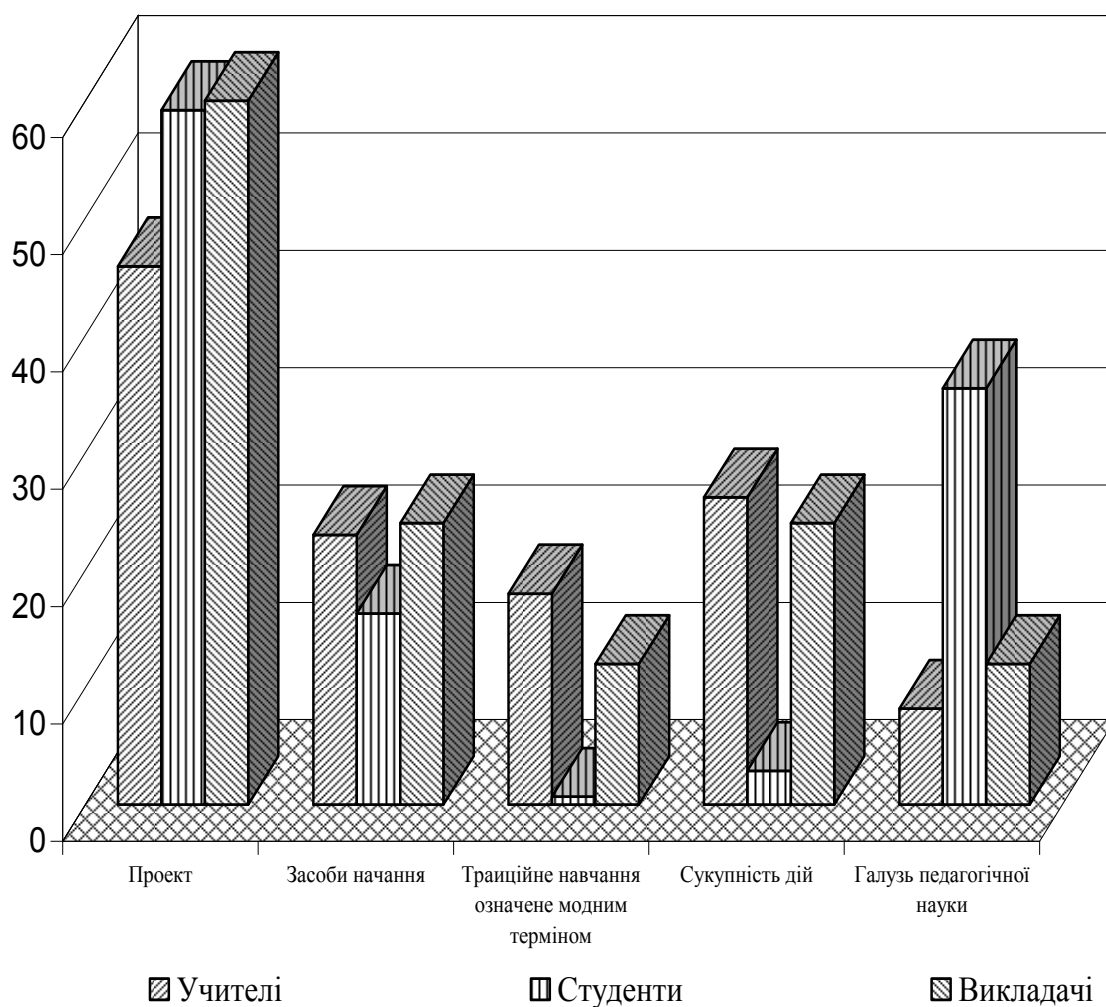


Рис. 2.3. Визначення освітньої технології учителями, студентами та викладачами

Визначення освітньої технології як проекту (моделі) не суперечить її розумінню як системи. Вченими у численних дослідженнях з'ясовувалися складові компоненти системи. Найважливішими визнано: мету (цілеспрямованість), цілісність, складові частини та їх функціональні завдання, зв'язок із зовнішнім середовищем для відкритих систем, а також результат. Із врахуванням основних компонентів системи, нами з'ясовано структуру освітньої технології, яка зображено нами на рис. 2.4.

Основними компонентами освітньої технології є концептуально-цільові, змістові, процесуальні, результативно-аналітичні компоненти.

Ми вважали за необхідне виділити *концептуально-цільовий компонент*, оскільки є недоцільним відокремлення концептуальних та цільових компонентів, як це має місце у дослідженнях В. Євдокимова, О. Пехоти, І. Прокопенка, Г. Селевка, Н. Яковець та інших вчених, позаяк у цілі відображена відповідність основним освітнім концепціям [426, с. 17]. До *змістового* компонента відносимо зміст технології, заперечуючи необхідність поєднання цілей та змісту у змістовому компоненті, як це пропонують О. Пехота, Г. Селевко, Н. Яковець та інші вчені [426, с. 17], [380, с.7]. Необхідним компонентом освітньої технології, на відміну від традиційних поглядів (О. Пехота, Г. Селевко, Н. Яковець), вважаємо результативно-аналітичний, позаяк одним із найважливіших складників системи є результат.

У кожній системі важливим завданням є встановлення її функцій, а також встановлення функцій її складових компонентів. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень, емпіричного досвіду з'ясовано, що найважливішими функціями освітньої технології є:

- сприяння модернізації освітньої галузі;
- підвищення ефективності навчально-виховного процесу завдяки системності, цілеспрямованості, діагностичності педагогічної діяльності;
- забезпечення підготовки компетентного учителя, який став би конкурентоспроможним фахівцем, мобільним на ринку праці;

– полегшення доступу до світового інформаційного простору.

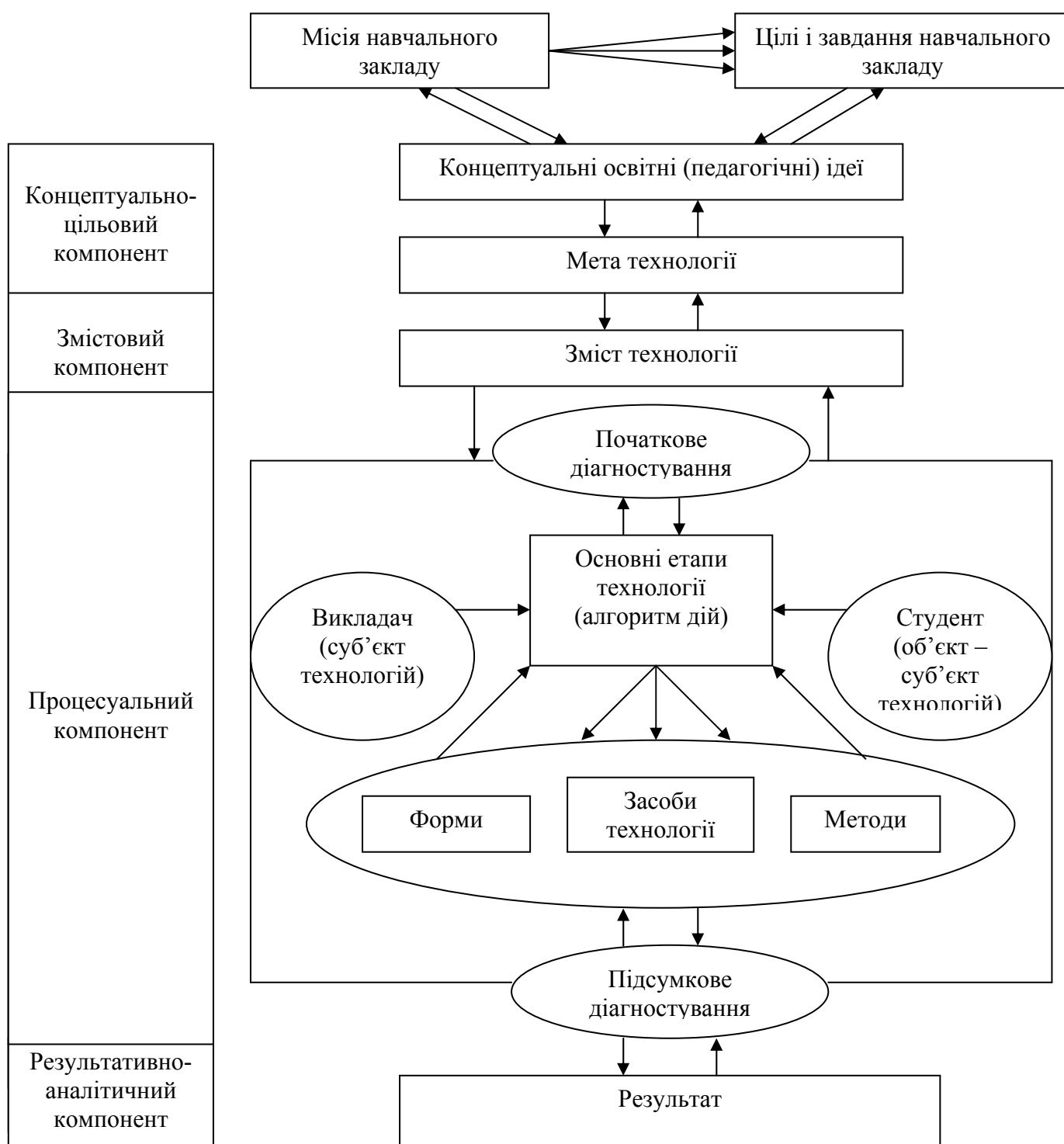


Рис. 2.4. Структура освітньої технології педагогічного ВНЗ

Згідно із проведеними нами дослідженнями, найчастіше освітню технологію тлумачать як систему, чи модель (проект) навчально-виховного

процесу, проте існує також переконання, що вона є не що інше, як традиційне навчання, означене модним терміном. Таке визначення також має право на існування. У працях окремих вчених (В. Гузєєв та ін.) традиційні методики вважаються першим поколінням в розвитку освітніх технологій. Ми дотримуємося підходу, згідно з яким низка технологій (так званих методичних) є результатом трансформації традиційних методів у новітні технології (ігрові, інтерактивні технології та ін.), у зв'язку з чим різкої межі між традиційним навчанням та технологічним провести не можна. Вона з'являється тільки тоді, технологія визначається як проект навчально-виховного процесу, для якого притаманні діагностичне цілетворення, алгоритм дій, підсумкова діагностика, аналіз та корегування результатів. Проте такі термінологічні розходження не повинні впливати на впровадження технологічного підходу. Освітні технології мають використовуватися у будь-якому трактуванні. Для педагогічних працівників важливо, щоб вони вміли диференціювати різні групи технологій, були обізнані із підходами до тлумачення понять, термінологічними співвідношеннями, усвідомлювали, що конкретно вони застосовують у своїй діяльності.

Згідно із законом заперечення заперечення, у навчально-виховному процесі має використовуватися освітня технологія у значенні «технічний засіб навчання». В еволюції технологічних термінів такий підхід був первинним (технологія в освіті). Як показують дослідження, нині він зберігається. Той факт, що майже кожен четвертий викладач вищого навчального закладу та вчитель школи трактує технологію як засіб навчання, свідчить про відродження початкового значення освітньої технології.

Різноманітність підходів щодо тлумачення технологій, на нашу думку, має радше негативне значення. Оскільки однозначно неможливо відповісти, що таке освітня технологія, частина педагогів вважають за необхідне від неї взагалі відмовитися, інші – традиційне навчання називають інноваційним. Неспроможність встановити загальноприйнятий категоріальний тезаурус є у

багатьох випадках причиною для діяльності в традиційному режимі. Вважаємо, що вирішення проблеми термінологічних розходжень має відбуватися через підвищення рівня технологічної грамотності працівників ВНЗ, яким необхідно на основі ретроспективного аналізу розвитку освітніх технологій роз'яснювати основні причини різного тлумачення технологічних понять. За таких умов набуває актуальності проблема створення системи підготовки педагогів до використання технологічного підходу.

Дискусійним питанням у галузі освітніх технологій є з'ясування відмінностей між технологією та методом. Ми вважаємо, що *освітня технологія – це спосіб оптимального досягнення мети суб'єктами та об'єктами педагогічного процесу із використанням відповідних методів. Метод – це спосіб спільної діяльності суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, який може використовуватися в одній чи багатьох різних технологіях.*

Зважаючи на те, що серед освітніх технологій педагогічного ВНЗ на концептуальному та теоретичному рівнях найменш дослідженими є виховні технології та технології управління, вважаємо за необхідне розглянути їх ґрунтовніше.

Виховні технології навчальних закладів, на відміну від навчальних та інформаційних, вченими досліджені недостатньо. Нами не виявлено джерел, у яких представлено результати наукових пошуків у галузі виховних технологій педагогічних вищих навчальних закладів.

Технології виховного процесу описані у низці підручників та посібників, авторами яких є Л. Кащинська, А. Кіктенко, М. Кривко, О. Любарська, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Смолюк, Г. Сорока [231], [330], [445]. Окремий розділ виховним технологіям відведено в «Енциклопедії освітніх технологій», автором якого є Г. Селевко. Проте науковцями акцентовано увагу на використанні таких технологій у загальноосвітніх навчальних закладах. Найпоширенішими сучасними виховними технологіями є

технології колективного творчого виховання, створення ситуації успіху тощо. Їх ще називають особистісно-орієнтованими.

На думку О. Пехоти, «...призначення особистісно орієнтованих технологій полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості дитини, її здоров'я та індивідуальні здібності, допомагати в становленні її суб'єктивності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації особистості» [330, с. 44]. О. Пехота акцентує увагу на тому, що загальноприйнятої класифікації особистісно-орієнтованих технологій немає.

В Україні такі технології вперше досліджував І. Д. Бех. Він вважає, що «за традиційної шкільної виховної практики не тільки в молодших, а й наступних класах до учнів ставляться в більшості випадків без справжнього інтересу і поваги, в результаті в них немає ніяких підстав для прийняття самих себе серйозно» [17, с. 13]. Під час реалізації особистісно-орієнтованих технологій виховання взаємодія вихователя з вихованцями має будуватися з урахуванням їхніх позицій, бажань, а не вимушеності спілкування. «...Педагог транслює свою індивідуальність, реалізуючи свою потребу і здібність бути особистістю і, в свою чергу, формуючи відповідну потребу і здібність у вихованця» [17, с. 14]. Аналіз наукових розвідок із з'ясування суті особистісно-орієнтованих технологій виховання дає змогу зробити висновок, що вони є не чим іншим, як правильно реалізованим традиційним вихованням, у якому домінує педагогіка співробітництва. Таким чином, між особистісно-орієнтованою освітою та педагогікою співробітництва є риси тотожності, вони не є чимсь принципово новим у педагогічній науці та практиці, їх ідеї виношувалися здавна. «Ще Сократом були визначені основні цінності особистісного підходу у педагогічній діяльності: душа, особистість, свобода, вибір, самостійність, самовизначення», – вважає Г. Сорока [445, с. 104]. На його думку, «ідея особистісного підходу полягає в тому, що людина цінна сама по собі і залежить тільки від тих ідей, які існують в її власному досвіді» [445, с. 104].

Виховні технології вищих навчальних закладів аналізувалися Т. Пастернаком, Г. Троцько тощо [322, с. 97–102], [470]. Проте такі дослідження є поодинокими. До виховних технологій вищої школи Т. Пастернак відносить передусім технології колективного творчого виховання, «створення ситуації успіху», формування творчої особистості, проектну, сугестивну технології. Вони описані авторським колективом Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського О. Пехотою, А. Кіктенко, О. Любарською у посібнику «Освітні технології» і трактуються як освітні технології, які необхідно використовувати у загальноосвітньому навчальному закладі.

Джерел, у яких висвітлювалися б виховні технології суто вищої школи або вищої педагогічної школи, не виявлено. Такими технологіями мала б стати передусім технологія формування студентського колективу академічної групи, технологія організації дозвіллевої діяльності тощо.

Основними причинами недостатнього розвитку виховних технологій ВНЗ та педагогічних ВНЗ, на нашу думку, є відсутність *діагностичних служб*, які б мали діагностувати рівень вихованості студентів, та відсутність в академічних групах органу самоврядування, який мав би займатися організацією дозвілля та виконанням виховних функцій. У радянський період таким органом був комсомольський комітет. Із його ліквідацією створився вакуум у студентському середовищі, який на сучасному етапі залишається незаповненим. Отже, виховні відділи ВНЗ фактично не мають *виконавчих органів в академічних групах*. Із їх утворенням варто чекати на пожвавлення виховної діяльності, моделювання та реалізацію виховних технологій. Одним із каталізаторів таких процесів, на нашу думку, стане *створення освітньо-виховної концепції держави (суспільної метатехнології)*. Саме вона зумовлюватиме *обґрунтування концептуальних засад виховних технологій*.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та власних досліджень створено орієнтовну прогнозовану модель виховної технології, у якій збережено відповідність вимогам до освітніх технологій (рис. 2.5).

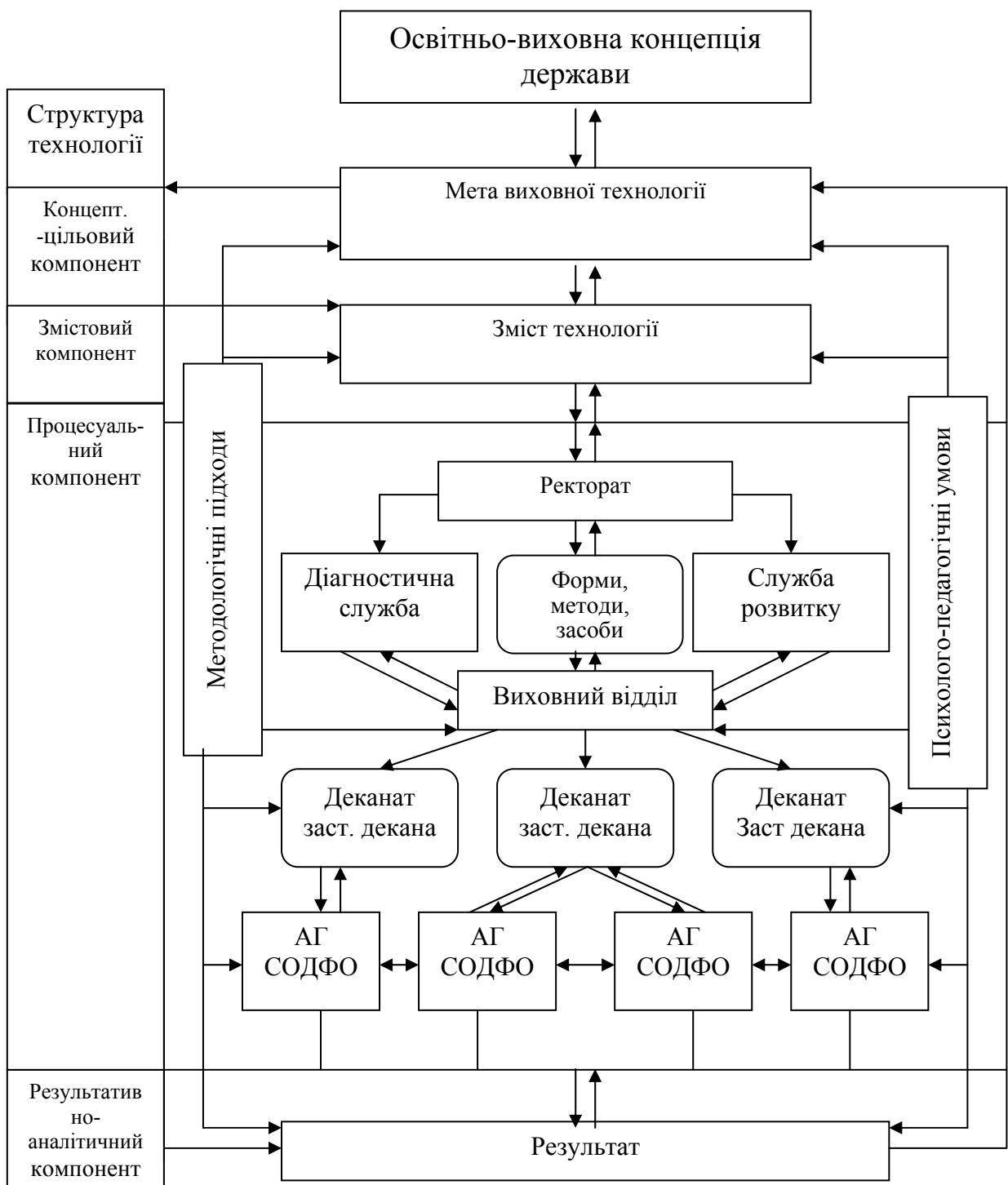


Рис. 2.5. Прогнозована модель виховної технології ВНЗ

Умовні позначення:

АГ – академічна група

СОДФО – сектор організації дозвілля та формування особистості.

Її структуру складають концептуально-цільові, змістові, процесуальні та результативно-аналітичні компоненти. У моделі передбачено існування діагностичних служб та служб розвитку вищого навчального закладу, які забезпечуватимуть концептуальність, діагностичність, ефективність виховних технологій вищих навчальних закладів, а також секторів із організації дозвілля та формування особистості в академічних групах. Необхідно зазначати, що в переважній більшості ВНЗ таких структур немає, що можна розглядати як одну із причин недостатнього розвитку технологічного підходу.

Таким чином, необхідно *констатувати слабкий розвиток виховних технологій педагогічних ВНЗ*, а також вважати одним із перспективних напрямів наукових досліджень їх проектування та експериментальну перевірку. *Існування описаних нами виховних технологій радянського періоду у третьому – четвертому розділах є дискусивною проблемою, проте їх аналіз може стати джерелом для проектування нових освітніх технологій та обґрунтування їх концептуальних засад.*

Технології управління педагогічним ВНЗ. Проблеми управління вищими навчальними закладами у кінці ХХ – початку ХХІ ст. вивчаються В. Андрущенко, К. Астаховою [12], Л. Беловою [19], К. Корсаком [256], М. Лукашевичем [283], О. Третьяковим [467], Н. Шароновою [491] тощо. Трактуювання термінів технологія управління має місце у дослідженнях В. Лазарєва, Г. Селевка [428].

Українські науковці з проблем управління (В. Григораш, О. Касьянова, О. Мармаза, В. Пікельна та ін.) використовують цей термін, проте не пропонують його тлумачення. Ними пропонуються визначення термінів «управління», «керівництво», «менеджмент» тощо, а також трактується управління як технологічний процес, що не є новим в українській педагогіці.

Орієнтуючись на визначення російських вчених, вважаємо за необхідне визначати технології управління педагогічних ВНЗ як систему функціонування людських, матеріальних, інформаційних та інших

компонентів, які служать для реалізації мети та функцій управління [428, с. 657].

У системі управління науковцями визначено основні етапи та рівні. Вченими виявлено однакостайність під час встановлення етапів (функцій) управління: цілетворення, планування, організація, регулювання, контроль, аналіз, які забезпечують неперервний технологічний цикл. Н. Мойсеюк зауважила, що у дослідженнях різних авторів зустрічаються варіації щодо етапів управлінського процесу. Проте відмінності є несуттєвими.

Окрім етапів управління, вченими виділені рівні управління у вищій школі, якими є такі :

- безпосередній навчальний процес (лекції, семінари, практичні заняття)
- викладач;
- організація й координація роботи групи викладачів, об'єднаних освітнім напрямом, – кафедра;
- управління на рівні забезпечення педагогічного процесу, об'єднання кількох кафедр – деканат;
- координація навчально-методичної роботи закладу з підготовки його фахівців – навчально-методичний напрям;
- організація всіх напрямів роботи закладу (навчально-методичної й виховної роботи, соціального забезпечення тощо) як складових підготовки фахівців – ректорат (подано за ред. К. Астахової) [12].

Кожний із зазначених рівнів значущий і незамінний у загальній управлінській системі вишу». Проте, на думку, К. Астахової, нові умови вимагають нових структур [12, с. 19]. Такими структурами мають стати відділи (служби розвитку). Їх функції ще остаточно не встановлені. Накопичений досвід свідчить, що найчастіше вони залучають додаткові кошти для фінансування освітньої діяльності.

На нашу думку, найнеобхіднішою службою педагогічного ВНЗ мають стати діагностичні центри, на які покладатиметься завдання діагностування професійної готовності майбутнього вчителя. Саме їх відсутність часто стає

причиною недостатнього рівня готовності молодих учителів до педагогічної діяльності.

Найрадикальнішою ознакою процесів управління сучасних ВНЗ є їх інформатизація. Діяльність з використання обчислювальної техніки та автоматизації системи управління розпочалася ще з 70-х рр. На той час обчислювальна техніка мала низькі технічні характеристики. Цей недолік був усунутий у 90-х рр. завдяки комп'ютеризації навчальних закладів. Інформаційні технології нині широко використовуються для збору та опрацювання статистичних даних, забезпечення електронними навчально-методичними матеріалами, електронного документообігу, комп'ютерної підтримки процесу прийняття управлінських рішень тощо [28, с. 71–72].

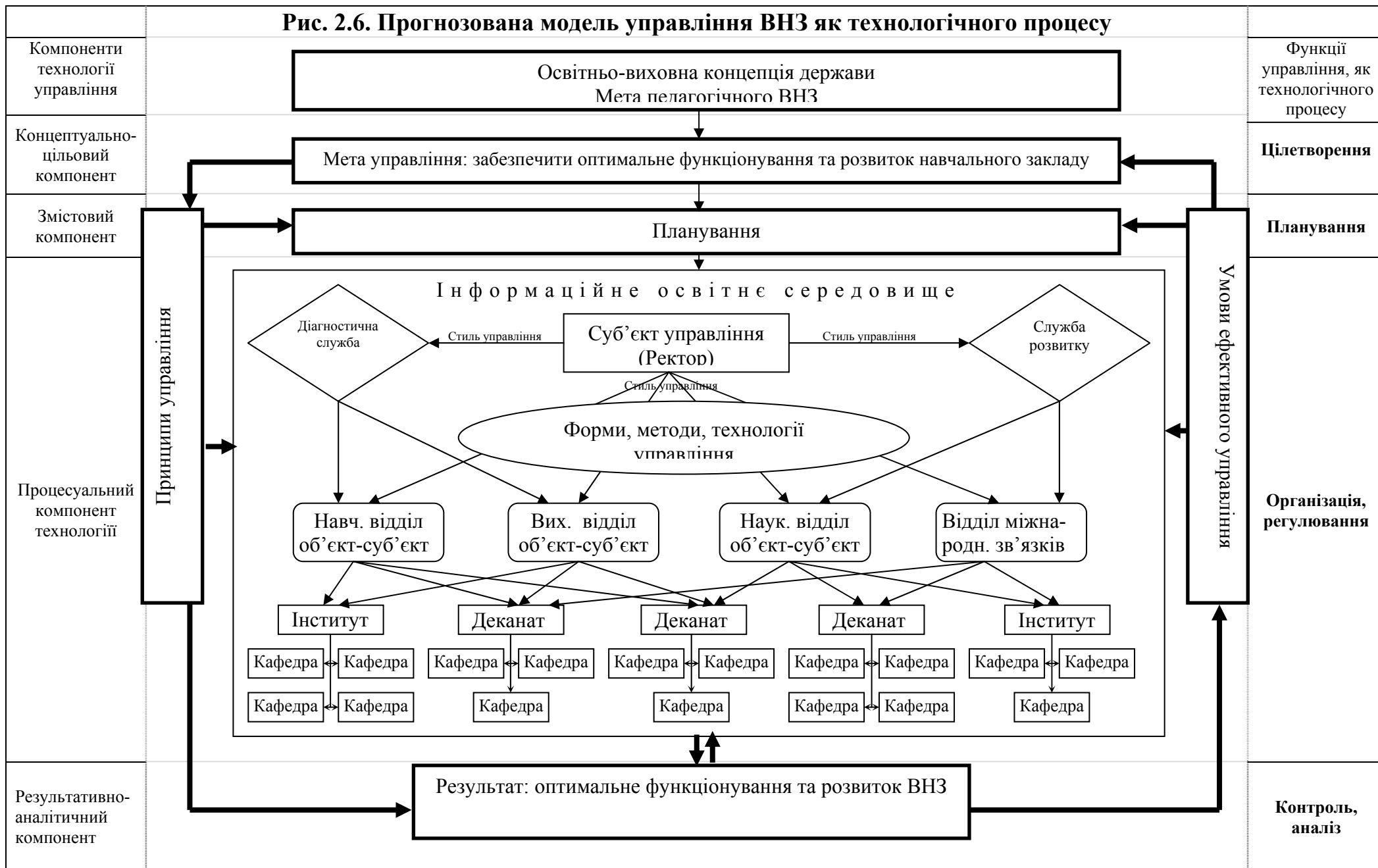
Зазвичай управління як технологічний процес розглядається щодо загальноосвітнього навчального закладу. Нами запропонована прогнозована модель технологічного процесу управління педагогічного ВНЗ із врахуванням сучасних тенденцій його розвитку, що зображено на рис. 2.6.

Відмінною характеристикою цієї моделі є наявність діагностичної служби, завдяки якій забезпечуватиметься діагностичність як один із провідних критеріїв технології управління. Основні функції управління – цілетворення, планування, організація, регулювання, контроль, аналіз – забезпечуватимуть *алгоритмічність* та неперервність технологічного циклу.

Запропонована технологія є відкритою *системою*. Як і будь-яка система вона включає цільові, змістові, процесуальні, результативні компоненти. Зв'язок із зовнішнім середовищем забезпечується через реалізацію мети, у якій відображено соціальне замовлення.

Оптимальність та *ефективність* технології управління у запропонованій моделі разом із тими структурами управління, що вже існують (навчальний, виховний відділи, деканати тощо) забезпечує *служба розвитку*, якій відводиться одне із провідних місць у розвитку навчального закладу.

Рис. 2.6. Прогнозована модель управління ВНЗ як технологічного процесу



Отже, створення додаткових структур вищого навчального закладу – діагностичних служб та служб розвитку має сприяти функціонуванню управління як технологічному процесу.

2.2.3. Критерії та класифікації освітніх технологій

Тривалий період основними критеріями (ознаками) освітніх технологій вважалися відтворюваність та гарантія результату. Саме цим, на думку вчених (В. Гузеєв, А. Кушнір, І. Підласий та ін.), технологія відрізнялася від методики. Позаяк жодна із технологій не гарантувала однаково високих результатів, привабливість технологічного підходу суттєво знижувалася. Нині «прогнозованість», яка виражається у гарантії результату, піддається сумнівам. Цьому сприяє досвід практичної реалізації технологічного підходу.

Найважливішими ознаками освітніх технологій вважаємо системність, концептуальність, діагностичність, алгоритмічність, ієрархічність, ефективність, а також прогнозованість, яка виражається в орієнтації на конкретно визначений результат. Суть цих ознак ґрунтовно висвітлена у дослідженнях українських та російських науковців, і вони, за виключенням прогнозованості (гарантованості), не є дискусійними.

Діагностичність однозначно визначається як критерій освітніх технологій. Незважаючи на єдність у поглядах на діагностування, на практиці йому приділяється менше уваги, ніж у теорії. Описи освітніх технологій зазвичай не супроводжуються діагностичними методиками, які дозволяють встановити реалізацію визначеної мети.

На запитання, «чому на Вашу думку, освітні технології недостатньо впроваджуються в практику роботи школи?», відповідь «потребують діагностичних процедур, які не завжди вказані при описі технології» вибрали 21,3% вчителів, 9,6% студентів та 32% викладачів ВНЗ.

Такі результати анкетування свідчать радше про недооцінку респондентами значення діагностування, ніж про значний відсоток тих, хто акцентує увагу на відсутності діагностичних методик.

На основі проведеного аналізу критеріїв освітніх технологій та інших новоутворень, які мали місце у вітчизняній ретроспективі розвитку інновацій, ми дійшли висновку, що одним із етапів розвитку впровадження технологічного підходу є використання передового педагогічного досвіду, критерії якого практично співпадають з критеріями освітніх технологій, що показано у таблиці.

Таблиця 2.4.

Критерії передового педагогічного досвіду та освітніх технологій

№ п/п	Критерії передового педагогічного досвіду	Критерії освітніх Технологій
1.	Оптимальність	Оптимальність
2.	Актуальність	Концептуальність
3.	Результативність	Прогнозованість (результативність)
4.	Ефективність	Ефективність
5.	Відтворюваність	Відтворюваність
6.	Науковість	Науковість
7.		Діагностичність
8.		Алгоритмічність

На користь підходу щодо передового педагогічного досвіду як етапу розвитку технологій свідчить той факт, що нині він трансформований в авторські технології.

Однією із найважливіших проблем в галузі технологізації освіти є встановлення класифікацій. Нами запропонований можливий її варіант для педагогічної вищої школи. Головними чинниками створення класифікації є *синтез ідей науковців із названої проблеми*; цілі, парадигми і способи реалізації мети у *провідних педагогічних процесах закладів освіти*: навчального, виховного, управлінського, створення інформаційного середовища, яке є необхідним компонентом будь-якої сучасної освітньої

системи, а також *традиційний поділ педагогічних знань на розділи «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство»*. Розділ «Соціальне виховання» зазвичай не включається до курсу «Педагогіки», зважаючи на існування соціально-педагогічної науки. Проте теми із подолання дитячих девіацій у педагогічній навчальній літературі мають місце. Вважаємо за необхідне виділити такі метатехнології у педагогічному ВНЗ: «Навчальні технології», «Соціально-виховні технології», «Виховні технології», «Технології управління», «Інформаційно-комунікаційні технології» (рис. 2.7). Відмінне місце у класифікації відводиться інформаційним технологіям, які перетинають інші типи технологій (рис. 2.8).

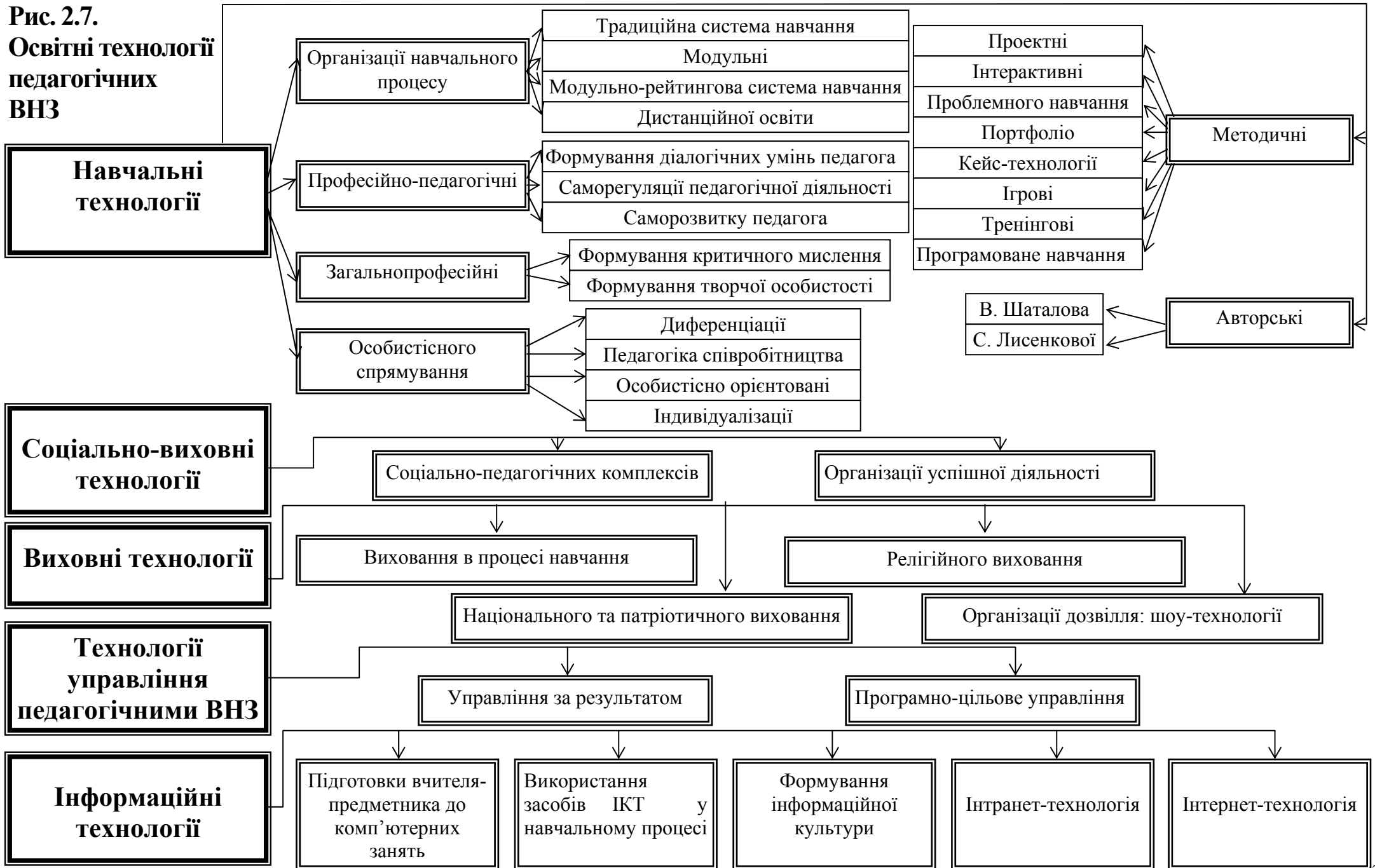
У створеній нами класифікації найважливішими групами навчальних технологій є: *технології організації навчального процесу* (традиційна система навчання, модульні, модульно-рейтингова система навчання, дистанційної освіти), *загальнопрофесійні* (технологія розвитку творчої особистості, технологія формування критичного мислення та ін.), *професійно-педагогічні* (формування діалогічних вмінь педагога, саморегуляції педагогічної діяльності, саморозвитку педагога та ін.); *особистісного спрямування* (педагогіка співробітництва, особистісно-орієнтовані, індивідуалізації тощо); *методичні* (*інтерактивні, проектні, портфоліо, проблемного навчання тощо*); *авторські технології* (технологія В. Шаталова, С. Лисенкової та ін.).

Серед соціально-виховних технологій виділяємо: *технології соціально-педагогічних комплексів, технологію «Організація успішної діяльності»*.

До виховних належать: *технології релігійного (конфесійного) виховання, технології формування духовної культури, шоу-технології*.

Найважливішими технологіями управління є *управління за результатом та програмно-цільове*.

Рис. 2.7.
Освітні технології педагогічних ВНЗ



Серед інформаційно-комунікаційних технологій у ВНЗ використовуються: технології підготовки вчителя-предметника до комп'ютерних занять, використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, формування інформаційної культури, Інтернет-технології, Інтранет-технології та ін. Ці технології є наскрізними (використовуються в інших групах технологій).

Наскрізний характер інформаційних технологій зображено на рис. 2.8:

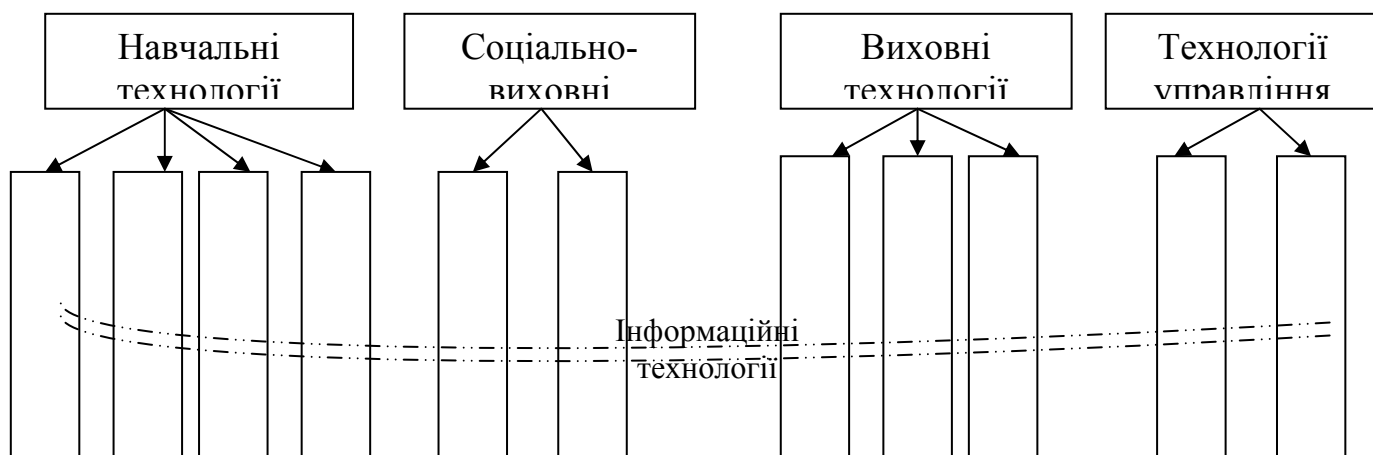


Рис. 2.8. Наскрізний характер інформаційних технологій

Принадно зауважимо, що до утворення незалежної Української держави такий характер – наскрізний – мала технологія комуністичного виховання радянського періоду (суспільна метатехнологія або освітньо-виховна концепція держави).

Вважається, що однією із причин кризи сучасного суспільства та освітньої галузі є незрівноважений прискорений розвиток ІКТ виховними та соціально-виховними технологіями. Таке твердження ґрунтується на основі досліджень Т. Назарової, М. Чугуєнка та інших авторів. Зокрема, Т. Назарова зазначає: «Суспільство живе стабільно до тих пір, поки руйнівний потенціал виробничих, в тому числі і військових технологій зрівноважується якістю культурно-психологічних засобів стримування. Якщо ж енергетичний

потенціал технологій, що має тенденцію до зростання, суттєво переважає можливості нормативної регуляції, суспільство вступає в смугу кризи» [309, с. 26]. М. Чугуєнко, вивчивши праці російського філософа Б. Вишеславцева, також дійшов висновку про можливий руйнівний вплив неконтрольованого людиною розвитку техніки, його здатність відродити дикість в надрах душі людини [489, с. 14].

Отже, стрімкому прогресу інформаційних технологій необхідно протиставити освітньо-виховну концепцію держави, яка б мала наскрізний характер. Проте через суспільні негаразди (криза влади, корупція, зубожіння народу тощо) створення такої концепції, яка мала б стати продуктом спільної діяльності усіх виховних інституцій держави, є проблематичним завданням.

2.3. Вплив генезису освітніх технологій зарубіжної школи на обґрунтування теоретичних засад технологізації вітчизняних ВНЗ

Теоретичні основи технологічного підходу вперше були обґрунтовані у зарубіжній теорії та практиці. Там знаходяться його генетичні корені. Доцільно припустити, що історичний досвід розвитку освітніх технологій за кордоном, позаяк вони розвивалися там раніше, вплинув на технологізацію освіти вітчизняних ВНЗ.

На думку багатьох учених (А. Алексюк, Н. Тализіна, Г. Сазоненко, Ф. Янушкевич та ін.), в освітній технології необхідно диференціювати теорію та практику (сутність та її фіксацію у понятті), які розвивалися у різній хронологічній послідовності. Вперше практика технологізації освіти виникла у стародавньому світі. Лише 1866 року було використано термін «технологія» стосовно освітньої галузі. Його запропонував американський педолог Джеймсон Саллі [14, с. 23], [94, с. 58], [208, с. 72], [354, с. 12].

Як зазначалося, для практики освітньої технології характерний тривалий шлях розвитку. Він розпочався створенням технічних засобів навчання. Одним із перших пристроїв, який існував орієнтовно ще 3 тис. років до н.е. у Фінікії і вважається попередником сучасних калькуляторів та комп'ютерної

техніки, є абак [208, с. 73]. Якщо освітню технологію сприймати як засіб навчання, то можна вважати, що саме тоді (три тисячоліття до нашої ери) вперше виник технологічний підхід. Якщо ж її визначати як проект (модель) навчально-виховного процесу відповідно до конкретно визначеної мети, то найдавнішим терміном заснування технологізації є VI–IV ст. до н.е. – орієнтовний час становлення у Греції спартанської та афінської систем виховання.

Як уже було сказано, слово технологія (techne, logos) грецького походження. Арістотель вважав, що її місце знаходиться посередині між теорією та практикою. Принагідно зауважити, що старогрецькі філософи вбачали у «техне» не тільки нові можливості, а й загрозу для самого існування людства, позаяк воно володіло здатністю до руйнування [475, с. 22, 26].

У стародавньому світі були розвинуті ідеї, які згодом використовувалися для обґрунтування теоретичних засад технологізації освіти. Зокрема, у фрагментах про виховання Демокріта акцентується увага на залежності результатів навчання від якостей учня: «Хто бажає вчити людину, яка високої думки про свій розум, той даремно витрачає час» [Цит. за: Мешко О. І., Янкович О. І., Мешко Г.М. «Короткий виклад курсу «Історія зарубіжної школи і педагогіки»] [300, с. 11]. Таке твердження співпадає із думками сучасних учених, які заперечують можливість гарантування результатів через впровадження технологій у зв'язку з дією у навчально-виховному процесі комплексу взаємопов'язаних чинників, які впливають на реалізацію мети.

Одним із здобутків педагогіки стародавнього світу є метод евристичної бесіди, вперше використаний Сократом, проте підходи до логічних конструкцій цього методу, незважаючи на твердження окремих учених, ніяк не можна вважати технологією, позаяк вони не відповідають визначеним критеріям технологічності, якими є концептуальність та діагностичність. В основі освітньої технології має бути концепція, ідея, відповідно до якої мав би вибудовуватися алгоритм дій. Отже, Сократівська (евристична) бесіда є

методом, який не варто замінювати терміном «технологія». Саму ж організацію занять під відкритим небом із вільними бесідами вчителя та учнів варто вважати попередником сучасної технології «Школа – парк».

Автором першої освітньої технології, описаної у педагогічному творі, як і автором першого педагогічного твору, є римський педагог М. Ф. Квінтіліан. У соціально-педагогічній праці «Про виховання оратора» ним фактично створена технологія формування громадського діяча [481, с. 38]. Цією технологією могли скористатися педагоги для навчання та виховання дітей, які не мріють про кар'єру оратора, оскільки технологія містить загальнопедагогічні положення.

Усі названі технології мають один суттєвий недолік, часто притаманний навіть сучасному технологічному підходу у вітчизняних ВНЗ: у них відсутня науково обґрунтована методика діагностування; натомість має місце аналіз результатів. У спартанській технології функцію контролю здійснювали державні діячі, які стежили за процесом формування майбутнього воїна; у римській системі, очевидно, критерієм розвитку ораторських умінь були оцінки учителів та порівняння вихованцями своїх досягнень із здобутками товаришів по навчанню. Принагідно зауважити, що у спартанській державі використовувався найжахливіший метод діагностування фізичної підготовки майбутнього воїна: січення біля вівтаря Артеміди Ортії, яке могло у випадку недосконалої військово-спортивної форми коштувати вихованцю життя.

Способи чи методи навчання завжди були тією проблемою, яка цікавила авторів. Зокрема, ще в середньовіччі Вінсент із Бове у творі «Про настанови дітей знатних громадян» зазначав: «Від учителя вимагається, щоб він мав досвідченість у викладанні або майстерність, а саме, щоб він мав метод навчання» [Цит. за: «Хрестоматія з історії педагогіки» за заг. ред. А. Піскунова] [481, с. 224]. Отже, тут майстерність трактується як метод, адже термін «технологія» ще не ввійшов ні у науковий, ні у повсякденний вжиток. Нині у довідковій літературі подається тлумачення технології як знань про майстерність. Процеси змішування чи взаємозаміни термінів

можна пояснити тим, що і методика, і технологія відповідають на питання: як навчати, як виховувати. Методи асоціюються радше із способом спільної діяльності вчителя та учнів, тоді як технологія – із організацією навчально-виховного процесу. Цю організацію (процес) можна відтворити, в той час як результат, якщо маються на увазі параметри та показники, відтворити проблематично.

Помітний вплив на виховний процес епохи Відродження мала освітня технологія, описана у творі Ф. Рабле «Гаргантюа та Пантагрюель», яка відома як гуманістичне виховання. Для неї притаманно поєднання розумового, морального та фізичного виховання, зв'язок із життям тощо.

Характерною тенденцією педагогіки епохи Відродження є виникнення нових методів навчання, які згодом у XX ст. були трансформовані у технології. Таким є передусім метод проектів. Його використовували в архітектурних майстернях Італії ще XVI ст. Очевидно, згодом проекти були забуті, оскільки у численних джерелах вказується й на інший термін їх виникнення – друга половина XIX ст. Вважається, що саме тоді проектне навчання вперше використав американський педагог Дж. Дьюї та його учень В. Кілпатрик.

Автором ідеї технологізації освіти вважається Я. А. Коменський [239, с. 8], [380, с. 25]. Зазвичай порівняння навчального процесу із годинником, зроблене чеським гуманістом у творі «Велика дидактика», інтерпретується як запровадження технологічного підходу: «Отже, мистецтво навчання не потребує нічого іншого, крім умілого розподілу часу, предметів і методу.

Якщо ми зможемо точно встановити цей розподіл, то навчати всього шкільну молодь в якому завгодно числі буде аніскільки не важче, ніж, узявши друкарські інструменти, щодня покривати найкрасивішими буквами тисячі сторінок або, встановивши Архімедову машину, переносити будинки, башти, всякі можливі тягарі, або, сівши на корабель, перепливти океан і відправитися в Новий Світ. Все піде вперед не менш легко, ніж іде годинник

з правильно зрівноваженими тягарями, так само приємно і радісно дивитися на такого роду автомат, і, нарешті, з такою вірністю, якої можна тільки досягти в подібному мистецькому інструменті» [248, с. 105].

Чеський гуманіст Я. А. Коменський мріяв про організацію навчального процесу, яка буде працювати, як годинниковий механізм. Таке порівняння можна застосувати до класно-урочної системи навчання. Вона фактично нагадує конвеєр, що має місце на виробництві, де все добре розподілено: час, предмети та метод [248, с. 105]. Перевагою технології Коменського є відповідність критерієві «прогнозованість». У творі «Велика дидактика» втілено прагнення автора навчати так, щоб неуспіху бути не могло. Проте йдеться радше про орієнтацію на успіх, тобто здатність дидактичної машини рухатися, ніж про гарантію успіху, позаяк чеський гуманіст пропонує поділ учнів на певні категорії, використання індивідуального підходу до них, а також передбачає застосування методів покарання. Все перераховане свідчить не на користь технології, у якій немає місця індивідуальному, а тільки загальному, де існує певна уніфікація впливу на учня.

Часто автори, які розглядають педагогічні технології в історичній ретроспективі, акцентують увагу на порівнянні Я. А. Коменським навчального процесу із годинниковим механізмом. Проте значення праць чеського гуманіста для розвитку технологічного підходу є ширшим. Він один із перших заклав основи інтерактивного (взаємного) та проблемного навчання, створив передумови для інтерактивних та проектних технологій. У творі «Велика дидактика» чеський педагог довів, що найміцнішими є ті знання, які передані іншим учням. Отже, взаємне навчання необхідне не тільки для того, кого вчать, а й для того, хто навчає. На думку вчених, із часів Коменського реалізується також і програмоване навчання: «поділ навчального матеріалу на розділи, теми, параграфи та інше є не що інше, як програмоване навчання» [345, с. 162].

Заслуговує на увагу прагнення чеського педагога перетворити *школи у майстерні* мудрості та гуманізму, яке може бути додатковим свідченням побудови навчального процесу подібно до технологічного.

Аналіз практики освітніх технологій стародавнього світу, середньовіччя, зокрема епохи Відродження, дає підстави виокремлювати три типи технологій:

– освітня технологія як організація навчально-виховного процесу (за цією ознакою згодом учені виділяли покоління технологій – традиційні, урочно-блочні і т. д.);

– освітня технологія як проект навчально-виховного процесу відповідно до конкретно визначеної мети на основі концептуального задуму (технологія підготовки громадського діяча, технологія виховання джентльмена, гуманістичне виховання Гаргантюа тощо);

– освітня технологія як результат трансформації новітнього методу.

Намагання у педагогічному процесі наслідувати виробництво не випадково розпочинається в епоху Відродження, адже саме тоді відбувся прискорений розвиток промисловості, який сприяв виникненню нових аналогій між навчально-виховним та виробничим процесами, машиною та людиною. Найглибший підхід до створення таких аналогій зафіксований у творчості філософа Ж. О. Ламетрі, автора твору «Людина-машина». Безперечно, він не міг не усвідомлювати різницю, яка існує між людським організмом та технічним винаходом, проте зацікавився передусім їх спільними рисами. Заслуговує на увагу його порівняння людини із годинниковим механізмом (Я. А. Коменський порівнював із годинником навчально-виховний процес): «Я не помилюся, – пише Ж. О. Ламетрі, – стверджуючи, що людське тіло є годинниковим механізмом, але гігантських розмірів, побудованим з таким мистецтвом і витонченістю, що коли зупиниться колесо, за допомогою якого у ньому відзначаються секунди, то колесо, яке показує хвилини, буде продовжувати обертатися і йти, як ні в чому не бувало...» [270, с. 237].

Отже, спостереження за природою, виробництвом та людською особистістю наштовхували науковців, педагогів на думку про схожість людини із досконалою машиною чи годинником. Тому намагання педагогів порівнювати навчально-виховний процес із виробничим, ввести в освіту термінологію чи принципи великої машинної промисловості з кожним століттям ставало наполегливішим. Поступово в історії зарубіжної педагогіки формувалося переконання, що завдяки досконалій організації навчання можна досягти навченості та вихованості усіх школярів. Таким чином, не тільки технологія, а й її критерій «гарантія результату» має давні історичні корені. Щодо отримання запланованих результатів в освітній галузі виробилося два підходи:

1. Якість навчання і виховання залежить від комплексу взаємопов'язаних чинників: від педагогічної культури вчителя, якостей учнів, а також способів навчання, тобто від методів та технологій.

2. На показники успішності і вихованості впливає передусім спосіб взаємодії педагога і учнів або спосіб організації педагогічної діяльності (реалізація послідовності технологічних операцій).

Прихильниками першого підходу є Демокрит, який вважав, що неможливо навчити зарозумілого учня або того, хто не хоче вчитися; Дені Дідро, котрий, високо оцінюючи роль виховання у формуванні людини, не вважав його всемогутнім. Він не погоджувався з думкою Гельвеція про те, що «виховання може все», адже на формування особистості впливають також природні схильності (спадкові задатки). Освіта і виховання пом'якшують характер людини, роз'яснюють її обов'язки, зменшують вади, прищеплюють любов до порядку, справедливості й добродійності [300, с. 41].

Серед прихильників вирішальної ролі педагогічної майстерності вчителя у вихованні та навчанні – видатний німецький педагог Ф. В. А. Дістервег. У своїй промові на відкритті семінарії в Мерсі 3 липня 1820 р. він заявив: «Де шкільна справа знаходиться у занепаді, винен учитель; де вона добре поставлена, там вона цим зобов'язана вчителю... Учитель для школи – це те

саме, що і сонце для всесвіту. Він джерело тієї сили, яка приводить в рух всю машину. Остання покриється іржею, якщо він не зуміє вдихнути в неї життя і рух...» [96, с. 43].

Доцільно припустити, що класики педагогіки своєю діяльністю цілковито заперечили можливість проникнення технологічних ідей у педагогічний процес. Проте розвиток промисловості з її технологізацією переважив емоційні захоплення педагогічною майстерністю вчителя, її значенням у навчально-виховному процесі. Прогрес виробництва зумовлював еволюцію шкільної справи у технічному напрямку. Це був об'єктивний процес, на користь якого свідчили нові ідеї, що виникали в надрах педагогічної науки. Серед них певну роль відіграли думки Й. Г. Песталоцці щодо спрощення механізму навчання учнів. В умовах нестачі педагогів він вирішив розробити таку технологію навчання, яка була б доступна навіть для працівників із низькою кваліфікацією. Відповідно до створеної ним теорії елементарної освіти (метод Песталоцці), у розумовому, моральному, фізичному вихованні він виокремлював найпростіші елементи. Така організація навчального процесу дозволяла просуватися у навчанні від простішого до складнішого, сприяючи удосконаленню навченості та вихованості дітей.

У контексті виявлення технологічного підходу в творчості класиків педагогіки варто проаналізувати праці Ф. Й. Гербарта. Він запропонував етапи навчання, що повинні мати місце на кожному уроці: виразність, асоціація, система, метод. Безперечно, ці етапи становлять свого роду алгоритм. Їх можна вважати передумовою обґрунтування одного із критеріїв освітньої технології – алгоритмічності.

Для відтворення ретроспективи педагогічної технології цінною є ідея Й. Ф. Гербарта про те, що вихователю, який приступає до процесу виховання, необхідно мати свого роду карту чи план: «Те, що є важливим для вихователя, має бути розгорнуто перед ним, як географічна карта або (за можливості) як план добре побудованого міста, де подібні напрями

однозначно пересікаються і де око самостійно орієнтується без будь-якої підготовки» [цит. за: «Хрестоматія з історії педагогіки» під заг. ред. А. Піскунова] [482, с. 289]. Доцільним є висновок, що Й. Ф. Герbart передбачив створення технологічної карти педагогічного процесу з притаманною для нього сукупністю дій. При цьому він віддав належне педагогічній майстерності вчителя, педагогічна інтуїція якого дає змогу прийняти правильне рішення. Для педагогічної технології важливим є також обґрунтування Герbartом необхідності врахування психологічних теорій для побудови навчального процесу [208, с. 73].

Суттєві зміни у психолого-педагогічній науці, що сприяли поширенню ідей технологізації освіти, відбулися у другій половині XIX – на початку XX ст. Саме тоді виникли нові напрями реформаторської педагогіки, технологія саморозвитку М. Монтесорі, соціально-виховна технологія «Школа – центр виховання у соціальному середовищі» (С. Шацький) та низка інших. У межах експериментальної педагогіки як нового напрямку розвитку педагогічної науки американським психологом Е. Торндайком було запропоновано систему вимірів (діагностування) рівня інтелектуального розвитку дитини за допомогою стандартних тестів. Використовувалися найрізноманітніші методи досліджень: спостереження, анкетування, тестування тощо для вивчення поведінки дитини у різних ситуаціях. Завдяки експериментальній педагогіці виникла педологія – наука про дітей, яка була синтезом психологічних, біологічних, соціологічних знань про дитину.

Експериментальна педагогіка тісно взаємодіяла з одним із провідних психологічних напрямів США – біхевіоризмом, який згодом став концепцією програмованого навчання. Представники цього напрямку (Дж. Уотсон, Е. Торндайк та ін.) вважали, що поведінка людини – не що інше, як сукупність реакцій організму у відповідь на подразнення. Відповідно до класичної схеми біхевіоризму «стимул – реакція – підкріплення», на думку Е. Торндайка, у навчальному процесі необхідно розробляти відповідні стимули, які б допомагали реалізовувати визначені цілі навчання та

виховання, а також здійснювати кількісні вимірювання тих реакцій, що виникають у відповідь [332]. Зазначений психологічний напрям став передумовою технологізації процесу навчання, хоча згодом піддавався критиці через недооцінку дійової ролі психіки, свідомості людини.

Ще до появи терміна «освітня (педагогічна) технологія» у діяльності класиків педагогіки можна відстежити як цілковите схвалення ідеї технологізації освіти, так і однозначну відмову від неї. До останньої категорії відносять представників наукового напрямку вільного виховання – Л. Толстого, К. Вентцеля та ін. [345, с. 9]. Вважаючи, що особистість дитини є неповторною, вони наполягали на необхідності індивідуального впливу на неї. На думку представників вільного виховання, рекомендована для вчителя послідовність дій не вирішить завдань виховання.

Суттєві зміни у контексті розвитку технологічного підходу у педагогічній науці відбулися у 20-х рр. ХХ ст. Саме в цей період склалася унікальна освітня технологія, автором якої є російський педагог С. Шацький [494]. Вважається, що у своїх працях він одним із перших використав термін «педагогічна технологія». У 20-і рр. сформувався підхід до освітніх технологій як до особливих новоутворень, найважливішою характеристикою яких є концептуальність [345, с. 12].

Теоретичні основи технології С. Шацького були визначені ще у дореволюційний період у трудовій колонії «Бадьоре життя». Провідне місце у формуванні особистості російський педагог відводив діяльності, передусім трудовій. Він визначив пріоритет школи для дитини, а не навпаки; виховання для нинішнього життя, а не для майбутнього [345, с. 13]. Важливими концептуальними положеннями технології «Школа – центр виховання у соціальному середовищі» є визнання дитини і педагогів рівноправними партнерами; врахування взаємозв'язку всіх компонентів виховання: розумової праці, фізичної праці, мистецтва, гри. Автори технології вважали, що діти здатні впливати одне на одного значно сильніше, ніж дорослі.

У працях С. Шацького часто вживається термін «техніка» в значенні «технологія». Зокрема, у статті «Майбутня школа» він пише: «Учителіві необхідно навчатися техніки організації» [495, с. 36]. Окрім того, С. Шацький вживає термін «техніка навчання». У його працях ґрунтовна увага приділена також і методам навчання. Основою методу він вважає «облік», що можна інтерпретувати як діагностування [496, с. 224]. Таким чином, С. Шацький приходить до думки про необхідність *діагностичних процедур* під час використання методу. Завдяки такій ідеї усувається суттєва різниця між технологією і методикою, що створює передумови для їх змішування.

У 30-х рр. ХХ ст. розпочався новий період у розвитку освітньої технології за кордоном загалом та в Росії зокрема, який характеризується широким використанням у Європі та США технічних засобів навчання («технологія в освіті»).

На цьому етапі педагогічною наукою Росії було упущено шанс здійснити перелом у розвитку технологізації освіти через проникнення у практику навчально-виховного процесу ідей програмованого навчання. Вони реалізовувалися у 30-х роках у підручниках російських авторів для вивчення іноземних мов. На заваді можливості зайняти пріоритетні позиції у розвитку освітніх технологій виявилось ставлення до кібернетики як до псевдонауки. Такими ж були визнані педологія, генетика тощо, що отримали ярлик буржуазних. Як відомо, у програмованому навчанні поєднані психолого-педагогічні та кібернетичні (буржуазні) основи. Цього було достатньо для відхилення інноваційних підручників, у яких реалізовувалися ідеї програмування [345, с. 166].

Російська наука зайняла пріоритетні позиції у світі в галузі фізіології вищої нервової діяльності завдяки працям І. Павлова. Вчення російського фізіолога виявилось також однією з наукових передумов для впровадження технологічного підходу.

Із середини 20-х рр. у зарубіжній педагогіці розпочалася «технізація» навчального процесу, яка стала початком першого періоду розвитку освітньої

технології у світовому масштабі. Нова технічна ера у навчальному процесі виникла внаслідок створення американцем С. Прессі механічних пристроїв для перевірки контрольних робіт [564]. Його ставлення до винайдених машин не обмежувалося підходом до них як до нових технічних можливостей для контролю знань. С. Прессі був переконаний, що цими відкриттями розпочиналася технічна революція у навчанні: «Освіта є вагомою галуззю індустрії, тому потрібно застосовувати методи масового виробництва. ... В освіті цілком можлива своя «промислова революція». ... Можливо, саме таким шляхом вдасться зробити всезагальну освіту ефективною» [Цит. за: Кларин М. В. «Технология обучения: идеал и реальность»] [239, с. 19].

Продовженням технічної революції стали перші програми аудіовізуального навчання, введені у США у 30-х рр. ХХ ст. [34, с. 123].

Отже, освітня технологія виникла як технічний засіб навчання у педагогічному процесі: «технологія в освіті». Таким шляхом вона розвивалася декілька десятиріч, поки не почала асоціюватися з новими підходами до навчання, з проектуванням та моделюванням в освітніх закладах.

Трансформація поняття від «технологія в освіті» до «технологія освіти» розпочалася у 40 – 50-х рр. ХХ ст. Зрозуміло, пошуки вчених поліпшити ефективність навчання, зменшити його залежність від особистості вчителя не могли обмежитися використанням технічних засобів (технологій в освіті). Необхідні були нові підходи до навчального процесу. Таким вимогам відповідало програмоване навчання, запропоноване 1954 року американцем Б. Ф. Скіннером [567]. Його ідеї виявилися настільки популярними, що деякі авторитетні вчені, зокрема Н. Талізїна, вважали, що воно найближчим часом витіснить традиційне навчання. Проте такі передбачення не підтвердилися.

Суть задуму Б. Скіннера полягала у підвищенні ефективності управління засвоєнням навчального матеріалу відповідно до психолого-педагогічних закономірностей та біологічних законів. На основі концепції біхевіоризму та вчення І. Павлова він та представники його школи виявили закони навчання,

які були покладені в основу нової освітньої технології. Скіннер запропонував вивчення завершених частин матеріалу з подальшим покроковим підкріпленням. Він був переконаний, що у навчанні можна досягти успіху шляхом стимулювання правильних форм поведінки. Покарання при цьому виявляються зайвими. Розглядаючи роль і місце програмованого навчання в загальній технології викладання, «Скіннер відзначає, що поки програмування – це ще мистецтво, але воно повільно і впевнено рухається шляхом до перетворення в спеціальну технологію» [Цит. за: Ильина Т. А. «О применении системного подхода к вопросам организации обучения в зарубежной педагогике»] [215, с. 130].

Програмоване навчання широко використовувалося у вищій школі зарубіжних держав. Воно вважалося ефективним видом самостійної роботи. Зарубіжні вчені розглянули можливість і довели ефективність використання програмованого навчання під час групового навчання студентів (Д. Ануїн, Дж. Лідем, Б. Льюїс, Г. Паск). Перевагами такого навчання є можливості обговорення рішень, зміна ролей, спільне визначення темпів просування [315, с. 234].

Н. Вейні, Е. Глинн, Дж. Інґліс, С. Сміт, Д. Хор, здійснивши дослідження впливу програмованого навчання на успішність студентів, виявили, що у слабших студентів вона поліпшилася. Причина сприятливих змін полягає, на думку вчених, в усуненні негативного чинника – недостатньої впевненості у собі, що заважало проявити себе на семінарських заняттях [315, с. 236]. Вченими було зроблено висновок, що програмоване навчання є незамінним у самонавчанні.

Для обслуговування програмованого навчання створювалися програми, які навчали, та програмовані машини. Їх кількість зростала майже у геометричній прогресії. Якщо у 1962 р. у США було складено і опубліковано 122 програми, то у наступному – 352. До 1964 року ринок цієї країни пропонував 123 програмовані машини та 630 програм [484, с. 26–27].

Ідеї програмованого навчання виявилися настільки популярними, що воно впроваджувалося в усіх державах світу, незалежно від ідеологічних поглядів, расових ознак тощо. У березні 1962 року відбулася конференція ЮНЕСКО з питань програмованого навчання. З 1957 по 1967 рр. було проведено п'ять конгресів із питань програмованого навчання у США, а також низку конференцій в Англії, Франції та інших країнах [484, с. 27]. Ще й нині воно не втратило своїх позицій як ефективна технологія навчання і широко впроваджено в педагогічну практику Японії, Південної Кореї, США, Кувейту [345, с. 166].

Прихильники технологічного підходу, висловлюючи невдоволення традиційним навчанням, передусім виступили із критикою розпливчастої, неконкретної, поверхневої постановки цілей. На їх думку, мета повинна бути поставлена чітко, настільки точно, щоб можна було однозначно зробити висновок про ступінь її реалізації [24, с. 30]. Точності постановки цілей сприяла розроблена 1956 року американським ученим Бенджаміном Блумом таксономія, яка містила опис цілей у пізнавальній (когнітивній) галузі [556, с. 187]. Вона швидко стала відомою в усьому світі і використовується у закладах освіти на сучасному етапі. У ієрархії цілей Б. Блумом виділені такі основні категорії навчальних цілей: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка. Згодом Д. Кратволь та інші вчені створили другу частину таксономії в афективній галузі [237, с. 19]. Таксономія цілей Б. Блума отримала широке визнання. Вона сприяла чіткішому формулюванню цілей і контролю за їх досягненням, що було необхідною умовою реалізації нових технологій навчання, проте піддавалася критиці і уточненню. Протягом кількох десятиліть створювались уточнені таксономії цілей. Було розроблено декілька варіантів когнітивних, афективних, психомоторних, операційно-діяльнісних таксономій, проте вони не набули такого визнання як таксономія цілей Б. Блума [237, с. 47]. Підходи зарубіжних вчених до визначення цілей на сучасному етапі використовуються у педагогічних ВНЗ для навчання майбутніх учителів цілетворенню у навчальному процесі, а також для

визначення цілей в освітніх технологіях. Основне завдання такого навчання полягає в тому, щоб навчити студентів формулювати цілі, реалізація яких передбачає не тільки набуття знань, а й їх застосування у житті. Проте найважливіша ціль, згідно з ієрархією Б. Блума, – оцінки. Її реалізація сприяє формуванню вмінь встановлювати ефективність, доцільність процесів, які вивчаються, що дає змогу розвивати конструктивне мислення.

Паралельно із розвитком ідей програмованого навчання закладалися основи системного підходу до організації навчального процесу. Американські спеціалісти вказували на зв'язок техніки системного підходу з методикою програмування, адже і в першому, і в другому випадках необхідно аналізувати реалізацію цілей навчання [215, с. 128].

Основними джерелами системного підходу вважалися загальна теорія систем та кібернетика; теорія інформації та комунікації тощо.

Американські науковці пропонували різні визначення поняття «системного підходу». Н. Сільвер визначав систему як структуру або організацію впорядкованого цілого, у котрій простежується взаємозв'язок окремих частин між собою та зі всією системою. На думку А. Холла та С. Фагена, система – це велика кількість зв'язаних між собою об'єктів, для яких притаманні певні властивості. Дж. Майлсом у запропонованому ним визначенні системи акцентував увагу на зворотному зв'язку, що підтримує об'єднання взаємозв'язаних частин, створених для досягнення певної цілі або цілей [215, с. 129].

Зарубіжними вченими були виділені найсуттєвіші характеристики системи: 1) організація та впорядкованість; 2) наявність складових елементів або компонентів; 3) зв'язок елементів між собою та з усією системою; 4) функціонування як цілісна єдність; 5) взаємодія із середовищем; 6) рух до певної мети. У кожній системі необхідно виділяти структуру, функції та розвиток [215, с. 129]. Існують відкриті та закриті системи. У відкритих системах здійснюється зв'язок із навколишнім середовищем; у закритих він відсутній. Зрозуміло, що навчальні заклади є відкритими системами, адже не

можуть існувати поза державним впливом, а також не реагувати на запити суспільства.

Системний підхід широко застосовувався до організації навчального процесу, в якому учня розглядали як систему, котра саморозвивається. У закладах освіти, як у системах, виділялося декілька підсистем, що могли при зміні погляду розглядатися як самостійні системи: система управління, склад учнів та вчителів; технологія навчання тощо. За теорією системного підходу, найважливішими ознаками нової системи навчання (програмованої) були чітка постановка цілей і контроль за їх досягненням, поділ навчального матеріалу на частини і виконання алгоритму дій для його засвоєння, отримання необхідного результату. Загальним принципом технологічної побудови навчання вважалася його орієнтація на чітко і однозначно визначені або «специфічні» цілі, кожній з яких відповідали правило, процедура, алгоритм або еквівалентний набір процедур [47, с. 171].

Прихильниками побудови педагогічної технології на основі теорії систем були американець Дж. Скандура, канадієць П. Мітчел, японець Т. Сакамото та інші вчені.

Термін «педагогічна технологія» піддався масовому використанню за кордоном у 60-х рр. ХХ ст. У цей період було створено низку педагогічних видань. Із 1961 року у США видавався журнал «Педагогічна технологія», з 1964 р. в Англії – «Педагогічна технологія і програмоване навчання», з 1965 року в Японії – «Педагогічна технологія» [216, с. 123].

70-і роки ХХ ст. характеризуються подальшими науковими пошуками як в галузі уточнення поняття, так і вироблення нових підходів до технологічної побудови навчального процесу [380, с. 28].

У цей час сутність поняття «освітня технологія» суттєво розширилося. З одного боку, під впливом системного підходу освітню технологію почали розуміти як проектування керованого навчального процесу з точно визначеними цілями, реалізація яких піддається опису. З іншого боку, популяризація технологій призвела до виникнення уявлення про них як про

будь-яку новацію навчального процесу. До цього поняття почали відносити фактично всі основні проблеми дидактики, а також пропозиції, спрямовані на удосконалення навчального процесу [47, с. 201].

Освітня технологія визначалася також як галузь наукового знання. Такий підхід простежується у дослідженнях японського вченого Т. Сакамото. Він визначав освітню технологію як галузь наукового знання, мета якої – практичне вивчення можливостей досягнення максимальної ефективності навчання на основі правильного врахування всіх можливих чинників, які на нього впливають [47, с. 201].

Принагідно зауважити, що у педагогічній теорії та практиці України навіть на початку ХХІ ст. освітні технології використовуються у таких самих значеннях, як у зарубіжній педагогіці до 80-х рр. Там освітні технології визначалися як використання технічних засобів навчання; проектування керованого навчального процесу до точно визначених цілей; будь-яка педагогічна новація; галузь знання. І хоча полярність поглядів учених на визначення змісту поняття сприяє радше плутанині серед педагогічних працівників під час використання технологій, ніж оволодінню практичним інструментарієм для їх виконання, встановити загальноприйнятий категоріальний тезаурус практично неможливо. Різноманітність поглядів на технологічний підхід пояснюється об'єктивним процесом розвитку освітніх технологій, для кожного з етапів якого притаманна своєрідність у визначенні поняття.

У 70-х рр. обґрунтуванню теоретичних основ освітніх технологій були присвячені численні міжнародні конференції, засідання ЮНЕСКО. На них освітнім технологіям відводилася роль рушійної сили процесу модернізації освітньої галузі. Проте вони дуже різнилися тлумаченням терміна. Освітні технології визначали як систему дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання; комплексний інтегративний процес, який охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності тощо [330, с. 21–22], [380, с. 17, 28].

Отже, за декілька десятиріч в історії освітніх технологій відбувся їх розвиток від використання аудіовізуальних засобів, телебачення до реформування процесу навчання як системи.

Широке використання освітні технології отримали у вищій школі зарубіжних держав. Вони впроваджувалися для посилення ефективності навчального процесу та з метою створення наукових методів досягнення певних дидактичних цілей.

Зарубіжними вченими приділялася значна увага обґрунтуванню теоретичних основ освітніх технологій. Ознаки технологічного підходу з'ясовував польський учений Ф. Янушкевич. Необхідно зазначити, що він використовував термін «технологія навчання» на противагу популярному «освітня технологія». Її він розумів як організацію навчального процесу у ВНЗ та в усій системі вищої освіти. У 70-х рр. польський науковець визначив такі ознаки технології навчання у вищій школі: сучасність; оптимізація навчального процесу; синтез результатів, отриманих у суміжних із дидактикою галузях знання; науковість; відтворюваність процесу навчання та його результатів; програмування діяльності студента і викладача; прагнення до виключення з навчального процесу всього зайвого, до забезпечення максимальної організованості; колективні зусилля (мається на увазі кооперація лекторів, спеціалізованих колективів тощо); оптимальність матеріальної бази навчального процесу; якісна оцінка результатів [552, с. 27–36].

Ф. Янушкевич запропонував створення вишівських центрів технологій навчання та визначив основні напрями їх діяльності, якими є: пропаганда дидактичних інновацій, координація досліджень базового навчального закладу в галузі впровадження сучасної технології навчання; додатковий випуск дидактичних матеріалів; модернізація дидактичної інфраструктури навчального закладу; удосконалення рівня підготовки викладачів до використання технологічного підходу тощо [552, с. 119].

Аналіз джерел із розвитку освітніх технологій у 70-х – 90-х рр. ХХ ст. свідчить, що у цей період провідне місце у навчальному процесі займали ІКТ [100]. Їх масове використання стало передумовою для впровадження дистанційної освіти як новітньої технології навчання у вищій школі. Вважається, що нею вперше скористалися в 1969 році у Великобританії у Відкритому університеті. 1987 року була створена Європейська асоціація університетів дистанційного навчання, до складу якої входить 17 організацій-членів із 15 країн. На сьогодні лідером серед європейських держав у галузі дистанційної освіти вважається Франція [395, с. 167].

1976 р. було створено перший персональний комп'ютер (автор С. Джобс, С. Уозник) [441, с.13], [453, с. 10], що спричинило переворот не тільки в освіті, але й в інших галузях суспільного буття, сприяло прискореному розвитку комп'ютеризації, а згодом інформатизації освіти як за кордоном, так і в українських ВНЗ.

Сучасний етап розвитку освітніх технологій у зарубіжній педагогіці характеризується впровадженням нових ІКТ, а також організацією досліджень учених щодо з'ясування різниці між навчанням за допомогою ІКТ та навчанням про ІКТ, встановлення сутності поняття «освітня технологія» [209, с. 68]. Аналогічні тенденції спостерігаються в сучасній вищій школі України, яка, як показує ретроспективний аналіз розвитку технологічного підходу, наслідує зарубіжний досвід технологізації освіти. У вітчизняній педагогічній науці було розвинуто підходи зарубіжних учених та наукових шкіл щодо визначення термінів, ознак технологізації освіти, методики діагностичного цілетворення, в основу якої покладено ієрархію цілей Б. Блума. За прикладом зарубіжної вищої школи в українських навчальних закладах створюються центри інноваційних технологій, запроваджуються технології, які вперше були розроблені за кордоном: програмоване навчання, інтерактивні технології тощо. У зарубіжній вищій школі широко використовуються проектне навчання, кейс-метод, портфоліо,

інші інновації, проте вони визначаються термінами, відмінними від технологічних.

Розвиток технологічного підходу за кордоном із його сучасною тенденцією до домінування інформаційних технологій є джерелом для прогнозування майбутнього технологізації освіти у педагогічних ВНЗ України.

Висновки до другого розділу

Аналіз теоретичних джерел та емпіричних досліджень з проблем використання технологічного підходу свідчить про тенденцію до дивергенції поглядів наукових шкіл та окремих науковців, що створює труднощі для практичної реалізації освітніх технологій у педагогічному процесі навчальних закладів різних рівнів акредитації. Існує нагальна потреба у конвергенції основних концептуальних положень, яка є можливою завдяки ретроспективному аналізу генезису освітніх технологій, позаяк у ньому відстежено причини виникнення невідповідностей.

Дослідження освітніх технологій в історичному поступі, яке відбувалося протягом трьох етапів, передбачало: 1) порівняльно-історичний, функціонально-структурний аналіз основних першоджерел; 2) ретроспективний аналіз розвитку освітніх технологій відповідно до встановлених періодів; екстраполяцію та трансформацію історичного досвіду із використанням методів моделювання, діагностування та експериментальних для обґрунтування та перевірки прогностичної системи підготовки педагогів до впровадження освітніх технологій та соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності»; 3) систематизацію, узагальнення результатів дослідження, прогнозування розвитку технологізації освіти за допомогою інтерпретаційно-аналітичних методів та методів прогнозування.

Дослідження теорії та практики розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ здійснювалося у двох напрямках:

– вивчення процесів змін освітніх технологій відповідно до встановленої періодизації;

– формування готовності педагогів до реалізації технологічного підходу.

Освітня технологія педагогічних ВНЗ – особлива педагогічно-соціальна інновація, яка є проектом процесу навчання (виховання, управління, інформатизації) із визначеною алгоритмізацією дій та реалізацією діагностично створеної мети, що відображає відповідність положенням

системного, діяльнісного, праксеологічного, компетентнісного, гуманістичного підходів, тісно поєднаних між собою. Особливість освітніх технологій педагогічних ВНЗ полягає у реалізації двох функцій: досягнення результату, який передбачений метою технології, а також формування в студентів умінь відтворювати алгоритм дій у майбутній професійній діяльності. Особливістю є також обумовленість концептуально-цільових компонентів освітньої технології педагогічного ВНЗ концепціями педагогічної освітньої галузі.

Провідними ознаками освітніх технологій є системність, концептуальність, діагностичність, алгоритмічність, ієрархічність, ефективність, а також прогнозованість, яка виражається в орієнтації на конкретно визначений результат; основними структурними елементами є *концептуально-цільові, змістові, процесуальні та аналітико-результативні компоненти.* Освітня технологія є подібним новоутворенням до методу, проте між ними є суттєві відмінності. *Освітня технологія* – це спосіб оптимального досягнення мети суб'єктами та об'єктами педагогічного процесу із використанням відповідних методів. *Метод* – це спосіб спільної діяльності суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, який може використовуватися в одній чи багатьох різних технологіях.

Однією із найважливіших проблем в галузі технологізації освіти є визначення класифікацій. Виділено такі типи (метатехнології) у педагогічному ВНЗ: «Навчальні технології», «Соціально-виховні технології», «Виховні технології», «Технології управління», «Інформаційно-комунікаційні технології». Головними чинниками створення класифікації є синтез ідей науковців із названої проблеми; цілі, парадигми і способи реалізації мети у провідних педагогічних процесах закладів освіти: навчального, виховного, управлінського, створення інформаційного середовища, а також традиційний поділ педагогічних знань на розділи «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство». Відмінне місце у класифікації відводиться інформаційним технологіям, які перетинають інші

типи технологій. У межах метатехнологій виділено групи (макро-) та види (мікро-) технології.

На ретроспективу вітчизняних освітніх технологій, обґрунтування його теоретичних основ у вітчизняних ВНЗ суттєво вплинув розвиток технологічного підходу у зарубіжній педагогіці, позаяк саме там закладені його генетичні корені.

На сучасному етапі цінними є низка ідей зарубіжної педагогіки, зокрема, ієрархія цілей Б. Блума у діагностичному цілетворенні, здійснення програмування діяльності студента і викладача; вилучення з навчального процесу зайвого матеріалу, забезпечення максимальної організованості та отримання якісної оцінки результатів навчального процесу, формування педагогічної майстерності педагога, яка, незважаючи на об'єктивність процесів технологізації освіти, залишається основним чинником навчального процесу.

Результати досліджень, відображені у другому розділі, опубліковані в низці наукових праць автора: [300], [516], [519], [522], [524], [530], [534], [544].

РОЗДІЛ 3. ОСНОВНІ ТИПИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТАХ У КІНЦІ 50-Х – СЕРЕДИНІ 80-Х РР. ХХ ст.

3.1. Передумови розвитку технологічного підходу у вищій педагогічній школі

Розвиток освітніх технологій педагогічних ВНЗ другої половини ХХ ст. досліджено від 1957 року. Вважається, що саме тоді в українську педагогічну науку проникли ідеї програмованого навчання, яке визначено як основа технологічного підходу, позаяк теоретичні засади програмованого навчання аналогічні за низкою концептуальних положень та ознак до теоретичних засад освітніх технологій [484, с. 21]. У цей період створювалися передумови для генезису ІКТ: у педагогічних вузах розпочалося вивчення елементів кібернетики та основ програмування [113, с. 5].

На вибір нижньої межі дослідження вплинули також і інші важливі чинники: вагомі зміни у суспільно-політичному житті країни у зв'язку з рішеннями ХХ з'їзду КПРС, які позначилися на розвиткові вищої освіти та вищої педагогічної освіти; соціально-виховні та виховні процеси, що утвердили освітньо-виховну концепцію держави та актуалізували питання соціалізації особистості; суттєві зрушення у підготовці майбутніх учителів у напрямку реалізації принципів зв'язку навчання з життям, посилення практичної складової у формуванні особистості педагога тощо [10]. 18 серпня 1956 р. Радою Міністрів СРСР була прийнята Постанова «*Про заходи підвищення якості підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл*» [424]. Згідно з цією постановою, з 1957 року розпочалися радикальні переміни у системі вищої педагогічної освіти. Відповідно до наказу Міністерства вищої освіти СРСР від 19 вересня 1956 року «*Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів Української РСР*», для педінститутів України на 1957 – 1958 н. р. затверджено 20 спеціальностей широкого профілю, а саме: біологія, хімія, основи с/г виробництва, дефектологія, учитель початкових класів...

[424, с. 44]. Перед педагогічними ВНЗ було поставлено завдання всебічного поліпшення якості підготовки спеціалістів на основі тісного зв'язку з життям, із виробництвом [424, с. 44]. Отже, ще до прийняття Законів про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти перед педагогічними інститутами ставилося завдання вдосконалювати практичну підготовку майбутніх учителів. Фактично у педагогічних ВНЗ створювалися передумови для реформування освітньої галузі у контексті зміцнення зв'язку з життям.

В Українській республіці на початку досліджуваного періоду відбулися суттєві зміни у системі педагогічної освіти: учительські інститути як заклади з формування педагогічних кадрів були остаточно ліквідовані. Підготовку вчителів на початок 1957 року здійснювало 36 педагогічних інститутів. У них навчалося на стаціонарній та заочній формах навчання 83679 студентів [104, арк. 65–66]. Характерно, що на заочному відділенні студентів навчалося більше, ніж на стаціонарі. У наступні декілька років кількість педагогічних інститутів зменшилася через об'єднання окремих із них з університетами. У 1962 – 1963 н. р. підготовку вчителів у системі вищої педагогічної освіти здійснювало 33 педагогічних інститути [414, арк. 11].

Як зазначалося, для дослідження початку генезису технологічного підходу вітчизняної вищої педагогічної освіти 1957 рік є визначальним. Перший період тривав з 1957 до 1970 рр., другий – з 1971 до 1984 рр. У 1970 р. Радою Міністрів УРСР була прийнята постанова «Про роботу педінститутів Української РСР» [287, с. 193], яка зумовила початок другого періоду генезису технологічного підходу. Основними документами, які спрямовували розвиток освітньої галузі у другому періоді були Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і дальший розвиток загальноосвітньої школи», «Про заходи до дальшого вдосконалення вищої освіти в країні», прийняті 1972 року [390], [391], «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977 р.) [333, с. 48–54], а

також «Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту», введені в дію з 1974 р. [333, с. 17–36]. Цими документами передбачалося впроваджувати активні методи і технічні засоби навчання, підвищувати теоретичний та ідейно-політичний рівень викладання, поліпшувати комуністичне виховання та формування моральних якостей майбутніх спеціалістів, реалізовувати низку заходів із технічного переобладнання вищої школи [390, с. 93–94], [391, с. 123–125, с. 128], [333, с. 18].

Для перших двох періодів розвитку освітніх технологій у педагогічних інститутах України (1957 – 1970 рр. – *програмовано-навчального* та 1971 – 1984 рр. – *системно-методичного*) притаманна низка спільних рис. Передусім, домінування у навчально-виховному процесі технології комуністичного виховання радянського періоду. Ці періоди співпадають із існуванням у колишній радянській республіці командно-адміністративної системи, поступовим посиленням тоталітаризму у політичній, соціально-економічній, культурній та ідеологічній сферах.

Інновації першого періоду – *генезис програмованого навчання, організація праці викладача на науковій основі, підвищення ефективності традиційної лекційно-семінарсько-залікової системи навчання за рахунок посилення практичного компонента підготовки майбутнього вчителя, ідея використання в управлінні автоматизованих систем* – розгорталися у суперечливих умовах здійснення прогресивних реформ і якісних змін, поштовх яким дав XX з'їзд правлячої партії (лютий 1956 р.). Незважаючи на те, що Комуністична партія скомпрометувала себе численними злочинами проти рідного народу, була збережена її провідна роль у суспільстві.

У період хрущовської відлиги наслідком демократизації політичного курсу партії виявилось прийняття у 1958 р. Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР та у 1959 р. – Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР. У Законах ... акцентувалась увага

на відриві навчання від життя, слабкій підготовленості випускників шкіл, до практичної діяльності. Згідно із статтею 33, передбачалося «поліпшити підготовку вчителів у педагогічних інститутах і університетах; організувати підготовку вчителів з агрономії, тваринництва, техніки та інших спеціальних дисциплін; підвищити науково-теоретичний рівень викладання в педагогічних інститутах» [124, с. 13].

У контексті посилення зв'язку навчання з життям варті на увагу ідеї висувалися викладачами педагогічних вищих навчальних закладів. Зокрема, члени кафедр літератури та фізики Луганського педагогічного інституту пропонували, щоб майбутні вчителі набували в інституті певних умінь і навичок в галузі мистецтва, зокрема, співати, танцювати, малювати, декламувати, виразно читати, грати на одному з музичних інструментів, організовувати учнівську самодіяльність, а також вивчати роботу кіномеханіка, водія автомобіля, фотосправу, знати агрономію і домоводство (для дівчат) [91, с. 87]. Такі ідеї в історії педагогіки не були цілковито новими. Вони тотожні до поглядів К. Ушинського на підготовку вчителів у вчительських семінаріях [260, с. 165].

Попри прогресивні перетворення був збережений курс на комуністичне виховання студентської молоді [425]. Такий підхід відображав суперечливі політичні тенденції того часу: з одного боку – демократизація суспільного життя, з іншого – домінування командно-адміністративної системи. Поєднання прогресивного та консервативного мало місце також у вирішенні проблем удосконалення практичної підготовки майбутніх учителів. Пошуки шляхів набуття знань, необхідних у практиці діяльності школи, поліпшення проходження практик були другорядними у порівнянні з вивченням рішень партійних зібрань. Так, у 1962 – 1963 н. р. у Кременецькому педагогічному інституті для подолання розриву між теоретичною підготовкою студентів і їх практичною роботою викладачі кафедр «переглянули і доповнили тексти лекцій і плани семінарських та лабораторних робіт в світлі листопадового (1962 р.) Пленуму ЦК КПРС, постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР

«Про заходи по дальшому розвитку біологічної науки і зміцнення її зв'язку з виробництвом» [140, арк. 39].

Суперечлива сутність була притаманна комуністичному вихованню кінця 50-х – початку 60-х рр., яке характеризувалося, з одного боку, фанатичною відданістю правлячій партії, що було негативною тенденцією, з другого боку, посиленням трудового виховання, реалізацією суспільно значущих проектів, формуванням моральних цінностей, що є, безперечно, позитивним надбанням.

Після усунення М. Хрущова від керівництва державою були припинені спроби лібералізації та демократизації суспільно-політичного життя, натомість зроблено суттєві кроки в бік відродження режиму, характерного для сталінської епохи. Серед антинародних злочинів – знищення дисидентського руху, придушення опору робітників та службовців проти фактичної експлуатації їх праці, невідповідності дій владних структур конституційним положенням.

У 70-х рр. було оформлено основні політичні пріоритети, якими стали тлумачення неперевезеності СРСР та країн соціалістичного табору у порівнянні з буржуазними державами. Відбувалося постійне вихвалання вирішенням національного питання та утворенням нової історичної спільності – радянського народу. Реальний стан справ із придушення національної ідеї та прагнення до незалежності ретельно приховувався за пропагандистськими лозунгами поширення інтернаціоналізму та вірності старшому брату – російському народові. На тлі боротьби з так званими релігійними пережитками знищувалася духовність українського народу. Всі ці негативні явища супроводжувалися посиленням політичного та ідеологічного наступу тоталітаризму. Він ставав тим сильнішим, чим катастрофічніше знижувалися темпи економічного розвитку і наближалася економічна криза. 1977 року було прийнято Конституцію СРСР, а в 1978 року – Конституцію УРСР, у яких на законодавчому рівні закріплено

всевладдя Комуністичної партії. Воно цілковито поширилося з-поміж інших сфер на освітню галузь.

У другій пол. 60-х рр. – поч. 80-х рр. після заміни «хрущовської відлиги» «брежнєвською епохою» навчальні заклади піддалися посиленому ідеологічному тиску та жорсткому контролю правлячої партії, яка створювала орієнтири для здійснення в них навчально-виховного процесу [385]. Посилення тоталітаризму та авторитаризму супроводжувалося пропагандою, як під час революції, класової боротьби, яка не тільки не стихала, а, навпаки, ставала гострішою. У той час, коли у зарубіжних державах лунали заклики до усунення протиріч в освітній сфері між державами з різним устроєм, у колишньому Радянському Союзі, куди входила Україна як одна із республік, навпаки, вимагалось посилювати класову пильність і не втрачати її за жодних обставин. Аналізуючи навчальні та виховні процеси, необхідно було пам'ятати, на чиєму боці жорстокої боротьби ти знаходишся. Публікації про особливості педагогічної діяльності у вищій школі чимось нагадували догматизм та фанатизм, притаманний для епохи середньовіччя, і мали орієнтовно такий характер: «Нині наші ідейні супротивники посилено пропагують так звану конвергенцію (зближення) між соціалізмом і капіталізмом і намагаються переконати молодь у тому, нібито у вік науково-технічного прогресу відбувається деідеологізація науки, а звідси і деідеологізація підготовки спеціалістів. Молодь повинна знати всю облудність цієї пропаганди, повинна на численних прикладах – як у галузі гуманітарних, так і технічних наук – бачити важливу закономірність: ідеологічна боротьба ніколи, поки існує капіталізм, не може бути припинена або замінена якимись іншими проблемами» [242, с.104]. Вчені вимушені були виконувати відповідні дороговкази також у педагогіці: «Як прийнято в радянській педагогічній науці, в основу наукової класифікації педагогічних теорій і течій має бути покладене питання про їх класову сутність – про те, інтереси й ідеологію якого класу вони виражають. Лише такий підхід забезпечує виконання однієї з найголовніших вимог марксизму-ленінізму в

галузі виховання – аналізувати явища освіти і навчання як явища суспільні, з погляду їх місця і ролі в класовій боротьбі» [5, с. 65].

Правляча (Комуністична) партія не тільки визначала організаційні аспекти діяльності педагогічних ВНЗ, а й спрямовувала наукові пошуки, скажімо у педагогіці. Саме за її ініціативною у педагогічних інститутах почали настійно вивчати та впроваджувати передовий педагогічний досвід: «На необхідність вивчення і узагальнення практичного досвіду в справі розвитку народної освіти, комуністичного виховання підростаючого покоління вказується в Програмі КППС, резолюціях з'їздів та в інших партійних документах про школу» [261, с. 12]. Авторство цієї ідеї, як і всіх важливих нововведень, приписували В. І. Леніну: «Становлення наукової системи вивчення і поширення передового досвіду в галузі народної освіти нерозривно пов'язане з іменем Володимира Ілліча Леніна» [261, с. 12]. На жаль, основними чинниками розвитку педагогічної науки були не результати педагогічних досліджень, а ідеологічні настанови. Науковці вимушені були визнавати, що «дальші успіхи марксистсько-ленінської теорії педагогіки можливі лише при умові глибокого вивчення неоціненної теоретичної спадщини К. Маркса, Ф. Енгельса, В. І. Леніна, всебічного врахування багатого досвіду будівництва соціалізму і комунізму в нашій країні, досягнень шкільної практики, історії педагогічної науки» [554, с. 7]. Здійснюючи прогнозування розвитку педагогічної науки, науковці орієнтувалися на ретроспективу, з якої випливало, що «радянська педагогіка ніколи не розвивалася як автономна і кабінетна наука, навпаки, – вона завжди була тісно зв'язана з виховною практикою, ставила і вирішувала свої проблеми в тісному зв'язку із завданнями будівництва соціалізму та комунізму...» [554, с. 7]. Отже, найсуттєвішими рисами педагогічної науки 70-х рр. ХХ ст. є відсутність самостійності у наукових дослідженнях, виконання дороговказів партії та її теоретиків. Проте така орієнтація існувала не тільки в педагогіці. Кожна наука мала чому «повчитися» у партії та її засновників. На жаль, не було зафіксовано руху у зворотному напрямку:

наукові відкриття не впливали на ідеологічну ситуацію у державі, на основні напрямки політики КПРС, тобто не відбувалося взаємообміну та взаємозбагачення політиків та науковців. Політики виступали в ролі суб'єктів, а науковці – об'єктів управління. Перші повчали, інші – навчалися. Принизливе становище науки перешкоджало використанню на свій розсуд зарубіжних досягнень, що торкнулося й питань освітніх технологій. Як згодом засвідчив В. Монахов, у нашій країні заборонялося проводити дослідження з педагогічних технологій [307, с. 27]. Така ситуація нагадує перші післявоєнні роки, коли різко засуджувалося використання зарубіжних відкриттів та наполегливо рекомендувалося популяризувати вітчизняні здобутки. Майже тридцять років історії не навчили політиків уникати крайнощів в інтерпретації винаходів. У зв'язку з ідеологічними вимогами науковці або змушені були перетворитися у складники технології комуністичного виховання, або завдяки цій технології набували необхідних для партії рис і цілком щиро виконували її директиви.

Посилення консервативних тенденцій завдяки політиці КПРС, характерне для періоду 70-х рр., поєднувалося із науково-технічним прогресом, що мав місце у світі, і не міг не торкнутися такої великої держави, як СРСР. Інформатизація суспільства здійснювалася в усіх сферах життя, в тому числі освітній педагогічній. Саме тому період 1971–1984 рр. характеризується незвичним поєднанням консерватизму та інновацій, що притаманно передусім для технологій управління. У цей період *Комуністична партія*, зміцнивши свої позиції у республіках колишнього Радянського Союзу, *отримала право контролювати діяльність адміністрацій педагогічних інститутів*, що поглибило авторитаризм, відмежувало освітню галузь від демократичного напрямку розвитку, вкрай негативно вплинуло на навчально-виховний процес. Всеваддя правлячої партії у педагогічних інститутах відображено на схемі контролю за виховною роботою у Луцькому педагогічному інституті ім. Л. Українки (рис 3.1.) [61, с. 14].

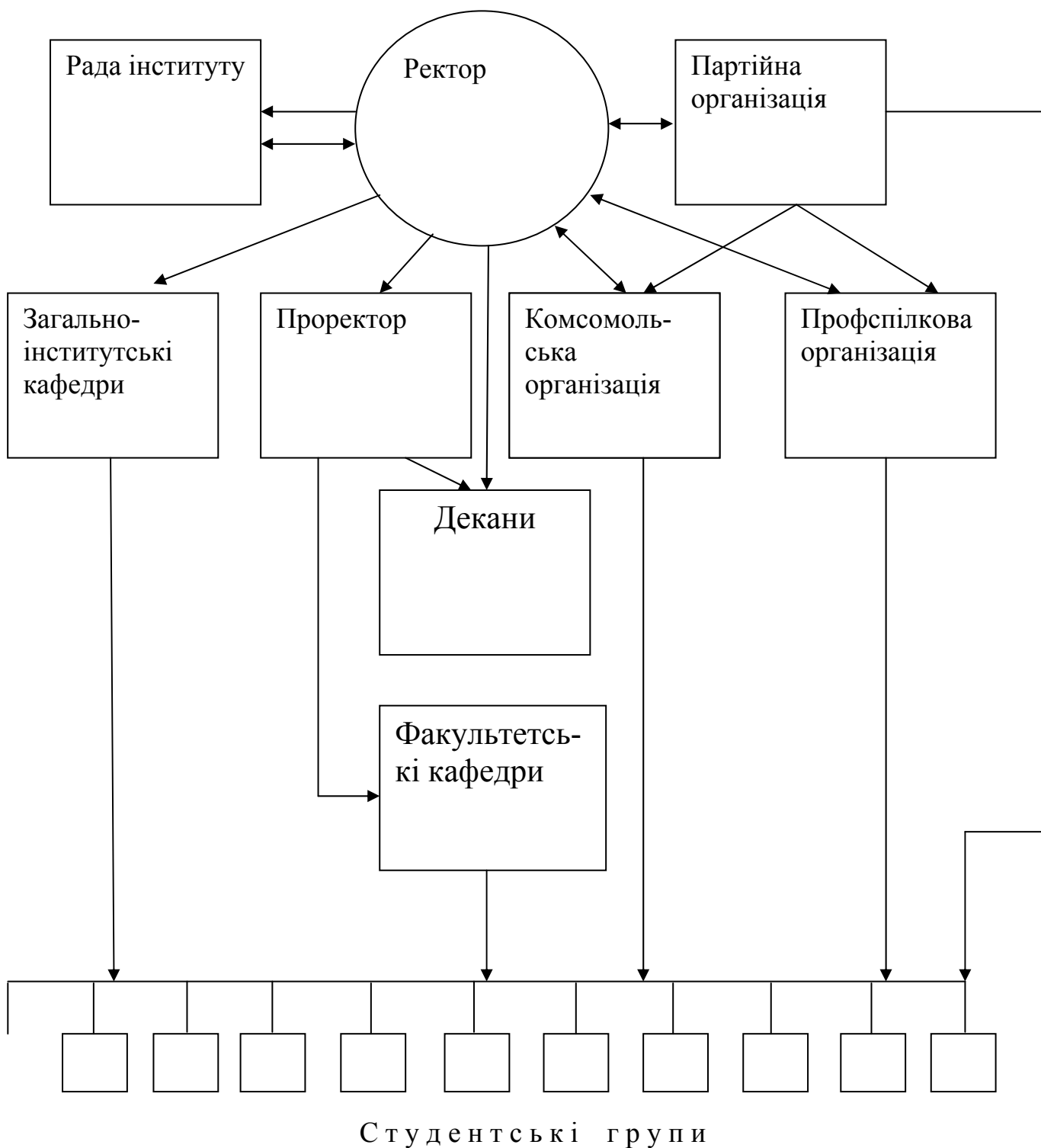


Рис. 3.1. Контроль за виховною роботою у Луцькому педінституті ім. Л. Українки

За таким самим зразком контроль здійснювався в усіх ВНЗ. Серед прогресивних тенденцій технологій управління необхідно зазначити ідею використання автоматизованими систем (АСУ).

Основними інноваціями другого періоду розвитку освітніх технологій, на необхідність впровадження яких вказувалося у документах партії, є використання у навчально-виховному процесі активних методів та новітніх технічних засобів навчання, посилення зв'язку з життям, з працею, використання передового педагогічного досвіду, налагодження співпраці із загальноосвітніми закладами тощо. Багато уваги приділялося використанню теорії систем, удосконаленню практичної підготовки вчителів. Проте, педагогічні інновації, незважаючи на всевладдя правлячої партії, наступальний характер її політики, часто не реалізовувалися у навчально-виховному процесі або відхилялися незадовго після впровадження.

Доцільно відстежити причини такого стану для з'ясування основних чинників недостатньої реалізації технологічного підходу на сучасному етапі. Підготовка вчителів постійно вимагала удосконалення через переважання у навчальних планах теоретичних дисциплін і недооцінку методик викладання, легкість контролю та легкість набуття теоретичних знань на противагу формування здатності до дії (компетенції): навчити студентів, що таке урожай, значно простіше, ніж навчити його вирощувати та збирати. Зрештою, таке навчання здатні здійснювати викладачі не обов'язково високого рівня компетентності. Для підготовки до заняття досить опрацювати декілька підручників чи посібників і при цьому не мати практики тієї діяльності, до якої готуєш студента. На необхідність усунення такого недоліку, а також потребу формування навиків і навчання «показом», а не «розказом» йшлося у Кременецькому педагогічному інституті у 1957–1958 н. р.: «В проведенні виховної роботи кафедра педагогіки подавала дуже недостатню допомогу практикантам. Якщо методисти показували студентам в базовій школі перед практикою зразкові уроки, аналізували їх, то кафедра педагогіки жодного разу не підготувала і не показала в базовій школі

зразкову виховну годину. Кафедрі педагогіки необхідно навчити не тільки розказом, а й показом. В базовій школі необхідно організувати й показати зразки виховних годин...» [193, арк. 19].

Однією з причин відхилення інновацій є відсутність індивідуальної відповідальності викладача за рівень підготовки майбутніх учителів із дисципліни, яку він викладає, а також недостатній рівень контролю за сформованістю вмінь у студентів та за здатністю їх до дії.

Аналіз генезису програмованого навчання спонукає до висновку про недоцільність надмірного використання інновації і прагнення до її універсалізації (саме така тенденція мала місце у 60-х рр.), що в кінцевому варіанті також сприяє відхиленню новоутворення. У другому періоді розвитку освітніх технологій (1971 – 1984 рр.) до програмованого навчання поступово почав втрачатися інтерес, проте в цей час стало зрозумілим, що воно стане основою для суттєвих інновацій у навчальному процесі. Власне розвиток програмованого навчання став основною ознакою, яка вплинула на розмежування двох періодів функціонування освітніх технологій у педагогічних ВНЗ: якщо у 1957– 1970 рр. відбувався його генезис, то з 1971 року воно поступово було витіснено традиційною системою навчання. Дещо менший вплив на визначення меж періодів мали технологія комуністичного виховання, яка, навпаки, на противагу програмованому навчанню суттєво зміцнила свої позиції у другому періоді; ідея використання АСУ в управлінні, яка зазнала розвитку у 70-х – поч. 80-х рр., а також упровадження вітчизняної діагностичної науки у кінці 70-х рр.

На жаль, термін «освітня (педагогічна) технологія», вперше з'явившись у 60-х рр., не увійшов у науковий вжиток української педагогічної науки. Її теоретичні основи не зазнали аналізу та обґрунтування. На цей час у зарубіжній педагогічній науці були вже чітко оформлені механізми освітньої технології. Вона уявлялася як алгоритм дій (процедур) відповідно до однозначно визначених цілей. Для кожної мети існувала своя процедура.

У центральному педагогічному журналі освітян «Советская педагогика» 1971 та 1973 рр. радянськими дослідниками – Т. Ільїною, Т. Космодем'янською були висвітлені окремі аспекти педагогічних технологій за кордоном [216], [257]. Проте технологічний підхід розглядався як новація у буржуазній педагогіці, у зв'язку з чим науковці стверджували, що чимало його проблем не могло бути вирішеним. Отже, суто педагогічне відкриття набуло ідеологічного забарвлення, розглядалося передусім не з наукових позицій, а з політичних. У демократичному суспільстві взаємозв'язок наукового та політичного є доцільним, адже інноваційні наукові тенденції впливають на вироблення стратегій у політиці, сама ж політика розчищає дорогу для впровадження результатів наукових досліджень. На жаль, у 70-х роках та на початку 80-х років мало місце посилення в суспільстві керівної ролі Комуністичної партії, яка сприяла застійним процесам, тоталітаризму та консерватизму. Її політика була спрямована на критику всього буржуазного, незалежно від цінності наукового відкриття. Багаторазово підкреслювалося, що поставлені завдання можна вирішити лише в умовах радянської дійсності, яка дає простір творчій енергії науковця, створює можливості для плідної праці. «Буржуазним» відкриттям протиставлялися досягнення радянської науки. Можна припустити, що українські вчені виважено приймали рішення щодо проблематики досліджень та змушені були відхиляти теми педагогічних технологій, як таких, що вже отримали ярлик буржуазних. Тема буржуазного націоналізму та поклоніння всьому зарубіжному, особливо коли йшла мова про держави капіталістичного табору, була болісною для України (тоді УРСР), яка пережила боротьбу за свою незалежність у перші післявоєнні роки. Можливо, саме тому нами не виявлено українських джерел 70-х років, які б відображали досвід педагогічних технологій за кордоном, за виключенням програмованого навчання. Вчені не ризикували аналізувати буржуазну новацію у навчальному процесі. Сам термін «педагогічна технологія» не використовувався у педагогічній науці України. Поширення набув лише *системний підхід* до питань організації навчання та дослідження

проблем виховання. Він мав компенсувати ігнорування буржуазного технологічного підходу. Якщо необхідність вивчення освітніх технологій у радянській педагогічній науці категорично відкидалася, то використання теорії систем вважалося перспективним напрямком досліджень, на який не впливали буржуазні установки. Перспективним вважалося також програмоване навчання. Як зазначалося, його вчені вважають основою освітніх технологій. Зазвичай запровадження програмованого навчання є одним із провідних чинників виділення нижньої межі першого періоду генезису технологічного підходу. Із його створенням та реалізацією освітню технологію перестали трактувати як використання технічних засобів навчання (технологія в освіті). Натомість виникло розуміння педагогічної технології як способу підвищення ефективності навчального процесу. Проте було б помилковим вважати програмоване навчання першою освітньою технологією. Початку досліджуваного періоду генезису освітніх технологій педагогічних ВНЗ передувало використання утворень, які технологічними термінами були названі через декілька десятиріч. У цьому контексті спостерігається аналогія до розвитку зарубіжних освітніх технологій, які існували ще у стародавньому світі, проте почали трактуватися як технології тільки у другій половині ХХ ст.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та архівних джерел свідчить про те, що вже у 20-х рр. ХХ ст. (саме з цього часу почали використовуватися терміни «освітні технології» та їх похідні) в українській педагогічній теорії і практиці реалізовувалися новітні методи навчання, трансформовані у технології через декілька десятиріч. Вони мали місце не тільки у навчальних закладах радянської України, а й Галичини. Зокрема, Т. Завгородня, висвітлюючи процес підготовки вчителів для української народної школи Галичини у 1919–1939 рр., вказує на використання бригадно-лабораторного методу навчання (він аналогічний до одного із сучасних методів інтерактивних технологій): «У 20-ті та на початку 30-их років ХХ ст. у процесі підготовки вчителів початкових шкіл використовувався і

лабораторно-бригадний метод навчання. Найбільш поширеною ця форма була при викладанні фізико-природничих наук. Так, при вивченні біології та хімії нерідко перед подачею теоретичного матеріалу учні, об'єднані в невеликі групи, попередньо виконували практичні завдання, опрацьовували книги, готували доповіді, реферати. Після цього вчитель узагальнював учнівські спостереження, синтезуючи їх» [118, с. 90].

Бригадно-лабораторний метод навчання мав деякі переваги у порівнянні з тими, які вже використовувалися раніше: безпосереднє включення об'єктів навчання у діяльність (що сприяло набуттю ними досвіду застосування теоретичних знань на практиці), розвиток навичок самостійної роботи, а також вміння співпрацювати з іншими учасниками групи.

Захоплення новим методом навчання було таким великим, що науковці застерігали від його надмірного використання, зокрема «Ю. Левицький у 1929 р. зауважив, що програма з фізики була переобтяжена рекомендаціями щодо застосування в учительських семінаріях лабораторного методу. Він з обуренням писав про деяких інспекторів, що вимагали весь навчальний матеріал будувати на використанні лише дослідної методи» [118, с. 91–92].

Отже, можна відстежити аналогії щодо вад новітніх методів та сучасних освітніх технологій, які полягають у їх надмірному використанні та переоцінкою їх значення для навчального процесу, що, зрештою, призводить до ігнорування інших не менш ефективних методів навчання. Сподівання на певний метод як на універсальний, такий, завдяки якому можна досягнути високих результатів, виявлялися, як показує досвід, марними. Метод – це лише один із чинників досягнення визначеної мети. Такий висновок стосується також сучасних освітніх технологій.

Невиправдані очікування на педагогічний успіх від використання нового методу призводили зазвичай до його повного відхилення. Таким чином був відкинутий бригадно-лабораторний спосіб навчання, а згодом метод проектів, який набув особливої популярності у радянських навчальних

зкладах кінця 20-х рр. ХХ ст. В. Кравець, аналізуючи комплексно-проектну систему, вказав на такі хиби програм, складених за цією системою:

«- вони призводили до безсистемності і поверховості знань учнів з окремих навчальних предметів;

- штовхали учнів на шлях поверхового, «шматкоподібного» викладу матеріалу;

- знання, уміння і навички підпорядковувались комплексам-проектам і т.д.» [260, с. 253].

Метод проектів ще називали «методом цільових завдань». Нині – це проектна технологія, яка, безперечно, сприятливо впливає на результати навчальної діяльності, проте не є універсальною.

Аналіз досвіду використання різноманітних методів навчання спонукає до висновку про те, що у навчальному процесі доцільно поєднувати різноманітні методи, не сподіваючись на реалізацію навчально-виховних цілей завдяки використанню лише одного із них.

Поширеним методом навчання, згодом трансформованим у технологію, є ігровий. Він мав місце у навчальному процесі початкових, середніх закладів та закладів для підготовки учителів як радянської України, так і Галичини. Зокрема, Т. Завгородня, характеризуючи процес підготовки учителів Галичини, зазначає: «Значне місце у навчальному процесі підготовки вчителів відводилося методам навчання, що передбачали використання і розвиток самостійності учнів. Це було наслідком розвитку одної з головних ідей психології: необхідності діяльнісного підходу в навчально-виховного процесі. Не випадково зростає у цей час використання такої форми навчання, як рольова, навчальна гра» [118, с. 92].

Необхідно зазначити, що прагнення впроваджувати новації у навчальних закладах України співпадало із аналогічними процесами зарубіжних держав. У кінці ХІХ – на початку ХХ ст. там виникли нові напрямки педагогіки: експериментальна, прагматична, вільного виховання тощо, під час реалізації яких створювалися нові методи навчання. Часто це були ті, які вже мали

місце в історії освітніх систем, проте були незаслужено забуті, зокрема, проектні, інтерактивні та інші.

Значно гірше були представлені виховні технології. Завдяки аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок про існування самовиховання, колективного творчого виховання, комуністичного виховання, технології яких були розроблені через декілька десятиріч після їх практичного використання.

Однією із основних освітніх технологій періоду, що *безпосередньо* передував досліджуваному (першої половини 50-х рр.), є технологія комуністичного виховання. Фактично із часу створення цієї суспільної метатехнології почав формуватися її наскрізний характер у педагогічних ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та архівних джерел свідчить про тотальну навчально-виховну роботу з метою формування у студентів соціалістичного патріотизму, якостей, які відповідають моральному кодексу будівника комунізму тощо, визначених як цілі названої технології.

Принагідно зазначати, що *вже у цей період добре виражена диференціація методів навчальних закладів, згодом трансформованих у технології, та тих методів, які призначалися для опанування майбутнім учителем*. Студенти вивчали методи (технології) навчально-виховного процесу під час засвоєння педагогічних, методичних дисциплін та проходження педагогічних практик. Провідною технологією, яку мали опанувати майбутні учителі, була технологія комуністичного виховання.

Цільові орієнтири радянського виховання мали знайти відображення передусім у підручниках із педагогіки, оскільки майбутній учитель не тільки сам повинен був стати ідейно переконаним громадянином, будівником нового комуністичного суспільного устрою, але й навчитися у майбутньому виховувати школярів, відданих справі комунізму. На початку 50-х рр. науковці дійшли висновку, що їм необхідно створити нові повноцінні підручники з педагогіки. Показниками повноцінності вважалися

відповідність рівню радянської науки, ленінсько-сталінському вченню про освіту та виховання тощо: «У нас є досить сил і можливостей для того, щоб створити, нарешті, для педагогічних вузів повноцінні підручники з педагогіки і психології, які б цілком відповідали сучасному рівню радянської науки і вимогам життя. У цих підручниках, складних на основі ленінсько-сталінського вчення про освіту і виховання, має знайти своє відображення велетенський творчий досвід, набутий багатотисячною армією радянських учителів, досвід працівників науково-дослідних інститутів, кафедр педагогічних вузів, досвід широкої радянської громадськості, комсомольських організацій та батьків, здобутий під керівництвом партійних організацій [128, с. 9].

Перевагами радянської педагогічної науки, як і в цілому радянської науки, вважалися служіння інтересам народу, соціалістичної Батьківщини, справі миру, справі побудови комунізму: «Буржуазна наука, яка за гроші обслуговує потреби імперіалістів, завжди і скрізь відгороджена від народу, чужа йому. Радянська наука сильна тим, що вона близька народові і добровільно, з охотою обслуговує його» [128, с. 9].

Провідними завданнями кафедр педагогіки вважалися дослідження проблем комуністичного виховання школярів, розвитку радянської освіти: «Кафедри педагогіки і психології розробляли питання комуністичного виховання, підвищення якості навчання в школі і боротьби за свідому дисципліну учнів, розвитку освіти в Радянському Союзі.

В окремих інститутах комплексно розроблялися такі важливі проблеми, як «Сім'я і школа» (Київський педінститут), «Виховання комуністичної моралі у дітей» (Черкаський педінститут) та ін.» [474, с. 9].

Цільові орієнтири комуністичного виховання простежувалися у спільній роботі педагогічних інститутів із загальноосвітніми школами. 1950 р. в Одеському педагогічному інституті відбулися педагогічні читання. Працювали секції з усіх дисциплін, що вивчаються у школі. Найбільшою ідейною спрямованістю характеризувалася робота історичної секції: «На

секції викладачів історії було заслухано 8 робіт. Особливо відзначилася своєю теоретичною й методичною опрацьованістю доповідь старшого викладача кафедри історії СРСР педагогічного інституту Є. Л. Клем на тему: «Вивчення біографій В. І. Леніна і Й. В. Сталіна на уроках історії». Автор послідовно показав, як при вивченні на уроках загальноісторичного матеріалу вчитель, знайомлячи учнів з біографією В. І. Леніна і Й. В. Сталіна, здійснює виховання комуністичного світогляду і прищеплює дітям норми комуністичної моралі.

З великим інтересом були заслухані доповіді на тему: «Виховання радянського патріотизму і радянської національної гордості на уроках історії в старших класах», що їх прочитали вчителька І. М. Патлажан і студент 4 курсу історичного факультету педінституту І. Б. Зіммер» [131, с. 54].

Суспільна метатехнологія комуністичного виховання у педагогічних вищих навчальних закладах пронизувала навчально-виховну роботу, яка здійснювалася у традиційній лекційно-семінарсько-заліковій системі навчання. Її основні недоліки – відрив від життя, шкільної практики, низька частка самостійної роботи, недостатнє використання різних методів навчання – збереглися також у подальших періодах розвитку освітніх технологій.

На початку 50-х рр., як і згодом, вирішувалася проблема використання у діяльності вищих педагогічних навчальних закладів та загальноосвітній школі передового педагогічного досвіду, який вважається джерелом освітніх технологій або технологією. На необхідності його застосування акцентувалася увага у промовах лідерів Комуністичної партії та партійних документах. Проте він вивчався і використовувався недостатньо: «У нас з року в рік зростає кількість учителів – майстрів своєї справи, класів і шкіл, які досягають повної успішності своїх учнів, свідомого і ґрунтовного засвоєння ними знань, високої культури їх мислення і мови. Тимчасом у нас немає солідних узагальнюючих робіт, в яких теоретично висвітлювалися б шляхи досягнення повної успішності учнів, питання свідомості засвоєння

ними знань..., забезпечення послідовності, систематичності, ґрунтовності, міцності засвоєння знань, зв'язку теорії з практикою...» [128, с. 4]

Психолого-педагогічні розвідки свідчать про наявність до початку досліджуваного періоду технології соціально-педагогічних комплексів. Це була саме та *технологія, яка водночас сприяла формуванню вмінь у студентів використовувати різні способи навчання і виховання, а також була однією із технологій педагогічних ВНЗ.*

Існують численні приклади використання технології соціально-педагогічних комплексів у багатьох ВНЗ. Різноманітні зв'язки між педагогічними інститутами та школами в Україні існували протягом тривалого періоду. При кафедрах працювали семінари учителів. Студенти під час педагогічних практик організовували роботу гуртків, виготовляли прилади. Вони не припиняли зв'язків також по закінченню інститутів, листуючись із викладачами для отримання цінних порад і консультацій стосовно організації навчально-виховної роботи.

У Черкаському педінституті «кафедра (фізики) створила умови для виконання учнями шкіл міста і району лабораторних робіт за програмою з фізики. Так, у 1950/51 навчальному році в інституті виконували лабораторні роботи понад 500 учнів 23 шкіл суміжних районів Київської, Кіровоградської та Полтавської областей» [304, с. 60].

Отже, у педагогічних вищих навчальних закладах ще до початку досліджуваного періоду, нижня межа якого – 1957 р. (запровадження у педагогічну науку ідей програмованого навчання), існувала технологія комуністичного виховання радянського періоду, для якої був притаманний наскрізний характер. Метатехнологією педагогічних інститутів була лекційно-семінарсько-залікова система навчання, у якій використовувалися методичні технології, щоправда їм приділялося значно менше уваги, ніж у подальших періодах генезису освітніх технологій.

Звертає на себе увагу той факт, що на початку 50-х рр. вітчизняні вчені намагалися виділити у методі алгоритм дій, сукупність яких складає

цілісність методу [341, с. 139]. Отже, ще до формування уявлення про технологію, критерієм якої є алгоритмічність, подібні ознаки приписували методу. Таким чином, на основі аналогічності критеріїв виникало генетичне підґрунтя для їх змішування та трансформації.

У першій половині 50-х рр. методичні технології знаходилися у стані занепаду. Гостро критикувалися метод проектів, бригадно-лабораторний спосіб навчання як буржуазні новації. Зокрема, у підручнику з педагогіки, виданому 1954 року, зазначається: «... в 1929 – 1931 рр. в школах насаджувався як універсальний метод так званий метод проектів, запозичений із американської школи, згідно з яким вся навчальна робота набувала характеру практичних «справ» [341, с. 141]. У підручнику правильно критикувалися намагання знайти універсальні методи, які мали б застосування на усіх уроках і у всіх типах шкіл, проте, на жаль, доцільність їх застосування визначалася з ідеологічних міркувань.

Аналогічні до методичних технологій динамічні тенденції були притаманні також для передового педагогічного досвіду, теоретичне обґрунтування якого було здійснено недостатньо. Мало уваги приділено авторським технологіям. Такою, зокрема, мала стати технологія А. С. Макаренка. Нами не виявлено джерел, де б популяризувалися інші авторські технології. Зрештою, визнавався факт, що наукові дослідження з такої проблематики здійснювалися на низькому рівні.

Не виявлено достатньо джерел, у яких характеризувалося б управління педагогічними навчальними закладами взагалі та України зокрема. Проте є достатньо архівних справ, у яких здійснено планування діяльності педагогічних інститутів, науково-дослідної роботи кафедр. Можна зробити висновок про наявність програмно-цільового управління. Управління за результатом, очевидно, було розвинуто недостатньо, позаяк виявлені недоліки – відрив навчання від життя, недосконала організація самостійної роботи тощо – не були усунені.

Таким чином, вже перед початком досліджуваного періоду (1957 р.) у педагогічних навчальних закладах України існували навчальні, виховні, соціально-виховні технології та технології управління. Майбутніх учителів готували до використання переважно навчальних та виховних технологій (тоді методів) у процесі вивчення педагогічних дисциплін та під час педагогічних практик. Проте основою освітніх технологій вважається програмоване навчання, із запровадженням якого змінився їх зміст. Вони почали трактуватися як способи підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

3.2. Технології навчання у вищих педагогічних навчальних закладах:

3.2.1. Програмоване навчання як основа освітніх технологій

Перші кроки у вивченні ідей програмованого навчання в Україні були зроблені орієнтовно 1957 року. Такої думки притримуються відомі науковці В. Чепелев та І. Підласий [484]. У цей час відбувалося ознайомлення із виданнями зарубіжних та радянських авторів про кібернетичні та психолого-педагогічні засади програмованого навчання, використання навчальних машин у виробничій, освітній та інших галузях життя. Проте, як засвідчують архівні джерела, публікації освітянських видань, зокрема, «Рідна школа» програмоване навчання піддалося широкому вивченню та використанню у педагогічних інститутах України лише у 1962 – 1963 навчальному році. Зокрема, у річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів Української РСР за цей навчальний рік зазначається: «В минулому навчальному році викладачі педінститутів розпочали роботу про впровадженню програмованого навчання. Київським педінститутом разом з Науково-дослідним інститутом педагогіки УРСР були організовані курси по вивченню теоретичних основ програмування. Зараз ведеться робота по виготовленню навчаючих машин» [414, арк. 17].

Ґрунт для впровадження програмованого навчання у діяльність навчальних закладів України був підготовлений у Москві. Таким шляхом – із столиці в братні республіки – у той час зазвичай поширювалися новації. Перший імпульс виникав зазвичай у Москві, а далі його підтримували у наукових центрах союзних республік. Під час Московської наради з дидактики (1962 р.) були заслухані доповіді Л. Н. Ланди (Москва) та Л. Б. Ітельсона (Баку), присвячені програмуванню навчального процесу та застосуванню навчальних машин. Зрозуміло, вони викликали жвавий інтерес [63, с. 103].

Зразу ж після наради у Москві відбувалися наукові конференції та наради в Україні, на яких обговорювалися шляхи впровадження програмованого навчання [7, 13, 62]. Одна із перших конференцій відбулася у Харківському педагогічному інституті ім. Г. С. Сковороди. Під час її роботи йшлося про досвід розробки і впровадження програмованого навчання, у використанні вже були зроблені перші кроки і вбачалися широкі перспективи: «Важливо те, що думка науковців відкриває, і досить успішно, незвідані стежки в цій педагогічній проблемі віку атомної енергії і кібернетики» [62, с. 103].

Викликає інтерес той факт, що досвід закладів, де вже мала місце нова система навчання, сліпо не копіювався, а схвальні оцінки науковців автоматично не транспортувалися від однієї наукової школи до другої. В Україні була розгорнута велика експериментальна робота з дослідження ефективності програмованого навчання. Їй передував наказ Міністра освіти УРСР, відповідно до якого зобов'язано окремі педінститути, школи та інститути підвищення кваліфікації вчителів розробити методичку впровадження нової системи навчання, скласти відповідні підручники та посібники. Київському педагогічному інституту ім. О. Горького, а також низці Київських, Львівських та Харківських шкіл було доручено провести перевірку ефективності програмованого навчання та здійснити експерименти у цій галузі. До створення програмованих посібників, крім науковців

Київського педагогічного інституту, долучалися також науковці Полтавського педагогічного інституту [65, с. 111]. Координацією наукових досліджень із програмування займався науково-дослідний інститут педагогіки УРСР, який на початку жовтня 1963 року провів розширене засідання, на якому зачитувалися документи Міністерства освіти УРСР і з'ясовувалися основні напрями наукової діяльності із участю педагогічних інститутів.

Вже після двох років роботи із дослідження та впровадження програмованого навчання у системі вищої педагогічної освіти було досягнуто вагомих результатів, які зафіксовані у річному звіті Міністерства освіти УРСР за 1963 – 1964 н. р.: «Здійснено заходи по впровадженню програмованого навчання в учбовому процесі. Для розробки питань та проведення дальшої експериментальної роботи з програмованого навчання в переважній більшості педагогічних інститутів створені спеціалізовані групи. Найбільш активну роботу в цьому напрямку проводять спеціалізовані групи Вінницького, Миколаївського, Бердянського, Одеського педагогічних інститутів. Проведено два республіканських семінари з питань програмованого навчання.

... Авторськими колективами Київського, Одеського, Бердянського, Вінницького, Миколаївського педагогічних інститутів з допомогою наукових працівників науково-дослідних інститутів педагогіки і психології УРСР створено і підготовлено до друку 8 назв експериментальних посібників та методичних вказівок по розробці окремих тем і розділів математики, фізики і хімії.

Проведена робота по конструюванню різних типів технічних засобів програмованого навчання. Вдалими є технічні засоби, розроблені в Одеському, Ніжинському, Миколаївському, Бердянському, Київському та Кам'янець-Подільському педагогічному інститутах. В співдружності з конструкторським бюро «Фізприлад» (м. Львів) виготовлено проекти

автоматизованих класів, які демонструвалися на республіканському семінарі з програмованого навчання» [415, арк. 20–21].

У Миколаївському педагогічному інституті розпочали створювати нові пристрої наприкінці 1962 року. Загальне визнання отримала навчальна машина «Миколаїв–4А» [30, с. 30].

Конструюванням навчальної техніки для контролю знань займалися у Ніжинському педагогічному інституті. Будова створеної там машини, на думку конструкторів, була настільки проста, що її в змозі виготовити школярі під керівництвом вчителя. Технічний пристрій реєстрував відповідь учня та інформував вчителя про кількість правильних і неправильних відповідей сигналом лампочки [471, с. 50–51]. Навчальні машини були сконструйовані також і в інших педагогічних інститутах [103].

Проте у Міністерстві освіти рекомендували не акцентувати увагу на створенні навчальної техніки, а займатися дослідженням теоретичних основ нової системи навчання: «В галузі програмованого навчання ... має місце деяке захоплення конструюючими пристроями; мало розробляються дидактичні основи засобів програмованого навчання, які є необхідною передумовою для підвищення ефективності навчання» [415, арк. 27].

Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти, Центрального науково-дослідного інституту педагогіки України та настанов конференцій і семінарів у педагогічних інститутах було розгорнуто наукову діяльність із обґрунтування теоретичних засад програмованого навчання.

У річному звіті Міністерства освіти УРСР про науково-дослідну роботу педагогічних інститутів за 1964 рік одним із провідних напрямів наукової роботи в галузі педагогічних наук було визнано дослідження психологічних основ програмованого навчання [413, арк. 5].

Вагомих результатів у науковій роботі було досягнуто у Миколаївському педагогічному інституті. Тут у 1963 – 1964 навчальному році на кафедрі математики розпочали експериментальну перевірку ефективності програмованого навчання. З цією метою було складено програмовані

посібники для студентів із кількох окремих тем курсів вищої алгебри та математичного аналізу. У ході наукової діяльності вчені дійшли важливих висновків. Передусім вони з'ясували, що ефективність навчального процесу забезпечується завдяки поєднанню програмованого і традиційного навчання. Саме таким чином – використанням різних методів – учені пропонували усувати негативні впливи програмованого навчання, яке потребує великого напруження уваги, пам'яті, призводить до втоми, зниження працездатності. На думку Миколаївських науковців, чергування методів та скорочення тривалості програмованого заняття, дасть змогу уникати перевтоми і забезпечить належну активність студентів протягом усього робочого дня.

Принагідно зазначити (як повчальний) той факт, що, незважаючи на «бум» в галузі програмування, українські науковці не відхилили традиційне навчання на користь програмованому. Навпаки, був зроблений важливий висновок про пошуки невикористаного потенціалу освітньої системи, яка існувала. При цьому вказувалося на величезні можливості виховного впливу на учня, на необхідність удосконалювання традиційний навчально-виховний процес. Перспективними вважалися пошуки нових способів комбінування програмованого навчання з іншими методами відповідно до специфіки предметів, розділів, тем і навчальних занять із врахуванням мети, змісту, вікових особливостей підготовки учнів [298, с. 41– 42].

Науковці Миколаївського педагогічного інституту вважали, що програмоване навчання – це не що інше, як дидактичний метод. Такої ж думки притримувався С. Збандуто, автор нового підручника з педагогіки для педагогічних інститутів, що був виданий у 1965 році. У розділі «Методи навчання» один із параграфів названий «Програмування як метод навчання» [130, с. 268].

Результати дослідження програмованого навчання висвітлювалися вченими у статтях, дисертаціях. Аналіз архівних матеріалів свідчить, що теми з програмування найчастіше фіксувалися у планах науково-дослідних робіт. Заслугує на увагу формулювання мети дисертації «Формування

культури обчислень при програмованому навчанні» викладача Кременецького педагогічного інституту І. Ф. Следзінського, написання якої передбачено у плані науково-дослідної роботи на 1965 рік: «Дослідити якнайкраще при програмованому навчанні вироблення в учнів обчислювальних навиків» [369, арк. 3]. Отже, у так званий «пік» всезагального схвалення нової навчальної системи, вчені не перебували під сугестивним впливом позитивних відгуків, а самі намагалися встановити істину.

Систематично здійснювалися обмін досвідом впровадження програмованого навчання та інформування про результати наукових досліджень. Таким проблемам присвячувалися семінари та конференції. 1966 року в Одесі відбулася республіканська конференція з питань програмованого навчання в школах і педагогічних навчальних закладах. У ній брали участь учителі шкіл, викладачі педагогічних навчальних закладів, працівники наукових установ. У доповіді на пленарному засіданні доцент Одеського педінституту В. Котов-Хроменко акцентував увагу на вирішенні проблеми обґрунтування теоретичних засад програмованого навчання: «Без єдиної науково обґрунтованої теорії програмованого навчання, необхідність створення якої для всіх очевидна, не можна по-справжньому розв'язати проблеми практичного використання цього методу, а також його удосконалення. Відсутність єдиних теоретичних засад породжує певний суб'єктивізм у поглядах на програмоване навчання» [13, с. 110]. Варто зазначити, що з самого початку впровадження програмованого навчання усвідомлювалася необхідність обґрунтування його теоретичних основ, особливо психологічних, проте таке обґрунтування не було завершено. На жаль, ученими не аналізувалися причини, які завадили вирішенню цієї наукової проблеми, натомість вкотре наголошувалося на її актуальності. З метою усунення суперечностей та недоліків, що мали місце під час запровадження програмованого навчання, на конференції вирішено створити спеціальний республіканський центр науково-педагогічної розробки проблем

програмованого навчання та дослідні лабораторії у вищих педагогічних навчальних закладах, де є відповідно підготовлені для цього кадри. Одна з провідних лабораторій була створена кафедрою психології Київського педінституту. Дослідження можливостей програмованого навчання, які проводила кафедра, відбувалось у двох напрямках: вивчення шляхів його застосування у педвузі та формування готовності майбутніх учителів через розроблені методики до впровадження такого навчання у школі. За участю психологів були сконструйовані навчальні машини і пристрої.

В Одеському педагогічному інституті проблеми програмованого навчання розроблялися в лабораторії методів навчання. Керівником лабораторії був доцент В. О. Котов-Хроменко. На різноманітних нарадах та засіданнях її діяльність визнавалась кращою в Україні.

На жаль, ні центр, ні лабораторії не допомогли створити єдину науково-обґрунтовану теорію програмованого навчання. Проте не лише її відсутність стала згодом основним чинником зниження інтересу та практичного використання програмованого навчання. Цьому сприяв також і швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних засобів.

Принагідно зауважити, що впровадження програмованого навчання зумовило проблему використання діагностичних методик. На жаль, факти зв'язку програмованого навчання та діагностики є поодинокими, у тому числі серед українських науковців. Виявлено, що тільки на одній із нарад з педагогічної освіти, яка відбулася 1966 року в Україні, зафіксовано виступ, у якому йшлося «про потребу вивчення у вузі діагностичних методик – це допоможе озброїти вчителя вмінням спостерігати і вивчати дитину, правильно визначати її фізичні, психічні і моральні властивості» [64, с. 107]. Проте прогресивна ідея не була поширена у навчально-виховному процесі.

Масове використання програмованого навчання спонукало до поліпшення підготовки майбутніх вчителів до його впровадження. З цією метою у низці педагогічних інститутів було запроваджено спеціальні навчальні семінари. Такий семінар діяв у Кіровоградському педагогічному

інституті, у якому було використано аналогічний досвід Московського обласного педагогічного інституту ім. Н. Крупської. Семінар планувався на четвертому курсі навчання після того, як студенти опанували теорію педагогіки, психологію, різні методики, радіотехніку, і, головне, набули навичок роботи в школі. У Кіровоградському педінституті студентів залучали до складання програмованих посібників, адже не завжди програмоване навчання відбувалося із використанням машин, практикувалося також безмашинне [508, с. 26], [277, с. 80].

Практика підготовки студентів до програмування у школі через написання курсових робіт, посібників у педагогічних інститутах себе виправдовувала. Принагідно зазначити, що процес складання програмованих посібників міг трактуватися терміном «технологія» [57]. Програмовані матеріали оцінювалися об'єктивно: враховувалися не тільки їх переваги, але й недоліки, у зв'язку з чим традиційні навчальні книги для студентів не відкидалися, і їх роль не знижувалася. Іноді програмовані і непрограмовані посібники становили єдине ціле, доповнюючи один одного.

Склавши програмований задачник з психології, викладачі Київського педагогічного інституту вважали, що «звичайний досконалий стабільний підручник і надалі зберігатиме своє значення у навчальному процесі» [553, с. 32]. Їх програмований задачник відбивав матеріал підручника і складався з окремих груп задач, які разом із відповідними параграфами підручника становили програмовані дози, розраховані на самостійну розумову працю студентів із урахуванням їх підготовленості та індивідуальних особливостей. Таким чином, у навчальному процесі мало місце поєднання програмованого навчання та традиційного, програмованих підручників та непрограмованих, програмованого навчання з використанням машин та безмашинного.

Аналіз архівних матеріалів, психолого-педагогічної літератури, начальних книг свідчить про те, що ідеї програмованого навчання знайшли широку підтримку серед учених, проте це не означає, що програмоване

навчання поступово витісняло традиційне, або домінувало над традиційним у навчальному процесі педагогічних інститутів. Основною причиною є те, що не відбулося кардинального поліпшення рівня знань студентів та школярів. У низці педагогічних закладів воно існувало на рівні експерименту.

До такого висновку спонукує публікація заступника міністра освіти УРСР С. Т. Завало, який зазначав: «Фронтальні і тематичні перевірки роботи педінститутів показують, що усе ще мають місце непоодинокі факти, коли викладачі читають лекції так, як вони їх читали і 20 років тому. Життя проходить мимо такого викладача, нові досягнення науки і техніки не знаходять ніякого відображення в його лекціях. Іноді доводиться спостерігати, що викладач читає курс фахової дисципліни за тими підручниками і посібниками, за якими він вивчав цей курс сам років 30-40 тому» [116, с. 30]. Отже, програмоване навчання як фундамент освітніх технологій використовувалося у традиційній лекційно-семінарсько-заліковій системі навчання.

3.2.2. Традиційна технологія організації навчального процесу

У 70-х – поч. 80-х рр. ХХ ст. основною технологією навчального процесу педагогічних інститутів була **лекційно-семінарсько-залікова**, яка належить до **традиційних**. Для неї характерно подавати навчальний матеріал академічній групі лекційним методом, згодом його закріплювати та повторювати на семінарських, практичних та лабораторних заняттях і в самостійній роботі; після завершення вивчення перевіряти результати у формі заліків (екзаменів) [427, с. 110]. Дискусійними є донині питання щодо ефективності традиційної системи навчання, а також рівня підготовки вчителя у її межах. У вирішенні кожної проблеми зазвичай необхідно відхиляти крайні судження. Отже, не варто розцінювати навчальний процес педагогічних інститутів 60-х – поч. 80-х рр. як цілком задовільний і вважати підготовку учителів доброю, а також як цілковито незадовільний, згідно з висловлюваними думками, що за умов радянської дійсності з її

комуністичним вихованням та традиційною системою неможливе формування майбутнього висококваліфікованого фахівця. В історії розвитку освітніх технологій доцільно виокремити те позитивне, що було притаманно для технологічного підходу, а також з'ясувати причини допущених помилок.

У межах традиційної системи навчання науковцями та педагогами практиками вирішувалися проблеми запровадження системного підходу до вивчення педагогічних явищ, організації праці на науковій основі, підвищення ефективності вишівської лекції, використання передового педагогічного досвіду, посилення мотивації до навчання, використання нових форм, методів та технічних засобів навчання, проведення вимірювань у навчальному процесі, посилення практичного компонента підготовки студентів, формування здатності до дії через здійснення послідовності процедур тощо [92, 207, 241, 263, 303, 406, 443, 503]. Вперше було поставлено питання про перетворення студента на *суб'єкт навчання* [373, с. 1]. У вітчизняній ретроспективі розвитку освітньої технології вирішення перерахованих проблем складають передумови для технологізації освіти.

Численні інновації та підвищення ефективності традиційної системи навчання притаманні для педагогічного процесу педагогічних інститутів передусім другої половини 50-х – початку 60-х рр. Цей період є своєрідним ренесансом для розвитку освітньої галузі в цілому та вищої педагогічної школи зокрема, який став наслідком хрущовської відлиги. Саме тоді у зв'язку з необхідністю наближення навчання до життя були зроблені важливі висновки про необхідність формування у студентів здатності до дії, обґрунтований свого роду алгоритм процедур переходу до освіти, яка нині визначена терміном компетентнісна. Науковці доводили, що головним у навчанні є не набуття знань, навіть не формування вмій та навичок, а вироблення здатності до дії. Саме на таке завдання вищої педагогічної школи вказувалося у річному звіті Луцького педагогічного інституту ім. Лесі Українки за 1963 рік: «Матеріали XXII з'їзду і Закону про перебудову

системи народної освіти вимагають, щоб підготовка спеціаліста велась по такій схемі: знати основи наук, знати, що треба і як треба відповідно з положеннями науки, діяти відповідно до знань. Якщо раніше дії контролювались менше, то тепер в нових умовах весь навчально-виховний процес потрібно будувати так, щоб вирішальним в підготовці і оцінці спеціаліста були його дії, уміння, навички» [145, арк. 12–13].

Позаяк на той час жодна з актуальних проблем не вирішувалася без участі правлячої партії, питання формування у майбутнього вчителя здатності до дії розглядались органами управління та партійною організацією Луцького педагогічного інституту: «Всі ці питання обговорювались на Раді інституту і відкритих партійних зборах, відповідно до рішення яких всі ланки навчально-виховного процесу будувались таким чином, щоб:

- а) студентам давались ґрунтовні знання питань теорії;
- б) вироблялись уміння і навички використовувати знання;
- в) перевірялись дії, відповідні знанням» [145, арк. 13].

Із середини 60-х рр. ХХ ст. у навчальному процесі проявлялася підвищена увага до наукової організації праці, яка в окремих дослідженнях прирівнюється до технології навчально-виховного процесу. За аналогією із освітніми технологіями, запровадження НОП (наукової організації праці) відбувалося у двох напрямках: вивчення такого курсу студентами та орієнтація всього навчального процесу на наукові вимоги щодо його здійснення. Програмою навчальної дисципліни «Наукова організація праці» для педагогічного інституту передбачалося вивчення як загальних питань теорії, так і основ наукової організації педагогічної праці в навчально-виховному закладі. На вивчення теорії НОП пропонувалось відвести 24 год., на практичні заняття – виділити 8 годин [55, с. 44–50].

Наукова організація праці 60-х рр. ХХ ст. має деякі риси тотожності до розробленої та експериментально перевіреної кафедрою педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ ім. В. Гнатюка технології організації успішної діяльності у 2005 – 2007 рр. Проте між науковою

організації праці та організацією успішної діяльності є також суттєві відмінності, які стосуються галузі застосування. Наукова організація праці має місце у професійній діяльності, тоді як організація успішної діяльності необхідна також в особистому житті, позааудиторній спортивній, трудовій, мистецькій діяльності тощо. Зрештою, НОП – це вимога радше партії, а не науковців, оскільки ця дисципліна у ВНЗ виникла у зв'язку з рішеннями ХХІІІ з'їзду Комуністичної партії. Вивчаючи її, студент повинен був ознайомитись із методиками дослідження умов праці, раціонального використання часу, юридичними аспектами трудової діяльності тощо з метою активного і творчого удосконалення організації педагогічної праці. Згодом виникли ідеї цю факультативну дисципліну педагогізувати з тим, щоб спрямувати її на підготовку студентів до активного і творчого удосконалення організації педагогічної праці, яка на той час існувала [301, с. 22–23].

Впровадження НОП відбувалося в межах традиційної системи навчання, яку різними способами намагалися трансформувати у більш продуктивну, ефективну передусім за рахунок нових підходів щодо проведення лекційних та практичних занять. Автори не дискутували з приводу доцільності лекцій, тим більше, що навіть у загальноосвітніх закладах запроваджували лекційно-семінарську систему навчання. Зате суттєва увага приділялася поліпшенню їх читання. Передусім лекції мали відповідати першому основному критерієві – високому ідейно-теоретичному рівню, адже на той час технологія комуністичного виховання радянського періоду, володіючи наскрізним характером, визначала пріоритети навчального процесу. Певне значення надавалося емоційності викладу, активізації процесу формування професійних інтересів, використанню новітньої інформації, різноманітних методів навчання [302, с. 76]. Лекції у вищій педагогічній школі часто таким вимогам не відповідали. Навіть в офіційних джерелах не замовчувалися факти лекцій, де «жива, допитлива думка студента наштовхується на догматичність міркувань викладача, де дається спрощене трактування наукових фактів» [373, с. 2]. Перед лекторами ставилося завдання спонукати

студентів до роздумів, співпереживань, а також узагальнень і аналізу: «Боротьба за високу ефективність вузівської лекції – це насамперед пошук прийомів, які активізують пізнавальну активність студента. На лекції студент повинен одержувати максимальну дозу інтелектуального навантаження: безвідривно стежити за ходом думки лектора, міркувати разом з ним, порівнювати, зіставляти, аналізувати, робити висновки і узагальнення, в думці відшукувати свої приклади, щоб ще раз переконатися в їх науковій достовірності. У хорошого лектора аудиторія завжди переживає, дивується, знаходить своє ставлення до нового матеріалу, дає йому оцінку, радіє чи навіть засмучується. Саме за такої умови викладач і студент ніби працюють «на одній хвилі – на одному рівні напруження інтелектуальних сил...», – зазначав завідувач кафедри педагогіки та психології Житомирського педагогічного інституту І. Роздобудько [418, с. 9].

Від викладачів вимагалось, згідно з рішеннями правлячої партії, поліпшити читання вишівської лекції у напрямі формування фахівців, передусім відданих справі комунізму, а вже потім компетентних у предметі викладання. Одним із способів поліпшення читання лекцій вважався їх запис на магнітофонній стрічці з наступним прослуховуванням та обговоренням. Така практика бере свій початок ще з 60-х рр. Записи лекцій за допомогою нових технічних засобів стали передумовою створення сучасних інтерактивних комплексів навчальних дисциплін.

Виявляючи нові можливості для поліпшення читання лекційних курсів, викладачі дійшли важливого висновку про доцільність відвідування циклу занять замість окремих відкритих лекцій: «Перше, що ми зробили, – поділилися досвідом викладачі кафедри педагогіки Житомирського педагогічного інституту, – відмовились від деяких, хоч і усталених, але малоефективних форм методичної роботи. Так, значно зменшено кількість відкритих лекцій і семінарських занять. Адже за «парадністю» і «показовістю» їх, коли вони вирвані із загальної логічної структури курсу, важко судити, наскільки правильно розв'язуються при викладанні важливі

питання професійної підготовки педагога. Відкрите заняття, де все заздалегідь «розкладене по поличках», передбачливо доведене до завершального «сценарію», не може дати повного уявлення про теоретичну підготовку, ерудицію, кругозір лектора, його інтелектуальну, моральну і естетичну культуру. Як правило, на таких заняттях викладач виконує надміру активні організаційні й інформаційні функції, а студентам часто відводиться місце пасивних спостерігачів. У подібній ситуації викладач швидше піклується про зовнішній ефект, ніж про саму суть заняття» [418, с. 7–8].

Проте важливі ідеї зміни акцентів у методичній роботі, яка б сприяла забезпеченню ефективності лекційних занять, розвитку на них пізнавальної активності студентів, не були реалізовані. Відкриті лекційні заняття у педагогічних ВНЗ з метою здійснення контролю практикуються донині.

Основними вимогами до проведення практичних занять були використання активних методів та технічних засобів навчання. Найбільшою мірою популяризувалися проблемні, дослідницькі методи навчання, значно рідше – методи розвитку критичного мислення. Проте, як свідчить аналіз архівних та психолого-педагогічних матеріалів, постанов партії щодо розвитку освіти, різноманітні методи навчання, передусім ті, які згодом трансформувалися у технології, використовувалися недостатньо. Щоб ліквідувати цю прогалину, науковцям було запропоновано дослідження комплексної теми «Методи навчання як багатомірне і багатоякісне явище» [175, арк. 22].

У 70-х – першій пол. 80-х рр. у навчальному процесі педагогічних ВНЗ систематично реалізовувалися проблемні методи навчання. В окремих інститутах викладачі навіть намагалися визначити співвідношення кількості проблемних та традиційних занять. Зокрема, у річному звіті Луцького педагогічного інституту ім. Лесі Українки за 1981 р. зазначається: «У звітному році кафедри продовжували здійснювати *проблемний метод* навчання та інші методи і форми роботи, які сприяють розвитку творчого мислення у студентів. На протязі року провідними викладачами кафедр

прочитано 30% лекцій і проведено 10% семінарських занять *проблемним* або змішаним методом» [189, арк. 41].

Нами не виявлено джерел із використання у 70-х рр. групових форм роботи (мовою сучасних термінів інтерактивних технологій), які набули поширення лише у 80-х рр.

На семінарських і практичних заняттях з педагогіки актуальним завданням було опанування студентами методикою використання передового педагогічного досвіду, який згодом став джерелом педагогічних технологій та технологією (Г. Селевко). Цій проблемі приділяли увагу ще у 50-х –60-х рр. ХХ ст. У 70-х рр. виникла потреба визначити теоретичні основи педагогічного досвіду, що мало б сприяти його ширшому використанню. Обґрунтування його засад продовжилось у 80-х рр., тим більше, що цей процес відповідав вимогам реформи загальноосвітньої і професійної школи.

До використання педагогічного досвіду викладачів спонукали не тільки результати досліджень учених, а передусім партійні рішення та накази Міністерства освіти. Зокрема, на сторінках освітянського журналу «Радянська школа» наводиться цитата одного із партійних лідерів, який на той час був першим секретарем ЦК КПУ, В. Щербицького: «... впровадження передового досвіду, досягнень науки і техніки – не добровільна, не любительська справа („хочу – роблю, хочу – не роблю”), а найважливіший обов’язок кожного керівника і спеціаліста» [473, с. 92]. Отже, не тільки через вимоги педагогічної науки, а й завдяки настановам партії у Центральному інституті удосконалення вчителів було створено Центральну картотеку передового педагогічного досвіду, у якій 1981 р. містилося понад 39 описів досвіду окремих працівників і закладів народної освіти [245, с. 75]. Частина цих матеріалів стала джерелами авторських технологій. З-поміж інших вони виділяються низькою відтворюваністю. Хоч і для передового педагогічного досвіду, і для технологій характерним критерієм є можливість відтворення, проте науковці визнають, що відтворення авторських інновацій – проблема. Очевидно, основною причиною є талановитість учителів, що створили свої

системи роботи, які важко відтворити. Як відомо, розробки талановитих особистостей піддаються відтворенню з великими труднощами, оскільки талант тиражувати неможливо.

Необхідно зазначити, що у 70-х рр. на найрізноманітніших нарадах, Всесоюзних читаннях зовсім не обговорювалися питання освітніх технологій, які широко використовувалися у зарубіжній педагогічній науці та навчальних закладах. Вважалося, що у нас такі проблеми вирішуються методиками. Окремі публікації у Всесоюзних педагогічних журналах про розвиток освітніх технологій за кордоном залишилися без уваги з боку радянських українських дидактів.

На численних республіканських нарадах акцентувалась увага на проблемах використання ТЗН, методики впровадження передового педагогічного досвіду, реалізації програмованого навчання. Незважаючи на послаблення інтересу до нього, його цілковито не було відкинуто. Вивчення та висвітлення досліджень вчених у галузі програмованого навчання продовжувалося: «Наприкінці жовтня 1972 року в Київському державному педагогічному інституті ім. О. М. Горького відбувся Республіканський семінар з питань застосування програмованого навчання у вузах» [444, с. 111]. Учасники семінару виявили занепокоєння з приводу того, що «стан справ із розробкою і застосуванням на практиці цього перспективного методу ще відстає від потреб сьогодення» [444, с. 111]. На науковому зібранні ставилися питання про створення єдиної загальної теорії програмованого навчання, яка мала б допомогти в подоланні труднощів, пов'язаних із широким впровадженням останнього в практику середньої та вищої школи. Проте така проблема не була вирішена, а вже через декілька років вчені констатували, що програмоване навчання втратило актуальність. Прогнозувалося, що на його основі виникатимуть нові дидактичні ідеї.

У 70-х рр. як науковці, так і викладачі-практики зробили важливий висновок про те, що для поліпшення підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, вони мають стати суб'єктами навчально-виховного

процесу. Тільки за такої умови можливе формування висококваліфікованого фахівця. На жаль, ця ідея не була реалізована, проте до неї поверталися як до інноваційної і в кінці ХХ століття, і в ХХІ ст., прагнучи перейти до компетентнісної освіти. Однією з причин, що завадила відійти від традиційного навчання, де студент виступає об'єктом, був слабкий розвиток педагогічної діагностики. Інша важлива причина – існування технології виховання радянського періоду. Вона передбачала формування слухняного виконавця, а не ініціатора.

У 70-х рр., як і в попереднє десятиріччя, акцентувалася увага на необхідності зменшувати затеоретизованість навчання на противагу формуванню практичних навичок. Для таких висновків були суттєві підстави, зокрема результати перевірок Міністерства освіти. Вони показали, що в Одеському, Кам'янець-Подільському та Донецькому педагогічних інститутах, кафедри не достатньо звертають уваги на практичну підготовку студентів. Зокрема, у річному звіті про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1963 – 1964 н. р. зазначається: «Окремо була проведена перевірка уміння розв'язувати задачі з математики і фізики за курс середньої школи студентами випускних курсів. Найгірші результати показали студенти-фізики V курсу Донецького педагогічного інституту: 60 % студентів не справились з завданнями і одержали незадовільні оцінки; в Кам'янець-Подільському педінституті 10 % студентів одержали незадовільні оцінки» [415, арк. 26].

Педагогічні працівники вищої школи усвідомлювали необхідність змін у вищій педагогічній школі у бік посилення практичної складової, висловлювали свої пропозиції щодо реформування навчання у педагогічному інституті. Заслужують на увагу ідеї М. Бойко щодо удосконалення практичної підготовки учителів. На її думку, у педагогічних інститутах вимагають докорінної перебудови організація та методика навчального процесу, які мають бути зразком цих складових частин навчального процесу для майбутніх учителів, що прийдуть працювати в школу. Позаяк у загальноосвітній школі поряд із репродуктивним навчанням, під час якого

учні повинні тільки засвоювати знання, що їм подаються, вчителі повинні широко застосовувати й пошуковий спосіб, мета якого – розвиток пізнавальних здібностей учнів, у педагогічних інститутах також має реалізуватися активний спосіб навчання. Проте перебудова організації та методики навчального процесу в багатьох педагогічних інститутах відбувалася дуже повільно, що було однією з причин недостатнього рівня готовності до педагогічної професії [38, с. 95].

На думку М. Бойко, «підготовка студентів до вчительської діяльності зорієнтована на необхідність використання в загальноосвітній школі передових методів навчання і виховання, але як застосовувати їх на практиці, під час навчання в інституті вони не уявляють. Основними причинами такого становища є, з одного боку, недостатньо висока методична кваліфікація ряду викладачів педінститутів, а, з другого, інколи просто байдуже ставлення їх до методичного аспекту навчання. І це, й друге – неприпустиме явище у закладі, який готує кваліфікованого вчителя для радянської школи.

Отже, стає цілком зрозумілою необхідність значної перебудови організації методики процесу навчання в педагогічних вузах, особливо в напрямі його активізації» [38, с. 95].

Автором акцентовано увагу на необхідності вирішення важливої проблеми, яка зберігає актуальність щодо впровадження освітніх технологій на сучасному етапі: підготовка майбутнього вчителя до використання інновацій передбачає реалізацію цих інновацій у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ не лише під час вивчення педагогічних, але й упродовж непедагогічних навчальних курсів. Вже тоді стало зрозумілим, що викладачі вищої педагогічної школи мають поліпшити інноваційну педагогічну культуру. Доцільно припустити, що успіх у впровадженні інновацій може забезпечити система, у якій існуватиме єдність зусиль вчителів шкіл, студентів та викладачів.

Характерною світовою тенденцією розвитку освітніх технологій у 70-х роках є перехід від вербального до аудіовізуального навчання. Вона,

безперечно, позначилася на діяльності педагогічних інститутів України, у яких перехід до аудіовізуального навчання супроводжувався створенням кабінетних систем навчання. Необхідно зазначити, що навчальні кабінети розпочали створювати ще у 50-х рр. ХХ ст. [423]. Проте лише у 70-х рр. проблема розвитку кабінетних систем набула особливої актуальності. На різноманітних республіканських конференціях їх розглядали як логічне продовження всього попереднього розвитку школи, її практики і теорії [121]. У 1974 році у журналі освітян «Радянська школа» з'явився новий розділ «Кабінетна система навчання. ТЗН».

Наприкінці січня 1979 р. в Київському педагогічному інституті відбулася республіканська нарада-семінар на тему «Удосконалення навчально-виховного процесу в педвузі шляхом застосування технічних засобів навчання». Завдяки їм передбачалося підвищити якість підготовки майбутніх учителів. Приділялась увага оволодінню студентами методикою роботи з технічною апаратурою, аудіовізуальними посібниками в школі. Висловлювалися пропозиції щодо поліпшення викладання курсу «Технічні засоби навчання» у педагогічних інститутах. Науковці вважали за необхідне чітко визначити місце цього курсу в навчальних планах з усіх спеціальностей, забезпечити координацію його викладання з вивченням інших дисциплін. «Схвальну оцінку серед педагогічних працівників одержали блок дистанційного керування апаратурою ТЗН (М.Х.Луценко), технічний пристрій для контролю графічних побудов (Є.І.Пилипів, Є.І.Сірий), навчаюча машина „Агідель” (Л.І. Рождественський), спеціалізований навчальний магнітофон (Т.М. Біла, А.В.Іванников), технічний пристрій типу «Помічник екзаменатора» (О.І. Рейнгард, І.В. Розпопов) та ін» [49, с. 91]. У 70-х рр. було використано системний підхід щодо професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи з ТЗН у школі. Одне із таких досліджень провела М. Духовна (Ворошиловградський педінститут), довівши необхідність розгляду в діалектичній єдності педагогічного і технічного аспектів використання ТЗН у школі [106, с. 99].

Вона запропонувала визначення технічних засобів навчання та створила систему підготовки студентів до використання ТЗН у школі. На думку М. Духовної, технічні засоби навчання – це сукупність аудіовізуальних навчальних посібників і відповідної апаратури, за допомогою якої відтворюється закладена в навчальних посібниках інформація [106, с. 99–100]. Отже, аналіз досліджень науковців педагогічних інститутів свідчить про перехід від вербального до аудіовізуального навчання, що є характерною особливістю педагогічної технології періоду 1970 – 1984 рр. Ще однією особливістю є масовий тираж відеомагнітофонів, кадрпроекторів та інших засобів, досвідом використання яких масово ділилися педагоги на сторінках педагогічних видань [263, 268, 276, 431]. Принагідно зазначити, що саме курс ТЗН педінститутів став передумовою для запровадження у другій половині 90-х рр. навчальної дисципліни СІТ (сучасні інформаційні технології).

У ретроспективі вітчизняної освітньої технології вищої педагогічної школи необхідно відвести певне місце навчальному курсу «Елементи педагогічної сценічності», який був створений 1971 – 1972 н. р. у Бердянському педагогічному інституті. Він існував як факультативний. На його вивчення відводилося 40 годин (16 год. лекцій і 24 – практичних) [93, с. 80]. Позаяк освітня технологія опосередковується педагогічною майстерністю, між ними доцільно відстежувати взаємозв'язки. Варто припустити, що запровадження спочатку у Бердянському педінституті, а згодом (у 80-х рр.) у Полтавському та інших педагогічних інститутах навчального курсу «Основи педагогічної майстерності», є одним із етапів розвитку освітніх технологій [462]. Окремі науковці педагогічну технологію визначають як педагогічну техніку. Таким чином, у педагогічних інститутах освітня технологія зазнала подальшого розвитку саме як техніка, майстерність.

Отже, аналіз традиційної технології навчального процесу свідчить про її численні переваги, що підтверджується не тільки результатами аналізу психолого-педагогічної літератури, а завдяки використанню методів

педагогічної діагностики, зокрема, бесід, інтерв'ю з провідними фахівцями педагогічних ВНЗ. Зокрема, доктор біологічних наук, заслужений діяч науки і техніки України, професор кафедри ботаніки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка М. Барна, стаж роботи якого у вищій школі складає більше 40 років, зазначив: «Традиційній технології навчання 60-х – 80-х рр. було притаманно багато позитивних рис. Передусім це підготовка вчителів за двома та більше спеціальностями. На жаль, з плином часу переваги забуваються, здебільшого через ідеологічну оболонку, яка обплітала не тільки педагогічні процеси, а й соціальні. Навчальні заклади 90-х рр. суттєво відрізняються від попередніх, передусім, рівнем інформатизації. Проте запровадивши нові освітні технології, зокрема, інформаційно-комунікаційні, вони зазнали також втрат, зокрема, на навчальній діяльності студентів негативно позначається відсутність суспільної метатехнології – освітньо-виховної концепції держави. Поступовий перехід в розряд архаїзмів патріотизму, інтернаціоналізму, альтруїзму руйнує світоглядні позиції студентів, що в свою чергу негативно впливає на якість підготовки майбутнього вчителя. На жаль, тут не можуть зародити інформаційно-комунікаційні технології».

Отже, суттєвий вплив на підготовку майбутнього вчителя другої половини 50-х – середини 80-х рр. мала освітньо-виховна концепція держави.

3.3. Наскрізний характер технології комуністичного виховання радянського періоду

Назву технології, її ґрунтовний аналіз запропонував російський вчений Г. Селевко. Нами не виявлено інших джерел, у яких комуністичне виховання трактується як технологія, а також запропоновано її опис.

Названа освітня технологія вважається суспільною метатехнологією (освітньо-виховною концепцією держави). Численні факти її реалізації зафіксовані в архівних, психолого-педагогічних джерелах, навчальній літературі. Вона належить до тих виховних технологій, у яких гарантувався

результат із високим ступенем надійності. У цьому контексті вона потребує комплексного дослідження, позаяк уроки, винесені з неї, дадуть змогу поліпшити ефективність та результативність інших освітніх технологій. Особливостями технології є її *наскрізний характер*: вона домінувала у навчальному та виховному процесі та визначала мету управління вищого педагогічного навчального закладу. Зазвичай на сучасному етапі висвітлюються негативні сторони технології, яка сприяла поширенню консерватизму, зумовлювала стійкість навчальних закладів до демократичних перетворень. Її цільові орієнтації виявилися незмінними не тільки протягом 50-х – першої пол. 80-х рр., а й нічим не відрізняються від характерних для 30-х рр. ХХ ст. Пріоритети виховання педагогічних інститутів 70-х рр. аналогічні до описаних А. Макаренком у 30-х рр.

У своїй роботі ми прагнемо до того, – зазначали у педагогічних інститутах, – щоб випустити із стін інституту учителя, якої б спеціальності він не був, бійцем передової лінії ідеологічного фронту, пропагандистом марксизму-ленінізму [37, с. 92].

Цільові орієнтири педагогічних інститутів тотожні до цілей, визначених А. Макаренком для сімейного виховання: «Під вашим керівництвом росте майбутній діяч і майбутній борець», – так звертався український педагог до батьків у 30-х рр. ХХ ст. [288, с. 259].

Таким чином, технологія комуністичного виховання радянського періоду є стабільною та незмінною, на неї не впливали нові технічні винаходи, або технічний прогрес використовувався для посилення ефективності комуністичного виховання. Упродовж 60-х – поч. 80-х років ніяких зрушень у технології комуністичного виховання не відбулося. За кордоном вершиною технічної думки стало винайдення комп'ютера, у навчанні для контролю знань використовувалися найрізноманітніші програмовані машини. Проте виховання в СРСР здійснювалось у звичайному режимі: відданість ідеалам марксизму-ленінізму, насадження войовничого атеїзму, доведення переваг радянського способу життя тощо [226], [235]. Такі факти переконливо

свідчать про консерватизм технологій виховання та складність вирішення проблем, які у них закладені.

Реалізація технології відбувалася у навчальному та виховному процесі. У навчальній діяльності вплив освітньо-виховної концепції держави позначився передусім на суспільних та педагогічних дисциплінах. Зміст, форми, методи, функції комуністичного виховання систематично характеризувалися у психолого-педагогічних джерелах, підручниках та посібниках, як для студентів, так і школярів. Недостатня увага до нього вважалася головним упущенням навчальних книг для студентів. 1956 року був виданий новий підручник із педагогіки для педагогічних інститутів. Його основним недоліком рецензенти вважали недостатність критики реакційної суті імперіалістичної педагогіки та реакційних буржуазних теорій, всупереч яким радянська педагогіка у вихованні вбачає важливий засіб формування нової, всебічної розвиненої людини – борця, будівника нового комуністичного суспільства [340, с. 77–78].

Недоліки ідеологічного характеру фіксувалися також у викладацькій діяльності. Керівники Міністерства освіти УРСР вказували на факти ідейної бідності, які мали місце під час викладання педагогічних дисциплін у Вінницькому, Ізмаїльському, Ніжинському педагогічних інститутах: «У викладанні педагогічних дисциплін, проте, є істотні недоліки. В процесі перебудови школи розробляються нові методи навчання й виховання. Але вони залишаються поза увагою деяких викладачів. Науково-методичний рівень значної частини лекцій не відповідає сучасним вимогам. Такою є, наприклад, лекція на тему «Мета і завдання комуністичного виховання підростаючого покоління», прочитана в Ніжинському педінституті. В ній недостатньо було розкрито питання єдності і взаємозв'язку складових частин комуністичного виховання і дуже поверхово висвітлено суть і завдання морального виховання. Подібні лекції ще мають місце у Вінницькому, Ізмаїльському та інших педагогічних інститутах» [115, с. 13].

Науковці вимушені були доводити, що педагогіка не могла б існувати без творів класиків марксизму-ленінізму: «Найголовнішу ж, визначальну роль у розвитку наукової педагогіки відіграли праці В.І. Леніна, у яких в нових історичних умовах було розвинуто ідеї Маркса і Енгельса про освіту й виховання» [485, с. 12].

Позаяк педагогічній науці відводилася помітна роль у комуністичному вихованні студентської молоді, серед науковців з'явилася ідея створення педагогіки вищої школи. Одна із найважливіших проблем, яку вона мала б вирішувати, – виховання студентської молоді в дусі принципів морального кодексу будівника комунізму, «активних і палких поборників ленінських ідей та політики Комуністичної партії, глибоко переконаних в перемозі справи комунізму» [84, с. 2].

Однак у підготовці спеціалістів, навіть якщо вони майбутні педагоги, провідними вважалися не педагогічні, а суспільні дисципліни. Аналізуючи стан їх викладання, заступник міністра освіти УРСР С.Т. Завало у 1961 році зазначав: «Марксистсько-ленінське виховання майбутніх учителів – обов'язок всіх викладачів педінститутів, але провідна роль належить тут викладачам суспільних наук.

Проте у викладанні суспільних наук все ще є істотні недоліки. Головний з них – не подоланий до кінця відрив від життя. В багатьох лекціях ще відсутній органічний зв'язок теоретичних положень з практикою комуністичного будівництва, недостатньо ведеться боротьба проти буржуазної ідеології і сучасного ревізіонізму.

Є факти, коли студент складає екзамен з суспільних наук на «відмінно», а в громадському і особистому житті у поведінці виявляє себе як морально нестійка людина» [115, с. 11].

Траплялися й інші випадки, коли студенти усвідомлювали помилки комуністичного будівництва якраз завдяки своїй поміркованості й зацікавленості долею країни. Зокрема, у звіті Станіславського педагогічного інституту за 1957 – 1958 н. р. зафіксований такий нетиповий факт: «В

листопаді 1957 року студент Зінченко А. П. написав листа секретареві ЦК КПУ тов. Кириченко, в якому взяв під сумнів політику Комуністичної партії в справі будівництва комуністичного суспільства в нашій країні і висловив свою «теорію» так званого безприватного комунізму» [197, с. 46–47]. Зрозуміло, мислення студента було спрямоване у «правильне русло». Інших джерел, у яких описані подібні випадки, не виявлено.

Комуністичне виховання знаходилося у центрі уваги виховних інституцій педагогічних ВНЗ: партійної та комсомольської організацій, виховних відділів. Використовувалися найрізноманітніше форми роботи: бесіди, політінформації, тематичні вечори, зустрічі з видатними людьми, екскурсії на підприємства, в колгоспи і музеї, культпоходи в кіно і театр, читацькі конференції, вечори відпочинку тощо. Наводилися численні приклади такої роботи. Зокрема, «у Сталінському педінституті було організовано екскурсії студентів до краєзнавчого музею та на підприємства м. Сталіно, до Луганського музею ім. К. Є. Ворошилова, в м. Краснодар.

До 90- річчя з дня народження В. І. Леніна у Полтавському педінституті були проведені Ленінські читання на теми: «Ленін як людина», «Ленін і народ», «Ленін про мови», «Роль Леніна в розвитку фізики і математики». В багатьох інститутах відбулись тематичні вечори, присвячені В. І. Леніну, організовані зустрічі з старими більшовиками, які бачили В. І. Леніна» [115, с. 17].

Незабаром науковці дійшли висновку, що для успішної виховної роботи необхідно створити *систему*, мовою сучасної термінології – технологія.

Дрогобицький педінститут виявився одним із перших, де її намагалися створити [281, с. 83]. Систему складали навчальні заняття, під час яких здійснювався принцип виховання у процесі навчання, виховна робота. Окрім партійних та комсомольських комітетів виховними організаціями вважалися кафедри, вони переставали бути тільки ланками наукової і навчально-методичної роботи. У системі виховної роботи акцентувалася увага на діяльності клубу інтернаціональної дружби, з ініціативи якого проводилися

фестивалі дружби, спортивні змагання між дрогобицькими студентами та спортсменами з педагогічних вузів Жешувського воєводства Польщі та волейболістами Баку [281, с. 85].

Інтернаціональному вихованню відводилося важлива роль у діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Студенти Луцького, Ровенського, Тернопільського педінститутів разом із своїми білоруськими друзями щорічно збиралися на традиційний зліт у Цуманський ліс [61, с. 13]. У Чернігівському педінституті було налагоджено листування з Тираспольським педінститутом, який також носив ім'я Т. Г. Шевченка. Відбувався обмін студентськими делегаціями також із Мозирським державним педагогічним інститутом ім. Н.К.Крупської. До поїздок учасники художньої самодіяльності готували спеціальні програми. У роботі звітно-наукових студентських конференцій брали участь студенти Мозирського, Тираспольського і Ніжинського педінститутів.

Зазвичай такі конференції та обмін делегаціями завершувалися студентськими «Вогниками», висаджувалися дерева дружби [396, с. 10–11].

Однією із форм роботи, притаманних суспільній метатехнології комуністичного виховання, були всесоюзний ленінський комсомольський залік та громадсько-політична практика. Вони існували також у педагогічних інститутах. Проте ні ленінським заліком, ні громадсько-політичною практикою не можна було обмежитися для вирішення виховних завдань. Вважалося, що проблеми виховання «ще не зайняли в наукових пошуках належного їм місця» [242, с. 101]. Щоб усунути такий недолік, при Міністерстві вищої та середньої спеціальної освіти СРСР було створено науково-методичну раду з проблем виховної роботи у вищій школі та організовано відповідні лабораторії у низці вищих навчальних закладів. Перед ними ставилося завдання здійснити ґрунтовний науково-педагогічний аналіз й узагальнення досвіду виховання спеціалістів і створити гармонійну теорію всебічного формування студентів. До таких дій працівників

Міністерства освіти та вищої школи спонукала постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальший розвиток вищої освіти в країні» [242, с. 101].

Характерно, що постанова правлячої партії націлювала передусім не на набуття знань чи формування навичок майбутньої педагогічної праці, а саме на виховання комуністичних переконань, що може бути підтвердженням домінуючої ролі виховної технології (суспільної метатехнології) комуністичного виховання. «Як свідчить практика, виховні завдання посідають провідне місце у роботі як громадських організацій вищої школи, так і кафедр, і викладачів» [242, с. 101].

Вартують на увагу наукові пошуки з проблем діагностування, які проводилися науковцями лабораторії Луцького педагогічного інституту. Як відомо, відсутність діагностики завжди була суттєвою вадою навчальних закладів. Фахівці лабораторії «Наукові основи підготовки вчителів» Луцького педінституту навіть розробили критерії рівня вихованості студентів. Вони запропонували чотири групи методів для виявлення таких рівнів. До першої групи віднесли різні форми спостереження. До другої групи – науковий експеримент, який «розрахований на те, щоб ставити студента в такі ситуації, в яких виявляються якнайповніше риси його характеру, моральні звички, розуміння моральних норм і т. ін. До третьої групи методів працівники лабораторії віднесли інтерв'ю, анкетування, соціометрію, твори на вільні і задані теми, диспути, дискусії, збори і засідання, читацькі конференції та ін. Четверта група – це вивчення документації: ознайомлення з особовими справами студентів, їх читацькими картками, конспектами лекцій, протоколами комсомольських та інших зборів, а також, у міру можливості і за дозволом студентів, із їх особистими щоденниками» [61, с. 17].

Аналіз методик рівня вихованості студентів показує, що вони не відкидаються навіть сучасною діагностикою. Працівники лабораторії акцентували увагу на давно сформульованому важливому висновку, що кількість проведених виховних заходів (конференцій, диспутів, вечорів,

екскурсії тощо) не може свідчити про ефективність виховної роботи. Зрозуміло, що слабка організація заходу не викликає ніяких зрушень ні у свідомості, ні у поведінці студента. Отже, оцінюючи результати виховання, треба орієнтуватися передусім на вчинки студента, а не на кількість проведених заходів.

У лабораторії були визначені критерії та показники вихованості студента. Передусім проводилося діагностування тих якостей, які засвідчували б реалізацію мети комуністичного виховання: комуністична переконаність, політична грамотність. Ставлення студентів до праці, певних моральних вчинків, до роботи з дітьми тощо у діагностичній діяльності лабораторії займало другорядне місце. Спроби встановити критерії вихованості студентів робилися також іншими вченими. Зокрема, О. Киричук та Л. Чушкова намагалися з'ясувати критерії активності студентів під час педагогічної практики [234]. Виявлення передусім рівня сформованості політичних цінностей студента, а не загальнолюдських та професійних рис, очевидно, стало одним із чинників відсутності вагомих результатів наукової роботи фахівців з діагностування. Таким чином, прогресивна ідея в умовах консервативної технології знівельовалася. Зрозумілі були також інші причини для відхилення новації, серед яких складність і затратність у часі діагностичної роботи, невикористання результатів діагностування професійних рис, зокрема закладами освіти, куди направлявся на роботу молодий спеціаліст. Отже, наукові досягнення лабораторії не знайшли використання. Виховні технології продовжували розвиватися без проведення діагностування. Позаяк діагностичність є однією із найважливіших ознак технологічної освіти, на сучасному етапі серед науковців виникають сумніви в існуванні виховних технологій у навчально-виховному процесі педагогічних вищих навчальних закладів.

Вважаємо за доцільне не тільки піддати критиці освітньо-виховну концепцію держави (комуністичне виховання радянського періоду) за фанатичну відданість правлячій партії, яка скомпрометувала себе злочинною

діяльністю, догматизм, подвійну мораль, атеїстичний натиск, ігнорування національної ідеї тощо, а й вказати на окремі її переваги. Позитивною стороною є реалізація трудових проектів, спортивна діяльність, активне дозвілля тощо.

У контексті наслідування досвіду доцільно акцентувати увагу на здійсненні трудового виховання студентської молоді, в процесі якого водночас здійснювалася підготовка до життя. Зокрема, у Кременецькому педагогічному інституті протягом 1963 – 1964 н. р. «студенти упорядкували міський парк, інститутські садиби та спортивні майданчики. Студенти допомогли прокласти в інституті електрокабель довжиною біля 1000 метрів і виконали для цього майже усі земляні роботи. Для проведення нової вітки водогону до корпусу № 1 студенти I курсів прорили канал довжиною 500 с.

Велику роботу провели студенти по благоустрою міста. Восени 1963 року і весною 1964 року студентами було посаджено 1500 метрів живоплоту. Але найбільшу роботу виконали студенти інституту під час сільськогосподарських робіт у вересні-жовтні 1963 року в Кременецькому районі. Всього працювало в колгоспах району протягом місяця 496 студентів та 32 викладачі» [141, арк. 99–100]. Подібну діяльність здійснювали також в інших педагогічних інститутах.

У першій половині 80-х рр. велика роль у реалізації трудових проектів відводилася студентським будівельним загонам. Зокрема, у звіті Луцького педагогічного інституту ім. Лесі Українки за 1982 рік вказувалося на суспільно значиму діяльність студентів, які працювали у складі таких загонів: «Об'єднаний студентський загін інституту нараховував 500 студентів, які об'єднані в 19 студентських загонів. Студзагони нашого інституту працювали на будовах і колгоспних полях Волині, Миколаївської, Смоленської областей, в Тюмені.

Велика шефська робота була проведена будзгонівцями: в бібліотеки сільських шкіл передано більше 450 книг, організовано 15 консультпунктів, створено 18 спортивних секцій, обладнано 9 спецабінетів і

13 спортплощадок. Будзагонівці взяли шефство над дитячими будинками і школами-інтернатами області. Гроші, зароблені за почесних бійців загонів (2280 крб.) перераховані в ці навчальні заклади. На місці дислокації бійців загонів відкрито 4 бюро добрих послуг» [190, арк. 58–59].

Разом з реалізацією трудових проектів переваги технології комуністичного виховання складала організація вечорів відпочинку, туристичних походів, наукових конференцій, спортивних змагань між студентами ВНЗ колишніх республік СРСР. На нашу думку, позитивні здобутки технології та єдність зусиль виховних інституцій (партійних, комсомольських організацій, кафедр інститутів, засобів масової інформації) забезпечували її результативність.

У навчально-виховному процесі педагогічних інститутів України у 60-х рр. використовувалася низка *виховних технологій*, які були оформлені в технології зовсім недавно. Такою є, зокрема, «Створення ситуації успіху» (автор А. Белкін). Вона фактично описана у підручнику з педагогіки (автор С. Збандуто) у розділі «Теорія і методика виховання» ще у 60-х рр. Майбутнім учителям пропонувалося заохочувати недисциплінованих учнів, які намагаються виправити свою поведінку, створювати умови невпевненому в своїх силах учневі з тим, щоб, залучивши його до творчої роботи, розвивати і вдосконалювати його моральні сили.

Автор підручника зазначає: «Часто, коли учень добре виконав певну роботу і дістав схвалення від учителя, визнання успіху з боку товаришів, починає виявляти інтерес до навчання, стає серйознішим в роботі, ініціативнішим. У нього виникає почуття відповідальності за доручену справу, почуття обов'язку...

Тому дуже важливо заохотити позитивне в поведінці учня нервового, боязкого, в якого нема віри в свої сили. Заохочуючи позитивні якості у відстаючого, невпевненого в своїх силах учня, вчитель вселяє в нього віру, виховує самостійність, прагнення подолати труднощі, які стоять на шляху його морального зростання. Такий учень, бажаючи виправдати довір'я

вихователя, прагне перебороти труднощі на шляху до поставленої мети» [130, с. 387].

Доцільно порівняти запропонований у підручнику «Педагогіка» (автор С. Збандуто, 1965 р. видання) виклад матеріалу щодо заохочення учня до досягнення успіху із описом технології «Створення ситуації успіху» навчального посібника «Освітні технології» (автори О. Пехота та ін., 2001 р. видання). Науковці Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського вважають, що «низький рівень знань учня або нездатність виявити ці знання перед учителем можуть призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням. А методи покарання, замість того щоб мобілізувати учня на більш інтенсивне навчання (як у нашому прикладі), остаточно його демобілізують, підривають віру в свої можливості, сподівання на поліпшення становища і призводять до ще більшого відставання, яке, в свою чергу, призводить до подальшого зниження оцінок ...» [330, с. 202–203].

Автори посібника запропонували заохочувати школярів, посилювати оцінний акцент на позитивних якостях праці учня, при цьому зовсім не зважати на наявні недоліки. Безперечно, така створена ситуація має мати тимчасовий характер. Вона «... надалі коригується шляхом поступового (коли дитина повірить в свої сили) вказування на недоліки та їх спільного, а потім і самостійного виправлення. Таким чином, штучність створеної ситуації повністю зникає» [330, с. 202–203].

Окрім виховних технологій у навчально-виховному процесі педагогічних інститутів кінця 50-х – поч. 80-х рр. використовувалися соціально-виховні технології.

3.4. Соціально-виховні технології у підготовці майбутнього вчителя

У кінці 50-х – 70-х рр. у педагогічній вищій школі набула актуальності проблема інтеграції педагогічних інститутів із загальноосвітніми навчальними закладами та підготовки студентів до соціально-виховної

роботи в школі. У 90-х рр. ХХ ст. такі інтеграційні процеси почали трактуватися як технології соціально-педагогічних комплексів, які вважаються складовими соціально-виховних технологій.

Отже, у кінці 50-х – першій пол. 80-х рр. у педагогічних інститутах закладалися їх основи; здійснювалася підготовка майбутніх учителів до використання технології роботи з важковиховуваними дітьми, вивчалися вплив засобів масової інформації на соціалізацію молоді, профілактика девіантної поведінки, інтеграція навчальних закладів з метою поліпшення підготовки фахівців [276], [352]. При педагогічних інститутах організовувалися базові школи-лабораторії, у яких проводились наукові дослідження [367], [506]. У загальноосвітніх закладах студенти проходили найрізноманітніші види педагогічних практик. Пропонувалося, щоб створювалися базові школи двох типів: окремо для досліджень, окремо для практик. В організації комплексів школа – педвуз існувала об'єктивна потреба, адже методи й засоби навчання студентів, які методисти вищих педагогічних навчальних закладів застосовували у навчально-виховній роботі зі студентами, не відповідали новим потребам, можливостям сучасних технічних засобів навчання [50, с. 98]. Співдружність педінституту та школи мала сприяти «підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів та проведенню експериментальних досліджень, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу в школі», «поширенню передового педагогічного досвіду» [50, с. 100] .

У 70-х рр. створювалися основи для довготривалого співробітництва шкіл та педагогічних інститутів, яке згодом трансформувалося у комплексну програмну діяльність. Зокрема, кафедра педагогіки і психології Херсонського педагогічного інституту 1976 року розпочала багаторічне співробітництво із Великокопанівською десятирічкою Цюрупинського району Херсонської обл. До цього її спонукали інтеграційні процеси, притаманні сучасному стану педагогічної науки і практики. Серед прикладів інтеграції називалися реалізація комплексного підходу до виховання учнів, об'єднання зусиль

школи, сім'ї і громадськості, раціональне використання результатів досліджень, інваріативність виховних впливів тощо [358, с. 72].

Співдружність педінституту та школи мала сприяти «підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів та проведенню експериментальних досліджень, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу в школі», «поширенню передового педагогічного досвіду» [50, с. 100]. У процесі організації базових шкіл було зроблено важливий висновок: «... ті методи й засоби навчання педагогічної майстерності, які методисти вищих педагогічних навчальних закладів ще й тепер застосовують у навчально-виховній роботі зі студентами, уже не відповідають потребам сьогодення, можливостям сучасних технічних засобів навчання» [50, с. 100]. Отже, співдружність ВНЗ – школа мала подолати обмеженість практичної підготовки студентів до роботи в освітньому закладі, зорієнтувати майбутнього вчителя не тільки на класику, а й на врахування сучасних тенденцій розвитку освіти, особливостей навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Саме тому діяльність із організації соціально-виховних комплексів була розширена у 80-х рр., втілюючись у комплексні програми.

Вагомими здобутками із інтеграційної діяльності відзначався Полтавський педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка. Рішенням колегії Міністерства освіти УРСР з 1981 року дві середні загальноосвітні школи – № 28 і 32, професійно технічне училище – СМПТУ № 3 і дитячий дошкільний заклад – дитсадок-ясла № 80 були підпорядковані інституту. «Оскільки всі вони об'єднані спільною метою, включені до єдиної системи, справляють сукупний вплив на формування вчителя, то можна з упевненістю твердити, що створено навчально-виховний і науковий комплекс (НВНК), в якому інститут виступає педагогічним центром», – зазначала А. Бойко [36, с. 89].

Безперечно, соціально-виховні технології мали вплив на підготовку майбутніх учителів, проте до відчутних зрушень не призвели. Актуальні

проблеми формування у випускників практичних умінь, здатності до дії, до здійснення виховної роботи серед школярів продовжували існувати.

У кінці 50-х рр. ХХ ст. було започатковано практику перевиховання студентами підлітків із девіантною поведінкою. Аналіз наставницької, як її тоді називали, діяльності майбутніх учителів та алгоритму дій в межах соціально-виховних технологій свідчить про наявність аналогії процесу перевиховання до технологічного процесу роботи із важковиховуваними дітьми. Основними етапами перевиховання, як і основними етапами сучасної технології роботи з важковиховуваними дітьми були: вплив на свідомість (бесіди з підлітками стосовно їх життєвих ідеалів, майбутньої професії); залучення до діяльності (участь у вечорах педагогічного закладу; навчальна діяльність); вплив на емоційну сферу. Викладачі кафедр педагогіки надавали студентам, які виявляли бажання працювати з «важкими школярами» консультації та іншу допомогу. Досвід наставницької діяльності існував практично у кожному педагогічному навчальному закладі.

У Горлівському педагогічному інституті іноземних мов майбутні учителі залучалися до перевиховання важковиховуваних дітей із 1958 року [480]. Співпраця студентів з малолітніми правопорушниками давала добрі результати: «Так у 1962/63 навчальному році із 65 підлітками активно працювало 80 студентів. Вже на кінець першого півріччя до школи повернулося 30 малолітніх правопорушників» [480, с. 83].

Переважає більшість студентів справлялася з основним завданням – встановлення контакту з дітьми. Далі майбутні вчителі залучали їх до діяльності. Студенти активно допомагали дітям у навчанні, оскільки прояви хуліганства часто були реакцією на негативні оцінки вчителів; організовували у педагогічних інститутах вечори із участю підлітків. «Особливо важливо для студента-наставника з перших кроків налагодити дружні стосунки з вихованцями, – вважали у Бердянському педінституті. – Тут неприпустимо підкреслювати свою зверхність. Підліток з першої ж

зустрічі має насамперед відчутти, що перед ним старший товариш, який хоче допомогти йому обрати правильну дорогу в житті» [352, с. 98].

Студенти-наставники працювали у форпостах, житлових мікрорайонах, на дитячих майданчиках. Вони організовували гуртки, ігри, змагання, виготовляли стенди, конструювали технічні прилади тощо [352, с. 98].

Дослідники проблем перевиховання підлітків були переконані в тому, що основним методом впливу на дітей є опора на позитивне (мовою сучасної термінології використання технології «створення ситуації успіху»). Позиція наставника «повинна бути такою, щоб виявити позитивні якості вихованця і спрямовувати у потрібне русло внутріколективні чи внутрігрупові та індивідуальні стосунки між наставником і підлітком і колективом, в якому він перебуває» [352, с. 98].

У Бердянському педінституті дійшли висновку, що наставництво над підлітками є взаємовигідним, як для дітей, так і для студентів: «Наставництво студентів педвузу виявилось дуже корисним для багатьох педагогічно занедбаних підлітків, воно допомогло також краще з'ясувати причини цього небажаного явища. Цим самим значно полегшилися пошуки шляхів боротьби з ним. Та й для вдосконалення фахової майстерності майбутніх педагогів, формування у них стійких інтересів до виховної роботи з учнями, здійснення наукового підходу до неї наставницька діяльність студентів важить багато» [352, с. 99].

Під час нарад та семінарів викладачі ділилися враженнями від керівництва такою роботою. Зокрема, під час республіканської наради-семінару проректорів з навчальної роботи та деканів факультетів, яка відбулась у Чернігові 1972 року, схвалювався досвід роботи Івано-Франківського педінституту з підготовки студентів до проведення виховної роботи з учнями та перевиховання майбутніми педагогами педагогічно занедбаних підлітків. Така діяльність знаходилася під пильною увагою колективу інституту, а також виробничих колективів, з якими педагогічний інститут підтримував постійні зв'язки [66, с. 112]. Необхідно наголосити, що

серед причин девіантної поведінки зазвичай називалися сімейні проблеми, відсутність стійких ідеалів, проте опускалися біологічні (несприятлива спадковість) та культурологічні (традиції пияцтва; саме у 70-х рр. різко зросло вживання алкоголю) чинники.

Досвід роботи із важковиховуваними дітьми існував у Луцькому педагогічному інституті ім. Лесі Українки. У його річному звіті за 1981 рік акцентувалася увага на результативності такої діяльності: «З метою покращення професійно-педагогічної підготовки учителя-вихователя в інституті створена система постійно і тимчасово діючих педагогічних загонів, діяльність яких здійснюється на протязі навчального року і в канікулярний період. Студенти педзагонів проводять виховну і профілактичну роботу в середніх школах міста, в ЖЕУ, в сільських школах, піонерських таборах і таборах праці і відпочинку районів області, в інспекції по справах неповнолітніх. Робота з «важкими» підлітками починається із вивчення їх особистості, виявлення особливосте їх характеру, відношення до допущених проступків і т.д. Студенти залучають підлітків до суспільно-корисної праці, до участі в гуртках технічної творчості, в спортивних секціях, проводять культурно-масову роботу. Крім того, педзагонівці взяли активну участь в операціях «Підліток», «Сім'я і школа», «Турбота». Їх робота отримала вищу оцінку інспекції (27 підлітків знято з обліку).

Влітку 1981 р. у складі педзагонів працювало 800 студентів; в т. ч. 400 – з підлітками за місцем проживання в ЖЕУ, 85 – в БММТ «Супутник», 15 педзагонів – у піонерських таборах, таборах праці і відпочинку області» [365, арк. 69 – 70]. Якщо врахувати, що в інституті навчалосся 3063 студенти, то відсоток педзагонівців становить 26, з них 13% працювали з важкими підлітками за місцем проживання [365, арк. 69].

На жаль, мета аналізу результатів діяльності з перевиховання полягала у фіксації та висвітленні тільки позитивних сторін та досягнень наставницької діяльності. Немає сумніву, що були й прорахунки. Проте нами не виявлені джерела, у яких би вони аналізувалися. Таке замовчування негативного

досвіду суттєво знижувало цінність наукових публікацій. Інший суттєвий недолік наставництва – надто мало студентів було задіяно до такої роботи – менше 10 % студентів. Проте масовість у справі перевиховання могла б тільки зашкодити. Значна частина студентів не володіла в достатній мірі педагогічною майстерністю не тільки для наставництва над проблемними дітьми, а й для роботи із звичайними учнями.

Привертає до себе увагу й інше: за майже 50 років перевиховання важких підлітків (від 1958 року до нині) алгоритм роботи з ними не змінився. Це свідчить не стільки про недосконалість педагогічної та соціально-педагогічної науки, скільки про те, що, незважаючи на нові винаходи людства, сутність людини залишається незмінною. Її духовні та моральні погляди змінюються повільніше, як інформатизація та комунікація у суспільстві. На життєві пріоритети людей, безперечно, впливають зміни соціального середовища, але їх внутрішня гармонія, яка є результатом виховання, встановлюється за умови повернення до класичних цінностей, що зумовлює актуальність використання традиційних методик.

У 60-х –70-х рр. було зроблено важливий висновок про те, що виховання людини – це найважливіша суспільна проблема, яка має вирішуватися не тільки навчальними закладами, а й усією громадськістю. Науковці закликали не вважати винною за прояви девіантної поведінки молоді і підлітків тільки школу. «Думати так – це значить не розуміти всіх виховних можливостей, якими володіє наше суспільство, де за виховання дітей (нагадаємо цю істину), крім школи, відповідають батьки, громадські організації, всі члени суспільства», – вважав І. Синиця [430, с. 45]. Проте роль центра виховання у соціальному середовищі відводилася школі, у зв'язку з чим набула актуальності проблема ґрунтовнішої підготовки майбутнього вчителя до позаурочної та позашкільної роботи. Позаяк у 70-і роки ще не була обґрунтована технологія «Школа – центр виховання у соціальному середовищі», у навчальному курсі «Педагогіка» пропонувалося більше уваги приділяти темам позаурочної та позашкільної діяльності вчителя із учнями

[294, с. 86–87]. Зокрема, Д. Маргуліс зазначав, що досі навчальна програма й підручники з педагогіки жодною мірою не враховували завдання підготовки вчителя до соціального виховання, йшли за старою, віджилою традицією, за якою про школу і громадськість, про участь останньої у позаурочній виховній роботі говорилося між іншим і дуже мало. «В останній програмі з педагогіки для педінститутів, виданій у 1963 р., не тільки не зроблено наголосу на цьому питанні – в ній навіть немає, на відміну від усіх попередніх програм, – зазначав Д. Маргуліс, – теми про позакласну й позашкільну роботу» [294, с. 86]. Він запропонував «ввести до навчальної програми з педагогіки окрему спеціальну тему «Школа і радянська громадськість у період розгорнутого будівництва комунізму». Учені пропонували поліпшити обізнаність студентів із питаннями різноманітності форм участі громадськості у роботі школи, ролі мистецької, літературної, спортивної, медичної громадськості в естетичному та фізичному вихованні дітей і молоді, тому що школа є далеко не єдиним вихователем дітей. Ігнорування виховних можливостей соціального середовища часто призводить до величезних втрат у вихованні дітей, зокрема й до хуліганства.

26 липня 1966 року був виданий Указ Президії Верховної Ради СРСР «Про посилення відповідальності за хуліганство», який спонукав посилити соціальне виховання, не «звалювати всю вину за хуліганські прояви серед молоді і підлітків тільки на школу, як це роблять іноді навіть компетентні в питаннях виховання люди», адже за виховання дітей, крім школи, відповідають батьки, громадські організації, всі члени суспільства [430, с. 45]. Науковці акцентували увагу на необхідності підготувати учнів до життя, тобто не тільки вкласти в їхні голови запрограмовану суму знань, умінь і навичок, а й навчити їх жити серед людей, поважати їхній спокій і їхню гідність.

Ідеї поглиблення співпраці школи з громадськістю, отримання відповідних знань студентами із цього питання схвалювалися викладачами педагогіки, знаходили відображення у підручниках, зокрема у підручнику з

педагогіки, підготовленому авторським колективом у складі Я. Візгердапа, І. Малафеева та інших. І хоч підручник виданий 1969 р. в Пермі, він успішно використовувався також і у педагогічних інститутах України. У параграфі «Школа – центр виховної роботи», наприклад, зазначається: «Школа організовує і громадську діяльність своїх вихованців: тимурівську роботу піонерів, виступ самодіяльних гуртків у дорослих аудиторіях, допомогу старших учнів у культурній і політичній галузях серед учнів та дорослих і т.д. В СРСР школа є центром всієї виховної роботи з дітьми... Але школа – центр виховної роботи не тільки тому, що вона проводить величезну роботу з дітьми. Її вплив позначається і на дорослих. Школа через дітей виявляє організаторський вплив на батьків учнів. Батькам доводиться зважати на вимоги школи щодо санітарно-гігієнічних норм, режиму дітей, контролю за їх заняттями і поведінкою, якоюсь мірою перебудовувати побут сім'ї...

Школа проводить велику культурно-просвітницьку і політичну роботу серед населення (лекції, різноманітні курси тощо). Вона різними шляхами залучає громадськість до роботи з учнями, що виявляється на поведінці дорослих, на їх ставленні до навколишнього середовища» [56, с. 302].

Як відомо, автором технології «Школа – центр виховання в соціальному середовищі» є російський педагог С. Шацький, який створив її на початку ХХ століття. Проте, на відміну від С. Шацького, авторський колектив з Пермі не висував ідеї школи-комплексу, котра складалася б із низки закладів, як наприклад, клуби, виставки-музеї, дитячі ясла, дитячі садки тощо, що мало місце у Калузькому відділенні Першої дослідної станції [56, с. 291].

Усі названі технології мали суттєвий недолік. Вони реалізовувалися без діагностичних процедур, що ставить під сумнів їх існування. Ідеї реалізації діагностичних методик висувалися, починаючи із середини 60-х рр. ХХ ст. Робилися спроби запровадити діагностику у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл та навчити майбутніх учителів її використовувати у роботі з школярами. На одній із нарад із питань педагогічної освіти, яка відбулася 1966 року, акцентувалася увага на важливості озброєння вчителя

вміннями їх застосування: «Д. Ф. Ніколенко висловив думку про потребу вивчення у вузі діагностичних методик – це допоможе озброїти вчителя вмінням спостерігати і вивчати дитину, правильно визначати її фізичні, психічні і моральні властивості» [64, с. 107].

Науковці пропонували у вихованні проводити або вимірювання рівнів вихованості, або соціологічні виміри. Зокрема, В. Зайцев із Луганського педінституту вважав, що «одним із досить результативних засобів вивчення виховної ролі середовища служать соціологічні виміри, що допомагають визначити, наскільки корисним є той чи інший фактор і метод виховання, та дають можливість оцінити ефективність роботи вихователя» [123, с. 18]. На його думку, «положення педагогічної науки повинні ґрунтуватись і на висновках безпосередніх спостережень та спілкування з учнями, і на числових показниках, здобутих в ході широкого соціологічного дослідження. Поєднання цих двох методів може забезпечити справді точні і об'єктивні дані» [123, с. 19]. На жаль, важлива ідея діагностування у галузі соціального виховання не отримала практичної реалізації, проте на необхідності вирішення проблем педагогічних вимірювань регулярно акцентувалася увага в історії педагогіки вищої школи та освітніх закладів, що стало своєрідною традицією педагогічної науки. Проблема діагностики зберігає актуальність і на сучасному етапі. Недостатність її вирішення є стримувальним чинником для розвитку освітніх технологій.

Характеристика соціально-виховних технологій другої половини 50-х – поч. 80-х рр. ХХ ст. свідчить про їх невідповідність обґрунтованим критеріям технологічного підходу: алгоритмічність, діагностичність тощо. Проте така ж вада характерна також і для багатьох сучасних соціально-виховних технологій, існування яких можна вважати надуманим, що свідчить про необхідність дослідження теоретичних основ соціально-виховних технологій.

Аналіз навчально-виховного процесу педагогічних інститутів у досліджуваних періодах свідчить про використання освітніх технологій, які реалізуються також сьогодні, проте у 60-х – першій половині 80-х рр.

відповідними технологічними термінами не визначалися. Як показує історичний досвід, вони не усунули проблеми навчальних закладів. Отже, освітні технології варто розглядати лише як один із шляхів поліпшення педагогічного процесу, проте акцентувати увагу також на інших напрямках реформування освіти.

На сучасному етапі у навчально-виховному процесі ВНЗ педагогічного профілю вартують використання такі ідеї:

- інтеграція виховних інституцій для створення суспільних метатехнологій (освітньо-виховної концепції держави);
- відповідність освітніх технологій освітньо-виховній концепції держави;
- розгортання наукових розвідок у галузі практичної педагогіки (діагностика навчальних цілей, рівнів вихованості, програмування якостей тощо) та формування у студентів умінь діагностування;
- перехід до освіти, у якій студент виступав би суб'єктом навчально-виховного процесу на основі обґрунтування мотивації до навчання;
- залучення студентів до практичного використання технології роботи з важковиховуваними дітьми в процесі наставництва;
- оволодіння науковою організацією праці (технологіями успіху);
- здійснення підготовки вчителя до соціалізації молоді (вивчення та використання соціально-виховних технологій);
- відновлення різноманітних форм співдружності студентів України та зарубіжних держав у виховних та навчальних технологіях;
- реалізація технологій соціально-педагогічних комплексів.

Висновки до третього розділу

У ретроспективі освітніх технологій педагогічних вищих навчальних закладів України 1957 – 1984 рр. виокремлено два періоди: перший – з 1957 до 1970 рр. (програмовано-навчальний); другий – з 1971 до 1984 рр. (системно-методичний), які суттєво відрізняються рівнем використання програмованого навчання, яка занепало у другому періоді. Початок генезису технологічного підходу зумовили кардинальні зміни у системі підготовки студентів педагогічних інститутів у зв'язку з прийняттям Радою Міністрів СРСР Постанови *«Про заходи підвищення якості підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл» (серпень 1956 р.)*.

Досліджувані періоди характеризувалися поєднанням прогресивного та консервативного у вирішенні проблем удосконалення практичної підготовки майбутніх учителів, що було зумовлено з-поміж інших причин суперечливими суспільно-політичними тенденціями: з одного боку проголошувався курс на демократизацію життя, з іншого – зберігалася командно-адміністративна система та тоталітаризм. Усі наукові здобутки (в тому числі педагогічні) контролювалися правлячою партією. Освітні технології педагогічних інститутів були взаємопов'язані і залежали від освітньо-виховної концепції держави (суспільної метатехнології комуністичного виховання радянського періоду).

У педагогічних вищих навчальних закладах України ще до поширення терміну «освітня технологія» існували технології навчально-виховного процесу. У 20-х рр. ХХ ст. у закладах з підготовки учителів Галичини використовувалися бригадно-лабораторний спосіб навчання, дослідницькі методи, які на сучасному етапі трансформовані в інтерактивні технології. У радянській Україні намагалися зробити універсальними навчальні проекти. У першій половині 50-х рр. набула наскрізного характеру технологія комуністичного виховання радянського періоду. Проте основою освітніх технологій вважається програмоване навчання, із запровадженням якого змінився їх зміст. Вони почали трактуватися як способи підвищення

ефективності навчально-виховного процесу.

Для розвитку освітніх технологій у педагогічних інститутах України (1957–1970 рр. та 1971–1984 рр.) притаманно багато спільних рис. Передусім, домінування у навчально-виховному процесі технології комуністичного виховання, реалізація технології соціально-педагогічних комплексів, використання у педагогічній підготовці студентів технологій роботи із важковиховуваними дітьми, «Школа – центр виховання у соціальному середовищі». Через суперечливість суспільних чинників досліджувані періоди характеризується поєднанням консерватизму та інновацій.

Основними освітніми технологіями досліджуваних періодів у педагогічних інститутах були *навчальні, виховні, соціально-виховні технології*. За своїми критеріями вони є тотожними до сучасних, проте часто, як і сьогодні, реалізовувалися без педагогічного діагностування, діагностичного цілетворення, що зумовлює необхідність організації наукових розвідок із удосконалення освітніх технологій відповідно до обґрунтованих критеріїв, або їх трактування іншими термінами.

Відповідність визначеним критеріям була характерна передусім для програмованого навчання. Незважаючи на розгортання наукових досліджень із обґрунтування теоретичних основ такого навчання, створення навчальної техніки, програмованих посібників, у більшості педагогічних інститутів воно реалізовувалося на рівні експерименту. Основною причиною було те, що не відбулося кардинального поліпшення рівня знань студентів та школярів. Доцільно зробити висновок, що успішність навчально-виховної діяльності залежить не тільки від технології, а передусім від якостей суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу. Отже, для реформування освітньої галузі необхідно, крім реалізації освітніх технологій, розглядати також інші шляхи.

У досліджуваному періоді, незважаючи на реалізацію різноманітних технологій, залишалися важливі проблеми удосконалення *практичної* підготовки майбутнього вчителя. Численні постанови та законодавчі акти,

спрямовані на їх вирішення, виконувалися на низькому рівні. Основними причинами такого стану є: недостатній рівень компетентності багатьох викладачів, легкість контролю за теоретичною підготовкою студентів, відсутність індивідуальної відповідальності за результати навчального процесу.

У другій половині 50-х–поч. 80-х рр. ХХ ст. був накопичений цінний досвід, який вартує впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ педагогічного профілю:

- удосконалення підготовки майбутніх учителів до соціального виховання школярів, опанування у процесі педагогічної підготовки соціально-виховних технологій;

- організація наукових лабораторій із дослідження проблем діагностування у навчально-виховному процесі (діагностика навчальних цілей, виховних впливів, рівнів вихованості, програмування якостей тощо);

- налагодження співпраці у навчальній, науковій, спортивній та інших видах діяльності між педагогічними навчальними закладами України та зарубіжних держав;

- реалізація у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ ідеї наукової організації праці (технологій організації успішної діяльності).

Результати досліджень, відображені у третьому розділі, опубліковані у низці наукових праць автора [524], [526], [535], [536], [537], [539], [543], [545], [546].

РОЗДІЛ 4. КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ХАРАКТЕРНА ОЗНАКА ПЕРІОДУ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ 80-Х – ПОЧ. 90-Х РР. ХХ СТ.

4.1. Суперечливість суспільних чинників розвитку освітніх технологій досліджуваного періоду

В еволюції поняття «педагогічна технологія» відповідно до його змісту період із 1981 до 1990 рр. І. Смолюк виділив як окремих [441, с. 11–12]. На думку І. Дичківської, О. Пехоти, М. Супруненко, Н. Яковець та ін., розпочавшись на початку 80-х рр., цей період триває дотепер [94, с. 63], [330, с. 18], [453, с. 9]. У дослідженні О. Глузмана 1985 рік є граничним між двома періодами: з 1970 до 1985 рр. та з 1985 до сучасного етапу [76, с. 269].

Для визначення меж третього періоду розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ України враховувалися також підходи В. Майбороди до створення періодизації розвитку національної вищої педагогічної освіти. У його дослідженні з 1985 року розпочинається новий період у її функціонуванні [287, с. 8]. Основним документом, на який орієнтувався В. Майборода для встановлення нижньої межі нового (четвертого) періоду розвитку національної педагогічної освіти, були «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи», схвалені у квітні 1984 року.

Визначення меж третього періоду розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ (реформувально-комп'ютеризаційного) нами відбувалося переважно на основі врахування підходів українських учених, а також власних наукових розвідок. З'ясовано, що з 1985 року прискореними темпами почала здійснюватися комп'ютеризація як загальноосвітніх, так і вищих навчальних закладів (до навчальних планів введено нову навчальну дисципліну «Основи інформатики та обчислювальної техніки»; у педагогічному процесі використовувалися комп'ютерні засоби навчання). Саме з цього часу починає втрачати свій наскрізний характер технологія комуністичного виховання радянського періоду, а також відбувається демократизація управління як технологічного процесу педагогічних ВНЗ, що

було зумовлено змінами в політичному курсі КПРС. Для третього періоду розвитку освітніх технологій характерні процеси реформування та перебудови педагогічної освіти.

Отже, тривалість третього періоду розвитку освітніх технологій встановлено з 1985 р. до 1990 р. У грудні 1991 року утворилася Українська держава, внаслідок чого докорінно змінилися розвиток освітньої галузі в цілому та організація навчально-виховного та управлінського процесів у ВНЗ із їх освітніми технологіями зокрема. У зв'язку з цим верхньою межею періоду, що розпочався у 1985 року, має бути 1990 рік.

Його особливістю, як і попередніх періодів, є поєднання консервативних тенденцій із прогресивними (інноваційними); взаємозв'язок та взаємозалежність явищ суспільного політичного життя та перетворень у навчальних закладах. Проте у 1985 – 1990 рр. поляризація тенденцій виражена ще більше, ніж це мало місце раніше в історії вітчизняної освіти та шкільництва.

Досліджуваний період є наочним прикладом єдності історії освіти та держави. Білоруський вчений В. Стражев, аналізуючи освітні реформи колишнього Радянського Союзу, дійшов висновку, що історія розвитку системи освіти в суспільстві, по суті, є історією самого цього суспільства [449, с. 3]. Перетворення, що мали місце із середини 80-х рр. у політиці, економіці, культурі та освіті нашої держави, є підтвердженням правильності зробленого висновку.

Основні зміни у навчально-виховному процесі педагогічних інститутів досліджуваного періоду розпочалися після прийняття Пленумом ЦК КПРС «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи». Передбачалося становлення спеціаліста передусім із глибокими ідейними переконаннями, а також практичною підготовкою та навичками самоосвіти: «Майбутнім учителям ... треба дати найсучасніші знання і хорошу практичну підготовку» [336, с. 14]. З цією метою пропонувалося переробити навчальні плани і програми педагогічних інститутів, тісніше пов'язати їх з вимогами

життя. Варто зазначити, що на необхідність зв'язку з життям вказувалося у всіх найважливіших освітніх документах СРСР, починаючи з часу прийняття Законів про школу 1958 та 1959 років. Проте не виявлено зроблено жодної спроби відстежити причини невиконання актуального рішення. Із документа в документ переписувалося завдання поліпшити у навчально-виховному процесі зв'язок із життям та практикою комуністичного будівництва, проте не було з'ясовано, чому у підготовці студентів залишаються недоліки.

У реформі школи (1984 р.) акцентувалася увага на підвищенні ролі учителя в житті суспільства, навіть цитувалися настанови В. І. Леніна, який був переконаний, що «народний учитель повинен у нас бути поставлений на таку висоту, на якій він ніколи не стояв і не стоїть і не може стояти в буржуазному суспільстві» [336, с. 14]. Для піднесення престижу учительської професії передбачалося «вживати необхідних заходів щодо закріплення педагогічних кадрів, скорочення їх плинності, постійно дбати про поліпшення умов праці і побуту, медичне обслуговування, санаторне лікування вчителів, надавати їм житло в першочерговому порядку» [336, с. 15]. На жаль, завдання поліпшення ставлення у суспільстві до педагогічної професії не виконано у нашій країні навіть сьогодні, незважаючи на те, що з часу розпочатої реформи минуло понад двадцять років. Проте не тільки не вдалося підвищити роль учителя. Теоретичний аспект підготовки майбутніх фахівців продовжував переважати над практичним. Ці недоліки Комуністична партія намагалася усунути в інших документах щодо розвитку освіти після розпочатої нею перебудови.

У середині 80-х рр. ХХ ст. у розвитку українського суспільства та освітньої галузі відбулися революційні за своєю суттю процеси, якісно відмінні від тих, що вже були в історії держави та її шкільництва. У колишньому Радянському Союзі, куди все ще входила Україна як союзна республіка, з 1985 року за ініціативою лідера правлячої партії М. Горбачова розпочалася перебудова, яка передбачала реформування економічної сфери, демократизацію суспільного життя, зміну ідеологічних орієнтирів у бік

гласності та виявлення думки громадян. Курс на прискорення соціально-економічного розвитку мав супроводжуватися використанням нових технологій, що вважалися невід'ємною частиною науково-технічної революції, необхідність якої усвідомлювалася керівництвом держави з огляду на економічну кризу в СРСР та його різке відставання від розвинутих країн світу.

Вагоме місце у реформуванні суспільства відводилося освітній галузі. На перебудову середньої і вищої школи були спрямовані рішення XXVII з'їзду КПРС, лютого (1988 р.) Пленуму ЦК КПРС, квітневого (1988 р.) Пленуму ЦК Компартії України. Як і в попередніх документах, передбачалося посилити психолого-педагогічну підготовку вчителів, подбати про них, створивши належні житлово-побутові умови, забезпечивши усім необхідним для творчої праці та зміцнення здоров'я, розвантаживши від невластивих функцій [336, с. 6]. Визначаючи нові завдання щодо перебудови освітньої галузі, як і в попередніх документах, *не з'ясовувалися причини невиконання аналогічних рішень, що приймалися раніше*. Очевидно, врахування попередніх прорахунків мали б сприяти реалізації нових настанов. Проте критичний аналіз причин невиконання правильних рішень не був зроблений. Він підмінювався ейфорією переконаності у здійсненні перебудови.

Розвиток освітньої галузі України як республіки колишнього СРСР у другій половині 80-х рр. відбувався у суперечливих суспільно-політичних умовах, які зумовили неоднозначні педагогічні тенденції. Ідеї перебудови, які сприйнялися народом, реально не реалізовувались у житті через відсутність чіткої програми проведення реформ та намагання їх здійснити старою управлінською номенклатурою, що сформувалася в умовах тоталітаризму і прагнула пристосуватися до нових умов проголошенням привабливих гасел за збереження старої сутності. Разом із тим у процесі реформування суспільства виникли нові проблеми, які тривалий час замовчувалися та вважалися вирішеними: національних відносин, екологічні, релігійні тощо.

Суперечності, що мали місце в політичному курсі, позначилися на освітній галузі, у якій поєднувалися консерватизм з інноваційними процесами. Вони стали підґрунтям для виникнення парадоксальних явищ, одним із яких є непохитність та незмінність освітньо-виховної концепції держави (суспільної метатехнології), яка продовжувала впливати на навчальні, виховні технології, а також технології управління навчальними закладами, однак поступово *втрачала свій наскрізний характер*. Комуністичне виховання радянського періоду не могло перешкодити накопиченню прогресивних перетворень у суспільстві, які дуже суперечили консерватизму та підривали так званій «застій», проте воно залишалося джерелом регресу різних галузей суспільно-політичного життя, в тому числі освітньої.

Аналіз публікацій про навчальний процес свідчить про суттєві зрушення у напрямку зближення із новітніми світовими тенденціями [214, 378]. Водночас у навчанні та вихованні студентів домінували ідеологічні теми формування марксистсько-ленінського світогляду, непримиренного ставлення до буржуазної ідеології і пропаганди тощо. Консерватизму та догматизму методологічних орієнтирів навчально-виховного процесу протистояли освітні інновації, які вже існували в історії шкільництва, та зазнали відродження на новому витку розвитку освіти. Йдеться передусім про інтеграцію педагогічних інститутів з різноманітними дитячими закладами, групове, навчання, ділові ігри у навчальному процесі тощо. Проте щодо них термін «освітня (педагогічна) технологія», який набув широкого вжитку за кордоном, не використовувався.

Суттєвих змін у напрямку демократизації у досліджуваний період зазнали технології управління. Саме завдяки розпочатій перебудові було визнано, що командно-бюрократичний характер управління освітою був основним гальмом її розвитку. Паперотворчість, яка на той час процвітала, пояснювалася прагненням тримати під контролем складні процеси, що відбувались як у закладах освіти, так і в інших організаціях та установах.

Завдяки демократизації був запроваджений цілком інший характер взаємин між керівною та керованими підсистемами, об'єкти управління перетворювалися у суб'єкти. Вищі навчальні заклади отримали більше прав, зокрема створювати свої навчальні плани і програми (проте вони підлягали затвердженню). «Як відомо, наказом Держосвіти СРСР від 1 вересня 1987 р. вузам надано право вирішувати питання про відкриття (чи закриття) факультетів, кафедр, змінювати їх назви і т.д.» [284, с. 78]. Суттєвим досягненням перебудови стали вибори на демократичній основі керівників вищих навчальних закладів. Проте розпочата перебудова не змінила системи вищої педагогічної освіти країни. У 80-х рр. підготовку майбутніх учителів здійснювали педагогічні інститути, яких нараховувалося 29 [6, с. 530–531]. Щоправда, згідно з вимогами реформи загальноосвітньої і професійної школи, вони поступово переходили на п'ятирічний термін навчання [336, с. 14].

Демократизація управління у педагогічних навчальних закладах позначилася на контролі за діяльністю кафедр, деканатів та результатів успішності студентів. Було усунено дріб'язковий контроль з боку різних інспекцій, натомість створювалися можливості для творчої праці. Навчальним відділам і деканатам дозволялося розробляти свої положення про заліки і екзамени. Викладачам надавалося право вибору форми і методики проведення екзамену. Тим студентам, які добре навчалися, дозволялося дострокове складання іспитів.

У досліджуваному періоді спостерігалось зближення управління із самоуправлінням. Суттєвих змін зазнало студентське самоврядування у напрямку розширення повноважень. Студенти отримали право оцінювати діяльність викладачів, брати участь у роботі рад тощо. Від деяких із цих прав у педагогічних інститутах згодом відмовились, обмеживши органи самоврядування вирішенням проблем студентського життя. На студентські ради гуртожитків покладалось завдання створення нормальних умов проживання [437]. Вагомих результатів у справі організації самоврядування

було досягнуто у Тернопільському, Полтавському та інших педагогічних інститутах [266, с. 13].

Прогресивні управлінські тенденції поєднувалися із консервативними. Цілетворення в системі управління педагогічних інститутів цілком залежало від політики правлячої партії. Основним завданням була підготовка марксиста-ленінця, а вже потім кваліфікованого вчителя. Отже, визначення мети навчального закладу було радше консервативним процесом, ніж прогресивним. Інноваційні тенденції під час визначення цілей управління відступали на другий план.

Світові тенденції інформатизації суспільства частково торкнулися планування діяльності ВНЗ, у результаті чого в них почали використовуватись економіко-математичні методи, засоби обчислювальної техніки та зв'язку [60, с. 93]. На той час у багатьох країнах світу успішно застосовувалися інформаційні системи в галузі освіти, що передбачали використання сучасної електронно-обчислювальної техніки і *технології* [27, с. 90]. Такі інноваційні процеси існували також і в управлінні. Початок можливостям широкого застосування ЕОМ у сфері управління був покладений ще у кінці 60-х рр. Вже тоді визнавалося, що за інформаційними системами управління – велике майбутнє. У 70-х рр. у провідних вищих навчальних закладах України проводилася робота з виявлення можливостей впровадження обчислювальної техніки в управління, у 80-х рр. вона використовувалась у педагогічних ВНЗ із метою створення АСУ (автоматизованої системи управління) – педагогічний інститут [27, с. 90]. Проте в цілому планування діяльності педагогічних інститутів здійснювалося старими методами. Воно передбачало складання великої кількості планів. Важливе місце відводилося планам соціально-педагогічного розвитку, які складалися на п'ятирічку. Вони готувалися на основі соціологічної та іншого роду інформації, об'єднували в єдину систему різноманітні плани навчально-виховної роботи, комуністичного виховання, набору абітурієнтів та інші, які складалися порівняно незалежно один від одного. План соціального розвитку

ВНЗ був покликаний цілеспрямовано координувати діяльність адміністрації і громадських організацій, колективу викладачів і кожної студентської групи [44, с. 76]. Проте в умовах комуністичної ідеології він виконував передусім завдання комуністичного виховання.

Таким чином, простежується зв'язок та взаємозалежність навчальних, виховних, соціально-виховних технологій, технологій управління та суспільних процесів. Можна припустити, що світові тенденції інформатизації суспільства виявилися підґрунтям для ініціатив Комуністичної партії про необхідність перебудови у країні, оскільки «застій» не відповідав світовим досягненням освіти та науки. Існувала також думка, що суспільні процеси впливають на впровадження освітніх інновацій: «У застосуванні **навчаючих технологій**, аудіовізуальних засобів істотну роль відіграють і політичні мотиви, які теж треба брати до уваги» [455, с. 90].

У педагогічних інститутах прискореними темпами розвивалися інформаційно-комунікаційні технології, у зв'язку з чим виникла проблема формування інформаційної культури майбутнього вчителя. Щодо інформатизації освіти використовувався термін «технологія», проте він не піддавався масовому вжитку стосовно навчально-виховного процесу, у якому мали місце методи та системи, що були визначені технологічними термінами лише у 90-х рр. Маються на увазі ігрові, групові методи, проблемне, диференційоване навчання тощо, а також педагогіка співробітництва, яка нині відноситься до педагогічних технологій на основі гуманно-особистісної орієнтації. Проте вона співіснувала поряд із авторитаризмом у взаєминах між педагогами та студентами. У навчальному процесі педагогічних інститутів все ще залишалася традиційна лекційно-семінарсько-залікова система навчання. Таким чином, у навчально-виховному та управлінському процесі вищої педагогічної школи містяться численні приклади поєднання консервативних та інноваційних процесів, прогресивних та регресивних тенденцій.

4.2. Основні види навчальних технологій педагогічних інститутів України

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. основною технологією навчального процесу педагогічних інститутів була **лекційно-семінарсько-залікова**. Як і в попередні періоди, основним завданням колективів педагогічних інститутів вважалася її оптимізація, модернізація, проте аж ніяк не заміна, позаяк їй не було альтернатив.

Поліпшення ефективності традиційної системи відбувалося передусім за рахунок впровадження нових підходів щодо проведення лекцій, семінарів та практичних занять, а також застосування новітньої техніки.

Як свідчить аналіз джерел, під час читання деяких лекцій у другій половині 80-х рр. використовувалися аудіовізуальні засоби [417]. Така інновація мала місце у навчальному процесі, починаючи з 70-х рр. [302]. Для переважної більшості лекцій було характерним здійснення студентами записів під диктування викладачів. При цьому зазначалося, що чимало майбутніх учителів «просто не вмюють конспектувати лекції», проявляють байдужість та пасивність [409, с. 4]. Безперечно, використовувалися різноманітні методи і прийоми активізації слухачів, серед яких важлива роль відводилася проблемному викладу матеріалу. Вважалося, що він спонукає студентів до творчого оволодіння знаннями, виробляє вміння доказово і переконливо висловлювати власні думки тощо.

У другій половині 80-х рр. у педагогічних інститутах існувала практика проведення проблемних лекцій. Їх дидактичні особливості «... розроблено в працях М. І. Махмутова, О. М. Матюшкіна, М. М. Скаткіна, І. Я. Лернера та інших учених. Зокрема, розглянуто вимоги до навчальних проблем, етапи їх розв'язання, рівні проблемності навчання, способи створення проблемної ситуації, розкрито суть понять «проблемне запитання», «проблемна ситуація» тощо» [114, с. 63].

У Тернопільському державному педагогічному інституті ім. Я. Галана удосконаленню підготовки компетентного вчителя сприяли проблемні лекції

з педагогіки, під час яких використовувалися різноманітні методичні прийоми проблемного викладу матеріалу [114, с. 63–64]. Проте, як засвідчують джерела, були також лекції беззмістовні і одноманітні, в тому числі з педагогічних дисциплін. Марксизм-ленінізм залишався провідною ідеологією, яка впливала на зміст лекційних курсів [409, с. 3]. У навчальному процесі домінували формалізм та схоластика. Про це говорилося не лише на початку вісімдесятих років, коли суспільство переживало застій, а й у 1987 – 1989 рр., коли вже тривала перебудова. Зокрема, В. Майборода зазначав: «Відрив від життя, невміння вести діалог із студентами підірвало віру студентів в суспільні і педагогічні дисципліни, дискредитувало суспільствознавців і педагогів в очах молоді. Замість знань студенти після кількох років навчання у вузі виносили скептицизм і зневіру» [287, с. 150].

Варто зазначити, що лектор ніколи не був самостійним у визначенні мети та змісту заняття. Він завжди мав певні методологічні орієнтири, був зобов'язаний дотримуватися поставлених вимог, передусім ідеологічних. Значна частина викладачів, особливо старшого віку, з великими труднощами перебудовувала свою роботу у контексті використання нових досягнень науки і техніки, позаяк їй важко було відійти від усталених стереотипів, від конспектів, за якими роками читалися лекції. Проте основною вимогою до лекційних занять вважалося не використання технічних інновацій, а матеріалів партійних з'їздів та пленумів, визначення перспектив розвитку науки і освіти відповідно до рекомендацій правлячої партії.

Однією з основних перешкод для поліпшення читання лекцій була недостатня навчально-методична забезпеченість навчального процесу. Цілком зрозуміло, що ретельні записи сказаного лектором забирають багато часу, який можна використати на з'ясування вихідних позицій лектора та слухачів, вирішення проблемних ситуацій тощо. Іншими словами, залишалося мало часу на організацію діалогу, а монолог викликає інтерес, коли лектор здатний на емоційну риторіку. Проте у другій половині 80-х рр. у зв'язку з недостатнім розвитком інформаційних технологій проблема

навчально-методичного забезпечення вирішувалася на недостатньому рівні. Посібники, які існували, мали суттєві недоліки, на чому акцентував увагу М. Шкіль, тоді ректор Київського педагогічного інституту ім. О. М. Горького: «У багатьох підручниках, якими користуються студенти педвузів, ви не знайдете слова «школа»; не мовиться там ні про учня, ні про те, як його навчати того чи іншого предмета». Ним було запропоновано зміст навчання (в тому числі лекцій) наблизити до потреб школи [501, с. 5]. Проте не лише слабка навчально-методична база була причиною «монологу» під час лекцій. У вищих навчальних закладах домінувала авторитарна педагогіка, характерною особливістю якої було подавати знання об'єкту навчання. Хоча, безперечно, ще до виникнення педагогіки співробітництва існували демократичні стосунки між викладачами та студентами, мали місце лекції, де студент почував себе суб'єктом навчання. Однак вільнодумство мало свої межі, визначені правлячою партією.

Якість проведення лекцій контролювалася на рівні завідувачів кафедр та ректорату. З цією метою використовувалися відкриті заняття, взаємовідвідування викладачів. Але в педагогічних інститутах не було підрозділу, який аналізував би вплив такого контролю на якість навчального процесу. На необхідність ґрунтовного аналізу відкритих лекцій із формулюванням висновків та рекомендацій звернули увагу в Харківському педінституті ім. Г. С. Сковороди: «Дані про кількість взаємовідвідувань викладачами або про відкриті лекції ми одержуємо від кафедр і факультетів. Але що це дає для підвищення ефективності навчального процесу? Ніхто не знає. Після кожної сесії до проректора по навчальній роботі надходять зведення з процентами успішності. Але що криється за цими процентами – судити дуже важко» [3, с. 80].

Таким чином, у Харківському педагогічному інституті ім. Г. С. Сковороди виявили дуже важливу проблему – вплив контролю на якість лекцій та ефективність навчального процесу. На жаль, її не розпочали вивчати та досліджувати не тільки в цьому інституті, а й в інших, не тільки у

80-х рр., а й згодом. Тоді ніхто не зауважив, що питання про доцільність відкритих занять вже ставилося раніше в 70-х рр. у Житомирському педагогічному інституті, про що писалося у журналі освітян «Радянська школа» [418, с. 7–8]. Очевидно, у 80-х рр. відновилася можливість віднести відкриті лекції до однієї з форм обміну досвідом, але не контролю. Варто припустити, що у такому контексті вони давали б більше користі.

У досліджуваному періоді (1985 –1990 рр.), як і в попередньому (1971 – 1984 рр.) у навчально-виховному процесі зберігала актуальність проблема використання нових форм та методів. Вони частково компенсували відсутність технологій, а окремі з них у 90-х рр. були трансформовані у технології. На необхідності звільнення від традиційних підходів до навчання та впровадження нових форм і методів роботи акцентував увагу В. Курило, який зазначав: «У ході вдосконалення навчально-виховного процесу в педвузах доведеться, напевне, в рамках можливого ламати деякі традиційні форми роботи, активно впроваджувати проблемний підхід, метод дискусій з актуальних питань освоєваних студентами наук, ідеології й політики, допомагати їм оволодівати різноманітністю форм навчально-виховної роботи, які активізували б їхню пізнавальну і творчу діяльність...

У процесі навчання необхідно активно застосовувати «тренінг» – ділові ігри, які відображали б конкретні ситуації навчально-виховної діяльності вчителя...» [266, с. 12].

Принагідно зауважити, що ініціаторами вагомих інновацій в освіті виступали не тільки науковці, педагоги, а й лідери правлячої партії. Саме партія в 50-х – 80-х рр. пропонувала навчати у закладах освіти у зв'язку з життям, дотримуватися наукової організації праці, поширювати передовий педагогічний досвід, здійснювати реформування роботи школи. Тенденція до педагогізації всього навчального процесу також намітилась у зв'язку з рішеннями партійних пленумів, а також у світлі вимог реформи школи і перебудови вищої освіти [409, с. 4]. І хоч у викладанні педагогічних дисциплін не вдалося позбутись ідеологічної оболонки, все ж тут

акцентувалась увага на необхідності орієнтації на роботу школи, формування практичних умінь. Зокрема, К. Потапенко зазначала: «Структура і зміст психолого-педагогічних курсів не піддаються істотним змінам уже декілька десятиріч. Програми, підручники і посібники не враховують тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти, відстають від досягнень передового досвіду» [378, с. 76]. На жаль, педагогічна підготовка майбутнього вчителя у досліджуваному періоді не зазнала суттєвих змін, за винятком введення до навчальних планів нової дисципліни, під час вивчення якої студенти мали набувати педагогічну майстерність.

У 1986 році в окремих педагогічних інститутах розпочали читати курс «Основи педагогічної майстерності»; у 1987 р. він викладався вже у 15 інститутах, щоправда, різним обсягом. На засвоєння курсу у Полтавському педагогічному інституті відводилося 120 год., в той час, як у Глухівському педінституті – тільки 16 год. [331, с. 3]. Складовою частиною курсу «Педагогічна майстерність» є розділ «Педагогічна техніка». Так іноді називають педагогічну технологію. Сам термін «педагогічна технологія» трактується як знання про педагогічну майстерність. Отже, із введенням курсу «Основи педагогічної майстерності» у педагогічних інститутах розвивалася педагогічна технологія, яка вважається дещо вужчим поняттям, ніж освітня.

Упровадження до навчальних планів нових навчальних дисциплін не супроводжувалося вилученням застарілих, які перевантажували студентів і не давали змоги зосередитися на провідних для майбутнього фаху. Лише окремі автори пропонували звільнитися від дріб'язкового у професійній підготовці: «Досвід показує, що таку кількість предметів, яка передбачена чинними навчальними планами педінститутів, вивчити і добре засвоїти навіть за п'ять років неможливо. Збільшувати ж термін навчання не виправдано, нерозумно. Краще піти шляхом ліквідації багатопредметності, а вивільнені години використати для ґрунтовного опанування предметів, що становитимуть спеціальність учителя» [246, с. 71].

Гостро критикували введення нових навчальних дисциплін, нав'язаних згори, у Криворізькому педагогічному інституті: «Багато з них (дисциплін) були надуманими, але обов'язковими для вивчення всіма студентами (наприклад, «Критика сучасних теорій і практики сіонізму та іудаїзму», «Основи контрпропагандистської роботи серед учнів шкіл» та ін.)» [284, с. 77].

Науковці робили висновки, що для удосконалення підготовки вчителів недостатньо поліпшувати навчальні плани, їх необхідно кардинально змінювати. «Навіть план 1985 року складено так, що вузи готували педагогічно некомпетентних учителів, оскільки на спеціальність відводилося понад дві третини навчального часу, а на професію /педагогіка, психологія, методика/ до 10%, тобто як на медпідготовку... Виходило, що ми готували гібрид предметника із свідоцтвом медсестри» [287, с. 150].

У другій половині 80-х рр. у процесі вивчення педагогічних дисциплін використовувався передовий педагогічний досвід, ділові ігри, групові форми роботи тощо. Викладачі Полтавського педінституту пропонували шляхи творчого засвоєння студентами педагогічного досвіду через створення спецкурсу [262]. Одними із найпопулярніших авторських технологій другої половини 80-х років є технології О. Захаренка, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін. Їх описи містяться у численних науково-популярних та педагогічних виданнях, а також в «Енциклопедії освітніх технологій» (автор Г. Селевко) [427, с. 288–289, 403–408]. Технологію інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (автор В. Шаталов) намагалися масово впроваджувати не лише у 80-х рр., а й згодом. Так звані «опорні конспекти» створювалися із найрізноманітніших дисциплін як у школах, так і у вищих навчальних закладах. Технологія В. Шаталова передбачає навчання великими блоками з поетапним контролем та багаторазовим повторюванням, причому гарантується результат усім дітям із будь-якими індивідуальними даними. Таким чином, у цій технології добре відстежуються основні критерії технології: прогнозованість, алгоритмічність.

Аналіз численних спроб повторити досвід В. Шаталова дає змогу дійти висновку, що успіх відомого педагога пояснюється не лише виконанням сукупності певних дій, а й його професіоналізмом.

У 80-х рр. широко використовувалася під час вивчення педагогічних дисциплінах технологія С. Лисенкової, в основу якої було покладено три авторські ідеї (так звані три кити): випередження навчального матеріалу, коментоване управління та опорні схеми. Зрозуміло, це далеко не повний перелік інноваційних систем (зараз авторських технологій), які ґрунтовно опановувалися студентами.

У другій половині 80-х рр. використовувалися групові форми роботи, що згодом трансформувалися в інтерактивні технології. Науковці вважали, що ефективність такого навчання вища, окрім того воно сприяє формуванню вмінь і навичок самостійної роботи. Для продукування нових ідей реалізовувався метод мозкового штурму (нині технологія мозкового штурму) [337].

Активно використовувалися ділові та пізнавальні ігри, які сьогодні оформлені або в ігрові, або в інтерактивні технології. Науковці наводили аргументи на користь пропонованих інновацій: «Достоїнством будь-якої педагогічної гри є те, що в процесі підготовки і проведення її в студентів виникає необхідність самостійно приймати рішення, вдаватися до творчості, продумувати свою поведінку, стиль спілкування з усіма учасниками. Внаслідок цього активізуються знання не лише з педагогіки і психології, а й інших виучуваних предметів, у тому числі суспільно-політичних, вишукуються найкращі способи реалізації інтегральних знань, виробляються нові поняття і вміння» [314, с. 92]. Висловлювалися думки, що завдяки діловим іграм засвоєння навчального матеріалу підвищується в 4–5 разів [266, с. 12]. Проте пропонувалося *не перетворювати їх в універсальні методи навчання, не протиставляти, а вдало поєднувати різноманітні види занять*. Таке застереження зберігає актуальність у навчально-виховному процесі сучасної школи. Ученими були розроблені основні етапи проведення

гри [507, с. 81], аналогічно до того, як визначається алгоритмізація дій у сучасній освітній технології.

У Тернопільському державному педагогічному інституті ім. Я. Галана викладачами кафедри педагогіки використовувалися «такі модифікації ділових ігор, як імітаційні ігри, рольові ігри, метод інсценіровки, психодрама і соціограма, метод аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій, аналізу інцидентів, розв'язання педагогічних задач, ігрове проектування» [417, с. 46]. Вважалося за доцільне здійснювати їх поєднання. Викладачі розробили етапи впровадження навчально-педагогічних ігор у навчальний процес: «Перший – вивчення теорії і освоєння методики проведення ігор. Другий – визначення на засідання кафедри навчальних тем, які доцільно вивчати із застосуванням навчально-педагогічних ігор. Третій – відбір психолого-педагогічних ситуацій і задач для ігор... Четвертий – розробка методичних рекомендацій по підготовці...ігор. П'ятий – сам процес підготовки учасників до гри і сама гра» [417, с. 46–47]. Для підведення підсумків її застосування використовувалися виступи експертів, обмін думками, захист слухачами своїх рішень і висновків, резюме і оцінки викладача.

У Київському педагогічному інституті іноземних мов найефективнішими вважалися такі навчально-педагогічні ігри: «Яким має бути урок у сучасній школі», «Педагогічна майстерність учителя у процесі проведення бесіди» тощо [507, с. 82–83]. На жаль, навчально-педагогічні ігри не знаходили достатнього застосування в педагогічних інститутах у курсах педагогіки, психології та методики викладання певних предметів [507, с. 80].

У другій половині 80-х рр. «назріла необхідність більше уваги приділяти розробці питань диференційованого навчання» [478, с. 13]. Актуальною проблемою була також його індивідуалізація [417, с. 47].

Надбанням педагогічної науки та освіти досліджуваного періоду стала педагогіка співробітництва. Вона віднесена Г. Селевком до педагогічних технологій на основі гуманно-особистісної орієнтації. Він зазначив, що

«педагогіка співробітництва – одне із найбільш всеосяжних педагогічних узагальнень 80-х років, що викликало до життя численні інноваційні процеси в освіті» [427, с. 140].

У другій половині 80-х рр. у низці педагогічних інститутів використовувалася модульна система навчання (згодом модульна технологія навчання). Зокрема, її впровадженням займалися науковці кафедри хімії Тернопільського педагогічного інституту. На їх думку, завдяки застосуванню модульної системи вдосконалюється технологія навчального процесу [417, с. 268]. Отже, у науковий вжиток входила не тільки ефективна система навчання, а у термін «технологія». Науковці виявили не тільки її переваги, а й основний недолік: зросла витрата часу викладачів у зв'язку з перевітками численних письмових робіт. Для усунення зазначеної вади пропонувалося внести зміни до розподілу навчального навантаження [417, с. 269].

Необхідно зазначити, що, попри всі інновації, характерною рисою досліджуваного періоду є комп'ютеризація навчальних закладів, масове використання ІКТ. Інформатизації освітньої галузі передували тривалий підготовчий період (з кінця 50-х рр. ХХ ст.) використання ЕОМ, мікропроцесорної техніки тощо [113], [279]. Тому комп'ютеризація навчальних закладів стала логічним продовженням розвитку ТЗН та способів підвищення ефективності педагогічного процесу.

1985 – 1986 навчального року учні ІХ класів усіх середніх шкіл України, а в 1986 – 1987 – учні ІХ–Х класів загальноосвітніх шкіл та ІХ класів вечірніх шкіл почали вивчати курс «Основи інформатики і обчислювальної техніки». У десяти педінститутах було запроваджено підготовку вчителів за другою спеціальністю – «Інформатика і обчислювальна техніка», до 1990 року вона проводилася в усіх педагогічних інститутах, де були фізико-математичні факультети [58, с. 61].

На необхідність навчити учнів використовувати сучасну обчислювальну техніку, забезпечити широке застосування комп'ютерів у навчальному процесі вказувалося в Основних напрямках реформи загальноосвітньої і

професійної школи. Свідченням зацікавленості керівництва держави у здійсненні комп'ютеризації освітньої галузі було прийняття 1986 р. постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження обчислювальної техніки в навчальний процес» [326, с. 45]. З 1986 року у педагогічних ВНЗ України розпочалася реалізація цільової комплексної науково-дослідної програми «Комп'ютер в школі та педагогічному навчальному закладі». Відповідно до цієї програми проводилися дослідження у таких напрямках:

- методологічні, психолого-педагогічні, психо-фізіологічні основи застосування електронно-обчислювальної техніки у навчально-виховному процесі;

- зміст, організація і методика вивчення основ інформатики і обчислювальної техніки у загальноосвітній і професійній школі, а також у педагогічному навчальному закладі, удосконалення навчально-виховного процесу в умовах комп'ютеризації;

- розробка педагогічних програмних засобів і методики їх застосування [224, с. 6].

У галузі комп'ютеризації освіти позитивні зрушення були зафіксовані у Київському державному педагогічному інституті ім. О. М. Горького, Миколаївському, Харківському, Чернігівському, Ровенському та інших педагогічних інститутах, у яких розроблялись і видавались навчальні посібники, методичні рекомендації, наочні посібники тощо [224, с. 6], [488]. Інформатизація освіти зумовила збільшення кількості та поліпшення якості мікропроцесорної та іншої новітньої техніки, створення комп'ютерних та дисплейних класів тощо.

У 80-х роках із метою поліпшення ефективності реалізації комплексної комп'ютерної програми систематично відбувався обмін досвідом у галузі комп'ютеризації навчального процесу та використання електронно-обчислювальної техніки між педагогічними ВНЗ України та республік

колишнього СРСР [232], а також навчальних закладів зарубіжних держав, у багатьох із яких (Болгарія, Угорщина) процеси комп'ютеризації розпочали здійснювати раніше [107], [299]. Проте передусім вивчалися досягнення колег-науковців із вітчизняних педагогічних навчальних закладів.

Певні здобутки підготовки фахівців, які б володіли комп'ютерною грамотністю, існували у Тернопільському педінституті ім. Я. О. Галана. У його лабораторії 1986 року було встановлено 12 персональних комп'ютерів «Агат». Цей персональний мікрокомп'ютер – один із найбільш перспективних щодо застосування в шкільному навчальному процесі. «Агат» використовували не тільки як технічну базу під час вивчення курсу основ інформатики і обчислювальної техніки, а і як технічний засіб навчання за спеціально складеними дидактичними матеріалами, а також як потужний технічний засіб унаочнення [81, с. 50].

У листопаді 1986 року у Тернопільському державному педагогічному інституті ім. Я. Галана відбулася республіканська конференція «Шляхи подальшого удосконалення науково-технічної творчості учнівської і студентської молоді і вивчення основ інформатики і обчислювальної техніки у світлі вимог реформи загальноосвітньої і професійної школи» [408]. На конференції акцентувалася увага на формуванні комп'ютерної грамотності педагогів. Із цією метою вченими-психологами спільно із спеціалістами інституту кібернетики та іншими вченими створювався посібник «Основи комп'ютерної грамотності» [408, с. 6].

Комп'ютеризація педагогічних інститутів ставала можливою лише за умови зміцнення матеріальної бази інституту. У Тернопільському педагогічному інституті для вирішення такого завдання залучалися спеціальні будівельні загони. «Ці загони, використовуючи шляхи госпрозрахунку і шефські зв'язки з місцевими підприємствами та організаціями, обладнали необхідну кількість лабораторій мікропроцесорною і мікрокалькуляторною технікою, підготували приміщення для обчислювального центру», – зазначав на конференції ректор інституту

Ю. Іващенко [408, с. 10]. Учасники конференції розглядали можливість використання обчислювальної техніки не тільки в процесі викладання математичних дисциплін та «Основ інформатики», але й суспільних, природничих, художньо-графічних тощо [408, с. 201, 120, 134].

Вагомих результатів у цьому контексті досягли у Чернігівському педагогічному інституті ім. Т. Г. Шевченка. У ньому комп'ютерну техніку застосовували не лише для набуття знань студентів, а й для їх контролю. Викладачі по-новому розглянули можливості програмованого контролю знань студентів ВНЗ у зв'язку із впровадженням діалогової системи програмованого контролю знань за допомогою мови програмування Бейсік [513, с. 89]. На думку Чернігівських науковців, «однією з найважливіших переваг цієї мови є те, що програми, складені нею, сумісні практично з усіма вітчизняними міні- та мікро-ЕОМ, а це забезпечує широкі можливості впровадження системи програмованого контролю та її незалежність від конкретних засобів обчислювальної техніки. Слід зазначити, що основним є такий режим роботи системи, коли студенти самостійно спілкуються з комп'ютером у діалоговому режимі, водночас опановуючи основи інших предметів» [513, с. 90].

У межах реалізації цільової комплексної програми із комп'ютеризації освіти у кінці 80-х рр. підвищена увага приділялася формуванню інформаційної культури як найважливішого компонента суспільної культури, позаяк інформації відводилася роль стратегічного ресурсу суспільства. Однією з ознак сформованості такої культури у вчителя вважалося розуміння сутності інформації та інформаційних процесів. Разом із тим було зроблено важливий висновок про необхідність використання знань із психології, педагогіки, методики для формування вмінь і навичок ефективного використання інформаційної технології у навчальному процесі [224, с. 9]. Таким чином, виникла потреба у створенні системи підготовки вчителя до використання інформаційної технології [224, с. 10]. Цій проблемі присвячувалися численні дослідження науковців педагогічних інститутів

[224], позаяк у другій половині 80-х рр. стало зрозумілим, що інформатизація освіти здійснюватиметься прискореними темпами і надаватиме ВНЗ численні переваги.

Проблеми формування комп'ютерної грамотності педагогів вирішували науковці Київського педагогічного інституту ім. О. М. Горького. М. Шкіль та М. Жалдак, які вважали, що «теоретична, практична, психологічна і методична підготовка вчителів до розв'язання проблеми комп'ютерного всеобучу – першочергове завдання педагогічних вузів і університетів» [502, с. 29]. Учені пропонували озброювати вчителів знаннями, вміннями і навичками, необхідними для широкого застосування комп'ютерів у професійній діяльності; розробляти науково-методичне забезпечення: створювати і видавати в достатній кількості навчальну, наукову, методичну та психологічну літературу, наочні посібники, дидактичні матеріали; розробляти і тиражувати програмне забезпечення [502, с. 29].

На думку М. Шкіля та М. Жалдака, «питання про те, які саме знання, вміння і навички в галузі інформатики та обчислювальної техніки і в якому обсязі повинні засвоїти вчителі, слід вирішувати диференційовано, залежно від особливостей діяльності спеціалістів різних дисциплін і від способів використання комп'ютерів як об'єктів вивчення і засобів навчання» [502, с. 29].

Якщо у середині 80-х рр. йшлося про необхідність використання комп'ютерів у навчальному процесі, використання комп'ютерної техніки з метою забезпечення комп'ютерної грамотності майбутніх спеціалістів, то в кінці 80-х рр. почали використовуватися терміни «комп'ютерні технології», «інформаційні технології». У кінці 80-х рр. були зроблені перші спроби наукового обґрунтування інформаційної технології. На думку М. Жалдака та А. Олійник, «основу нової інформаційної технології (НІТ) становлять комп'ютерна техніка, «доброзичливе» програмне забезпечення та розвинені системи комунікації. НІТ характеризують три основні властивості: інтегрованість, гнучкість, інтерактивність» [110, с. 72].

Учені звернули увагу на негативні наслідки нераціонального використання інформаційних систем, що може призвести до спотвореного розуміння явищ, втрати почуття реальності навколишнього світу. «Комп'ютер не дає тієї інформації, яку людина отримує у реальному житті і яка відіграє основну роль у її вихованні і розвитку» [110, с. 72].

Позитивним результатом впливу НІТ та інформатики на освіту, на думку науковців, є посилення інтересу навіть пасивних учнів до навчання. М. Жалдак та А. Олійник обґрунтували необхідність оволодіння вчителями всіх спеціальностей основами інформаційної технології, що може стати реальністю за умови наявності досконалих, надійних і простих в експлуатації комп'ютерів.

Незважаючи на популярність технологічних термінів щодо інформатизації освіти, термін «технологія» не поширився на процеси навчання та виховання. Інноваційні системи, методи та передовий педагогічний досвід почали трактуватися технологічними термінами лише у 90-х рр. Ці терміни були використані для визначення видів освітніх технологій другої половини 80-х рр.

Таким чином, у межах традиційної метатехнології навчання (лекційно-семінарсько-залікова) у педагогічних інститутах співіснували макро- та мезотехнології:

- на основі гуманно-особистісної орієнтації (педагогіка співробітництва);
- на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів (студентів) (технології проблемного навчання, ігрові);
- інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (технологія В. Шаталова);
- на основі ефективності управління і організації навчального процесу (технології групової діяльності, технологія С. Лисенкової: перспективно-випереджувальне навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні);

– інформаційно-комунікаційні технології (базовий курс «Інформатика», застосування комп'ютерних засобів у предметному навчанні).

Основні види освітніх технологій у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини 80-х рр. представлені на рис. 4.1.

Рис. 4.1. Освітні технології педагогічних інститутів другої половини 80-х рр. XX ст.



Отже, запровадження численних новітніх технологій мало б сприяти результативності формування готовності педагогів до роботи в школі. Введення додаткових предметів («Основи педагогічної майстерності», «Основи інформатики та обчислювальної техніки»), а також «педагогізація» навчального процесу, поліпшення педагогічної практики студентів у школах та інших освітніх закладах, які утворювали єдиний комплекс, використання аудіовізуальних засобів повинні були забезпечити підготовку компетентного спеціаліста (нині ми б говорили про сформованість основних компетентностей). Проте цього не сталося. Були з'ясовані причини недостатньої компетентності випускників, ними виявилися такі:

1. У педагогічних інститутах панувала багатопредметність; недооцінювалися педагогічні та методичні дисципліни. Науковці пропонували кардинально змінити навчальні плани в бік удосконалення педагогічної та методичної підготовки.

2. Студент залишався об'єктом навчання попри новітні тенденції, згідно з якими мав би стати суб'єктом. Автори стверджували, що якісній підготовці майбутнього вчителя сприяє його бажання вчитися, оволодівати майбутнім фахом, визначення за ним статусу центральної фігури всіх перетворень.

3. Теоретична підготовка студентів все ще домінувала над практичною. Для усунення такого недоліку пропонувалося налагоджувати співпрацю між педагогічними інститутами та школами, пов'язувати шкільні програми з інститутськими.

Поліпшенню практичної підготовки студентів мали б сприяти виховні та соціально-виховні технології, реалізація яких призводить не лише до формування вмінь встановлювати контакт із учнями, займатися їх навчанням та вихованням, а й до самовиховання майбутнього вчителя.

4.3. Виховні та соціально-виховні технології завершального періоду існування тоталітарної держави

Незважаючи на інформатизацію суспільства та вищої школи, демократизацію політичного життя провідною технологією виховання у педагогічних інститутах залишалася технологія комуністичного виховання радянського періоду. Аналіз публікацій про навчальний процес свідчить на користь суттєвих зрушень у напрямку зближення із світовими тенденціями, проте у вихованні студентів домінували ідеологічні теми формування марксистсько-ленінського світогляду, непримиренного ставлення до буржуазної ідеології та пропаганди тощо. Вони впливали також на навчальну діяльність студентів. Призначення виховних технологій полягало не тільки у вихованні студентів, а й поліпшенні їх практичної підготовки до майбутньої професії. Безперечно, студент так само виховував учнів, як виховували його протягом навчання в педагогічному інституті, або таким чином, як його вчили під час засвоєння педагогічних дисциплін.

У другій половині 80-х рр. не використовувався не лише термін «технології навчання», а й термін «технології виховання», проте самі технології з такими самими критеріями, як сучасні, існували. Провідною технологією залишалася технологія комуністичного виховання радянського періоду, яка зберігала стабільність та незмінність упродовж трьох десятиків років, незважаючи на розпочату правлячою партією перебудову та суттєві зміни у суспільному житті.

1985 року відбувся республіканський семінар із питань вдосконалення підготовки учнів педучилищ та студентів педінститутів до виховної роботи в школі. Свідченням збереження консервативних тенденцій у суспільній метатехнології комуністичного виховання радянського періоду другої половини 80-х рр. є теми виступів під час республіканського семінару провідних працівників педагогічних інститутів, який відбувся у 1985 р.: «З досвіду розкриття переваги комуністичної моралі над буржуазною», «Виховання у студентів непримиренного ставлення до буржуазної ідеології і

пропаганди», «Роль комсомолу в підготовці майбутніх вчителів до виховної роботи», «Вироблення в студентів вмінь давати відсіч буржуазній ідеології» тощо [411, с. 93]. Безперечно, мали місце також виступи, позбавлені ідеологічного підґрунтя: «Формування в майбутніх учителів психологічної готовності до роботи в школі», «Екологічне виховання студентів педінститутів – необхідна умова їх майбутньої успішної професійної діяльності» тощо. Проте теми ідейно-політичного спрямування свідчать про те, що характер виховних впливів на студентів, а також акценти, які необхідно робити у виховній роботі зі школярами, залишалися такими самими, як у попередні десятиріччя. Навіть 1987 року (через два роки після квітневого (1985 року) Пленуму ЦК КПРС, який започаткував курс на прискорення соціально-економічного розвитку, гласність і демократизацію всіх сфер життя) у закладах освіти вказувалося на необхідність комуністичного виховання. Як позитивний факт відзначалося, що парткоми педінститутів Київського, Луцького, Кіровоградського, Черкаського та інших надають великого значення формуванню у студентів почуття радянського патріотизму, пролетарського соціалістичного інтернаціоналізму, непримиренності до всього чужого нашій культурі і колективістській моралі [409, с. 7]. Якби у дослідника виникла потреба з'ясувати, у якому році писалися ці рядки, очевидно, він зміг би дати правильну відповідь з точністю до 30 років. У визначенні істини допомогли б назви та статус педагогічних навчальних закладів, проте не ті якості, які пропонувалося формувати у студентів. Не зорієнтували б на пошуки істини також заходи, які проводились у педінститутах. Вони аналогічні до тих, які відбувалися у 60-х – 70-х рр. У середині 80-х рр. у Київському педагогічному інституті ім. О. М. Горького проводилися такі заходи та акції: «дискусії і читацькі конференції на теми «Особиста гордість радянської людини», «Твій ровесник за рубежем», «Яким має бути сучасний учитель», зустрічі з ветеранами партії, війни і праці тощо» [409, с. 7]. Науковці, як і десять – тридцять років тому назад, *вимушені були* закликали учителів не втрачати політичної пильності,

позаяк ідеологічна боротьба не вщуає: «Завоювання соціалізму для декого стало звичайним, само собою зрозумілим явищем. Це призводить до того, що окремі юнаки і дівчата проявляють політичну наївність, інколи некритично сприймають буржуазний спосіб життя, захоплюються закордонними «фірмовими» речами і модерною музикою гірших гатунків. Ось чому потрібно більш ефективно формувати в молодих людей активну громадянську позицію, прищеплювати їм стійкий імунітет проти чужих нашій моралі поглядів і понять. У цих умовах особливого значення набуває особистий внесок кожного радянського вчителя в реалізацію настанови XXVII з'їзду КПРС «наступально вести боротьбу з буржуазною ідеологією і мораллю, антирадянськими провокаціями та ідеологічними диверсіями імперіалізму...» (Матеріали XXVII з'їзду КПРС. – К., 1986. – С. 141)» [280, с. 84]. Необхідно зазначити, що така виховна робота проводилася в усіх педагогічних інститутах, оскільки освітньо-виховна концепція держави залишалася незмінною. Безперечно, *немає провини ні вищих педагогічних навчальних закладів, ні окремих науковців* у тому, що у другій половині 80-х рр. ХХ ст. вони продовжували здійснювати і досліджувати комуністичне виховання. Не дивлячись на процеси демократизації та гласності, правляча Комуністична партія зберігала свої керівні позиції у суспільстві в цілому, та в галузі освіти зокрема, спонукаючи активно проводити у життя визначені нею завдання.

Як і в попередні роки зберігала актуальність тема виховання на прикладах життя і діяльності В. І. Леніна. Майбутнім педагогам рекомендувалося наслідувати ленінський приклад у формуванні педагогічної майстерності. У цьому контексті рекомендувалося у педагогічних інститутах читати спеціальні семінари, як це мало місце у Харківському педагогічному інституті ім. Г. С. Сковороди та інших педагогічних навчальних закладах [469, с. 20]. Необхідно зазначити, що комуністичне виховання вже давно було поставлено на технологічну основу. Науковцями педагогічних інститутів створювалися нові форми і методи такого виховання. У

досліджуваному періоді збереглася традиція, розпочата Комуністичною партією у середині 70-х рр. ХХ ст., про необхідність здійснення комплексного підходу до виховної роботи в навчальних закладах зокрема, «Основними напрямками реформи...» передбачалося забезпечити «координацію зусиль по всіх напрямках комуністичного виховання – ідейно-політичного, трудового, морального, естетичного, фізичного» [336, с. 8].

Актуальною проблемою залишалось інтернаціональне виховання. Практично у кожному педагогічному інституті підтримувалися зв'язки з освітніми закладами інших республік Радянського Союзу. Черкаський педінститут вів співробітництво із казахськими та туркменськими ВНЗ. «Заслугує всілякої підтримки робота парткому і комітету комсомолу Черкаського педінституту з інтернаціонального і патріотичного виховання студентської молоді, зміцнення почуття братерства і дружби народів нашої країни. Це особливо яскраво видно на взаємовідносинах студентів з Черкащини і братніх республік – Казахстану і Туркменії, які оволодівають у цьому інституті російською мовою, щоб потім викладати її у своїх національних школах. Вони тут почувають себе повноправними членами великого вузівського колективу, живуть інтересами єдиної студентської сім'ї, разом радіють успіхам і переживають невдачі, беруть активну участь у роботі комсомольського клубу «Ровесник», інститутського КІДу, гуртків художньої самодіяльності», – зазначав В. П'ятаков [409, с. 7]. Цей факт можна було б визнати позитивним, якби поряд із інтернаціональним здійснювалося національне виховання, а казахські та туркменські друзі проявили хоча б деякий інтерес до української мови. Українські студенти не ризикували підготувати захід, присвячений прищепленню любові до рідної мови, боротьбі народу за незалежність. Під час радянського періоду за подібні спроби майбутній спеціаліст негайно позбувся б студентського та комсомольського квитка, а отже, не зміг би стати дипломованим спеціалістом. Як свідчить аналіз публікацій, у жодному з педінститутів не акцентувалася увага на національному вихованні.

Отже, 1985 рік, не дивлячись на розпочату у країні перебудову, не став переломним у розвитку суспільної метатехнології. Її дещо похитнув новий погляд на роль церкви у суспільстві, що було пов'язано із суспільною перебудовою. Не виявлено джерел, у яких висвітлювався б досвід атеїстичної пропаганди у педагогічному ВНЗ. Проте в цілому комуністичне виховання радянського періоду залишалося незмінним, продовжувало визначати специфіку всіх освітніх впливів.

Результативність та довгочасність функціонування технології комуністичного виховання спонукають до пошуку причин її тривалого існування та вражаючих результатів із впливу на свідомість молодого покоління. Однією з них, як вже було встановлено, є єдність усіх виховних інституцій, засобів масової інформації у досягненні мети, які не допускали сумнівів у правильності підходів щодо виховання. Інша причина полягає в тому, що у технології поряд із суттєвими негативами були позитиви, які не варто відхиляти тільки через те, що вони мали місце в межах радянського періоду. Серед надбань технології варто відзначити прищеплення моральних цінностей – милосердя, передусім до дітей-сиріт, поваги до старших поколінь, до батьків. У межах технології пропагувався альтруїзм, який нині рідко зустрічається не тільки у житті, а й у наукових дослідженнях. Важливою складовою комуністичного виховання вважалося трудове виховання. Успіхи у реалізації технології комуністичного виховання знайшли вираження у численних публікаціях та архівних матеріалах.

Соціально цінні здобутки із формування суспільно активної, гармонійно розвиненої особистості були у кожному педагогічному інституті, забезпечуючи стійкість технології комуністичного виховання. Проте основним гарантом її життєздатності було існування Комуністичної партії.

Реалізації комуністичного виховання, як і в попередні періоди, присвячувалися численні науково-практичні конференції, що розглядалося як одна з умов формування суспільно-політичної активності майбутніх учителів. Зокрема, у звіті Луцького педагогічного інституту ім. Лесі Українки

за 1988 рік зазначається: «В процесі дослідження встановлено, що до умов, які забезпечують формування суспільно-політичної активності майбутніх вчителів відносяться:

1. Здійснення навчально-виховної роботи із студентами на основі особистісно-діяльнісного підходу.

2. Професійно-педагогічна спрямованість навчальної позанавчальної роботи. Їх чітка орієнтація на цілі, завдання, зміст і специфіку майбутньої діяльності студентів.

3. Демократизація всього вузівського життя, розвиток студентського самоврядування.

4. Встановлення тісних зв'язків з школами, іншими закладами народної освіти.

5. Організація *самовиховання* і самоудосконалення студентів.

6. Функціонування на кожному факультеті відділень ФГП, клубних об'єднань студентів.

7. Підготовка і проведення інститутських науково-практичних конференцій, присвячених проблемам *комуністичного виховання* студентів і їх професійної підготовки» [184, арк. 3]

Аналіз архівних матеріалів свідчить про суперечливість тенденцій педагогічних ВНЗ другої половини 80-х рр. З одного боку, йдеться про самовиховання і самоуправління, демократизацію вишівського життя, з іншого, фіксується незмінність комуністичного виховання. На основі вивчення психолого-педагогічної літератури та архівних матеріалів доцільно припустити, що тільки у 1990 році воно зазнало краху. Зокрема, у звіті Луцького педагогічного інституту ім. Лесі Українки за 1990 рік серед напрямів науково-дослідної роботи не зафіксовано спрямування дослідження на вирішення проблем комуністичного виховання студентів та школярів. Вперше за багато років основними характеристиками вчителя були визначені не віра в перемогу комунізму, не здатність бути бійцем партії, а професійні якості. Зокрема, у звіті зазначалося: «Задовольнити потреби суспільства,

шкільної практики може тільки соціально активний, всебічно розвинений і професійно підготовлений учитель з новаторським, творчим підходом до розв'язання завдань навчання і виховання підростаючого покоління» [185, с. 3]. Крах технології пояснюється кризою Комуністичної партії. Розпочатий нею курс на «гласність» дав змогу викрити численні злочини керівництва партії проти свого народу. Недоліки були помічені в самому комуністичному вихованні, яке остаточно втратило свою актуальність напередодні утворення незалежної Української держави.

Досліджень, у яких були б зафіксовані інші виховні технології суто ВНЗ, нами не виявлено. Проте порівняння діяльності студентів, спрямованої на самовиховання, із технологією самовиховання (за А. Кочетовим) дає змогу виявити між ними аналогії. Так само тотожними є колективні творчі справи студентів та колективне творче виховання (за І. Івановим), назване технологією Г. Селевком, О. Пехотою тощо. Не дивлячись на визначенням терміном «технологія», їх описи не супроводжуються діагностичними процедурами, що є неприпустимим для освітніх технологій, а також приводом для дискусій щодо існування виховних технологій.

Отже, аналіз технологій організації самовиховання (за А. Кочетовим), колективного творчого виховання (за І. Івановим) (обидві технології призначені для школярів) дає змогу встановити наявність аналогічної діяльності у студентських колективах.

Самовиховання студентів у педагогічних ВНЗ розпочиналося з першого курсу під час вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності». Майбутні вчителі займалися самопізнанням, опановували методи і прийоми самовиховання волі та характеру. Приділялася увага навіюванню. Студенти склали спеціальні програми самоудосконалення. Воно поглиблювалося в ході виховної роботи, яку проводили куратори груп. Зокрема, у 1985 році українським освітянським виданням «Радянська школа» схвалювався досвід роботи куратора С. Золотухіної (Харківський педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди), яка систематично проводила бесіди зі студентами: «Тематика

цих бесід різна, але мета одна – добитися, щоб студенти краще пізнали один одного...» [282, с. 71]. Проте, зазвичай, із завершенням вивчення курсу «Вступ до спеціальності» закінчувалася діяльність із самовиховання. У навчальному плані не було дисципліни, під час якої зверталася б увага на її продовженні. Що стосується кураторів, то вони мали спрямовувати студентів від самопізнання до засвоєння марксистсько-ленінської теорії, розуміння політичних завдань [282, с. 73], тобто до реалізації цільових орієнтирів технології комуністичного виховання. На жаль, діяльність із самовиховання не діагностувалася. Отже, не було ні аналізу, ні контролю її результатів.

У другій половині 80-х рр., як і в 60-х – 70-х рр. у педагогічних інститутах реалізовувалися творчі справи, ініціаторами яких зазвичай виступали або адміністрація, або комітети комсомолу. Конкретні справи, які вибиралися комсомольськими організаціями, вирізняли їх з-поміж інших організацій. Серед найважливіших справ можна назвати – шефство над дитячими будинками, походи по місцях бойової та трудової слави тощо. Колективна творча діяльність також не діагностувалася.

Необхідно зазначити, що у другій половині 80-х рр. не тільки мали місце колективні творчі справи у діяльності педагогічних інститутів, а й проводилася підготовка студентів до реалізації таких справ у загальноосвітніх навчальних закладах [417, с 48]. Проте термін «технологія» щодо колективного творчого виховання не використовувався.

Аналіз виховної діяльності свідчить про нестачу виховних технологій, їх фактично не було зовсім. Виключенням є технологія комуністичного виховання. Позаяк вона використовувалася в усіх навчальних та позанавчальних закладах (була загальною), є підстави вважати її технологією, не дивлячись на відсутність діагностики.

Заслуговують на дослідження причини стабільності виховних технологій. Як у стародавній Греції, у колишньому Радянському Союзі у вищій педагогічній школі вимагалось формувати всебічно гармонійно розвинену особистість, акцентувалась увага на самовихованні, вихованні у

процесі навчання. Проте у виховній практиці не було здійснено революційних перетворень, якими є використання інформаційних технологій. Досвід вітчизняної ретроспективи розвитку освітніх технологій може стати підтвердженням висуненої гіпотези про консерватизм виховних технологій, відставання темпів їх розвитку від навчальних та інформаційних.

Стабільність була притаманна також соціально-виховним технологіям. У другій половині 80-х рр., як і попередньому періоді (1971 – 1984 рр.) продовжували розвиватися технології соціально-педагогічних комплексів [350]. Як вже зазначалося, їх створення інтенсивно відбувалося на початку 80-х рр. Отже, у 1985 – 1990 рр. продовжилася діяльність із налагодження зв'язків педагогічних ВНЗ із загальноосвітніми та дошкільними закладами, створення комплексів та комплексних програм. Суттєві здобутки у напрямі інтеграції із дитячими закладами існували у Полтавському педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка, у якому в рамках комплексної науково-дослідної програми «Вчитель» проводився науковий експеримент «Педвуз – школа». На базі підпорядкованих інституту закладів відпрацьовувалися всі види зв'язку і взаємодії системи «Школа – педвуз – школа», внаслідок чого досягалася єдність у теоретичній і практичній підготовці майбутнього вчителя [36, с. 89].

Як зазначалось у джерелах, на посилення інтеграції із школами педагогічні інститути спрямовували рішення XXVII з'їзду КПРС та «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи». Оскільки на той час у суспільстві загалом та у вищій школі зокрема існувала висока виконавська дисципліна, то у цьому напрямку в усіх педагогічних інститутах проводилася плідна робота. Редакція журналу «Радянська школа» спільно з Криворізьким педінститутом на початку лютого 1986 р. спільно провели науково-практичну конференцію «Педвуз – школа» [355, с. 92–93]. У листопаді 1987 р. вони цьому важливому питанню присвятили засідання «круглого столу» [355, с. 92]. На засіданні було відзначено основні досягнення інституту. Зазначалося, що на базі криворізької СШ № 22

створено лабораторію дидактики. Чіткіше і цілеспрямованіше діяли педагогічні загони ВНЗ – вони брали шефство над багатьма міськими і сільськими школами-інтернатами (у Дніпропетровській і Кіровоградській областях), СПТУ, дитячими закладами, піонерськими таборами, приділяючи особливу увагу індивідуальній роботі з так званими важкими підлітками [355, с. 92].

Змістовну роботу щодо посилення інтеграції ВНЗ і школи проводили також у Чернігівському та Одеському педінститутах. Особливу цінність мав нагромаджений тут досвід створення філіалів кафедр у середніх загальноосвітніх школах. Так, Чернігівським педінститутом ім. Т. Г. Шевченка створено при школах філіали кафедр методики математики, педагогіки і методики початкового навчання, методики трудового навчання, історії СРСР і УРСР, теорії і методики фізичного виховання, анатомії і фізіології людини і тварин; Одеським педінститутом ім. К. Д. Ушинського – філіали кафедр психології, теорії та методики фізичного виховання та інші [97, с. 9].

Заслуговує схвалення інтеграція навчальних закладів різних типів для реалізації значимої освітньої ідеї. У цьому аспекті необхідно відзначити досвід Тернопільського державного педагогічного інституту ім. Я. Гнатюка із налагодження співпраці із ліцеями для «формування у студентів цілісної наукової картини світу, а також такої її складової, як біологічна картина світу» [446, с. 149]. Експериментальне дослідження з названої проблеми було розпочато з 1989 року.

Варто відзначити ініціативу з інтеграційних процесів Луцького педагогічного інституту ім. Лесі Українки, який на той час запропонував свого роду нову технологію: «Педагогічний інститут – центр освіти, комуністичного виховання, розвитку науки і культури» на основі розгортання діяльності об'єднання «Педвуз – школа» [102], [189, арк. 3]. Лабораторією «Наукові основи вищої педагогічної освіти», створеною 1980 р., були видані методичні рекомендації «Суспільно-політична діяльність

студентів педінститутів – найважливіший фактор підготовки учителя», схвалені Міністерством освіти УРСР і поширені не тільки серед педінститутів республіки, але і за її межами; розроблено типовий перспективний план комуністичного виховання студентів на весь період навчання, а також довготривалу програму діяльності педагогічних інститутів Української РСР з перетворення їх в центри освіти, комуністичного виховання, розвитку науки і культури на період до 1990 р. [189, арк. 85].

Безперечно, навіть на діяльності соціально-педагогічних комплексів позначились ідеологічні стереотипи, проте був і позитивний досвід інтеграції з навчальними закладами, який нині частково втрачений, натомість прогалина заповнена інтеграцією із зарубіжними ВНЗ. Така співпраця має для студентів численні переваги, позаяк сприяє конкурентоспроможності майбутнього фахівця, проте не варто нехтувати зв'язками із вітчизняними школами, в результаті яких поліпшується практична підготовка педагога.

У другій половині 80-х рр. мала місце наставницька діяльність студентів із педагогічно занедбанними підлітками, проте вона поступово занепала, що було суттєвим упущенням у педагогічній підготовці майбутніх учителів. У низці педагогічних інститутів педагогічні загони діяли на факультеті громадських професій. Соціально-цінною діяльністю займався загін макаренківців Тернопільського педагогічного інституту. Студенти здійснювали шефство над неповнолітніми правопорушниками при пунктах правопорядку, тричі на тиждень проводили рейди. «З їх поля зору не випадали будинки і подвір'я, де часто збирались підлітки. Таким чином рейди сприяли не тільки виявленню правопорушень, але й їх запобіганню» [417, с. 116–117].

Проте діяльність із перевиховання, а також безкорислива праця студентів, поступово занепадали. Неоплачувана робота поступово замінювалася оплачуваною відповідно до нової економічної ситуації. У виховній роботі як з учнями, так із студентами акцент робився на

економічному вихованні. Проте водночас із людських стосунків зникав альтруїзм.

Таким чином, у другій половині 80-х рр. ХХ ст. для розвитку освітніх технологій були притаманні як переваги, так і недоліки.

У практиці діяльності педагогічних ВНЗ на сучасному етапі необхідно використовувати цінні надбання розвитку технологізації освіти 80-х рр., якими є :

- підвищення ефективності системи підготовки майбутніх учителів за рахунок ліквідації багатопредметності, посилення практичних компонентів та зменшення затеоретизованості навчального процесу, наближення навчання до шкільної практики;

- звільнення від усталених стереотипів у педагогічному процесі; поєднання різноманітних форм і методів навчання; відхилення поглядів на них як універсальні;

- розширення інтеграційних процесів із навчальними закладами різних типів;

- запровадження технологій, цільовими орієнтирами яких є прищеплення альтруїзму, гуманізму, милосердя.

У практиці діяльності педагогічних ВНЗ та загальноосвітніх навчальних закладів можуть бути використані отримані в результаті ретроспективного аналізу розвитку освітніх технологій другої половини 80-х рр. висновки про те, що впровадження технологічного підходу не може бути провідним чинником усунення проблем сучасної освіти; необхідно використовувати також інші шляхи реформування освітньої галузі; результативність освітніх технологій забезпечується з-поміж інших умов єдністю дій усіх виховних інституцій, що спонукає до пошуку компромісу та порозуміння між політичними силами, владними структурами, освітніми організаціями та установами.

Висновки до четвертого розділу

У вітчизняній ретроспективі освітніх технологій друга половина 80-х років становить окремий період. Аналіз психолого-педагогічних джерел, архівних матеріалів свідчить про те, що для нього притаманні такі тенденції: використання *комп'ютерних засобів та інформаційних технологій* у навчальному процесі, поступова втрата наскрізного характеру технологією комуністичного виховання радянського періоду, демократизація технологій управління, розширення інтеграційних зв'язків із загальноосвітніми навчальними закладами, підвищення ефективності традиційної лекційно-семінарсько-залікової системи навчання завдяки використанню новітніх методів, які у 90-х рр. були трансформовані у технології. У цьому періоді технологічна термінологія не набула поширення, окрім інформатизації освіти.

Освітня галузь України (колишньої республіки СРСР) перебувала у залежності від суспільно-політичних процесів, які часто мали суперечливий характер, зокрема курс на перебудову, розпочатий правлячою партією, реалізовувала стара партійна номенклатура. Запропоновані реформи не були проведені або здійснені частково. Суперечливість суспільно-політичних тенденцій вплинула на діяльність педагогічних інститутів. Демократизація управління, інформатизація навчального процесу відбувалися за незмінної освітньо-виховної концепції держави – комуністичного виховання.

У педагогічних інститутах мали місце навчальні, виховні, соціально-виховні технології та технології управління. Було здійснено перші спроби теоретичного обґрунтування інформаційних технологій.

Метатехнологією навчання у педагогічних інститутах була традиційна лекційно-семінарсько-залікова. Поліпшення її ефективності відбувалося у декількох напрямках: використання технічних засобів, передусім комп'ютерних; нових методів навчання (проблемне, групове навчання, ділові ігри); реалізація модульної системи, упровадження педагогіки співробітництва, скорочення багатопредметності та введення до навчальних

планів нових предметів, необхідних для професійного удосконалення майбутніх учителів, основним із яких є «Основи педагогічної майстерності»; підвищення ролі самостійної роботи; удосконалення навчально-методичної бази. Аналіз цих напрямів поліпшення ефективності навчальної технології дає змогу встановити їх аналогію до перетворень начального процесу, які мають місце на сучасному етапі, та зробити висновок, що впровадження освітніх технологій не є панацеєю від негараздів педагогічної освіти. Нові дисципліни, методи навчання, розширення частки самостійної роботи не гарантують високу якість підготовки майбутніх педагогів.

Характерною рисою досліджуваного періоду є комп'ютеризація навчального процесу. У педагогічних інститутах на фізико-математичних факультетах здійснювалася підготовка вчителів за другою спеціальністю «Інформатика і обчислювальна техніка». Проводилася робота із комп'ютерного всеобучу, підготовки вчителів усіх спеціальностей до оволодіння інформаційними технологіями.

У досліджуваному періоді подальшого розвитку зазнали соціально-виховні технології, зокрема технології соціально-педагогічних комплексів. Були зроблені спроби перетворення педагогічних інститутів у центри освіти, виховання, розвитку науки та культури. Проте реалізації зазнали лише програми «Школа – педвуз – школа», які передбачали розширення зв'язків із загальноосвітніми закладами, поліпшення відбору до інститутів вступників, які показали схильність до педагогічної професії.

Незважаючи на демократизацію життя педагогічних інститутів, розпочату у суспільстві перебудову, домінуючою виховною технологією залишалася технологія комуністичного виховання радянського періоду. Її відмінністю від попередніх періодів є поступова втрата наскрізного характеру.

На сучасному етапі доцільно враховувати результати аналізу освітніх технологій в історичному поступі, пропонуючи для використання такі ідеї: збільшення обсягу часу для вивчення методичних та педагогічних дисциплін,

а також предметів, які забезпечують формування компетентностей, тим самим зменшивши теоретичний компонент педагогічного процесу; розвиток виховних технологій педагогічних ВНЗ; створення діагностичних служб; пошук нових шляхів удосконалення навчального процесу, позаяк освітні технології не можна розглядати як основний спосіб усунення негараздів навчальних закладів.

Результати досліджень, відображені у четвертому розділі, опубліковані в низці наукових праць автора: [521], [524], [537], [539], [540], [545], [546].

РОЗДІЛ 5. УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

5.1. Основні напрями розвитку освітніх технологій

Утворення незалежної Української держави спричинило докорінні перетворення в усіх сферах суспільного життя. Освітній галузі відводилося провідне місце в процесі оновлення суспільства. Саме інтелігенція, працівники навчальних закладів виступили рішучими прихильниками розбудови держави на засадах демократизації, національного розквіту, економічного піднесення.

Зміни в країні зумовили необхідність реформування діяльності педагогічних навчальних закладів. Передусім остаточно вичерпали себе і відійшли у минуле комуністична ідеологія та технологія комуністичного виховання радянського періоду як метатехнологія закладів освіти. Отже, в розвитку освітніх технологій наступив новий період.

У державі відбувалися дискусії, яку державну ідеологію вибрати, – національну, громадянську чи плюралістичну. Такі обговорення щодо найдоцільнішого вибору не мали принципового значення. Жодна з пропонованих освітньо-виховних та суспільно-політичних концепцій так і не змогла посісти місце всезагальної, як це було у свій час із комуністичною. Однією із причин такого стану була економічна криза та негативні явища, які її супроводжували: зубожіння народу, корупція тощо. В умовах корупційної системи може бути вибрана будь-яка морально та духовно ціннісна ідеологія, але вона не сприйметься широкими верствами населення, тому що буде дисгармоніювати з суспільними негараздами. Для усунення суперечності доречними могли виявитися спроби влади спочатку нагодувати народ, а тоді виховувати, як це у свій час радив робити Конфуцій. Проте пропонувалися також інші напрями перетворень у країні: реформувати суспільство через розвиток освітньої галузі, не очікуючи економічного дива, завдяки якому народ стане заможним і ситим.

У цей період було прийнято низку освітніх концепцій, що свідчить про значну активність науковців та працівників освіти. На пропонуваніх проектах позначався вплив зарубіжної педагогічної теорії та практики, а також історичні здобутки української педагогіки.

Особливої уваги серед педагогічних концепцій заслуговують Концепція національної системи освіти (автор П. Кононенко), Концепція шляхів демократизації управління освітою в Україні (автор В. Майборода), Концепція демократизації українського виховання (автор О. Вишневський), Концепція реформування педагогічної науки в Українській державі (автор М. Стельмахович) та ін. [252, 253].

Проте «тривкої, виваженої, демократично наснаженої та послідовно державницьки зорієнтованої концепції виховання, якою успішно могли б керуватися на всьому терені держави, в усіх навчально-виховних закладах без винятків (незалежно, до речі, й від мови навчання), – такої концепції, не зважаючи на чималу виконану працю, ми поки що не маємо, і це відчутно ослаблює як сьогодні, так і майбуття нашої країни», – констатував 1997 року голова Всеукраїнського педагогічного товариства ім. Гр. Ващенка А. Погрібний.

Відсутність освітньо-виховної концепції (суспільної метатехнології) помітно ослаблювала державу, яка прагнула до зміцнення позицій як у сфері економіки, так і в освітньо-культурній галузі. Навіть старий віджилий комуністичний режим приділяв належну увагу суспільній метатехнології. «Ще й не здобувши остаточної перемоги, більшовики зробили ставку на молодь і сформували обов'язковий для цілої країни виховний ідеал, що слугував меті наполегливого й методичного вдовбування у голови червоного «патріотизму»; на пристосування освіти до потреб тоталітарної системи вони, як всі ще добре пам'ятаємо, не шкодували ні зусиль, ні коштів... Чому, чому, постає запитання, усі ці самоочевидні речі так злочинно легковажаться у нашій молодій Державі», – зазначав А. Погрібний [252, с. 8].

Автори концепцій 90-х рр. вбачали основні орієнтири для досягнення економічного піднесення та духовного і національного відродження суспільства у перебудові становища і ролі учителя [252, с. 9]. Певні сподівання покладалися на систему педагогічної освіти.

Основним документом, який визначав її розвиток у першій половині 90-х рр. був *Закон України про освіту*, прийнятий 4 червня 1991 року. На його основі в листопаді 1993 р. Кабінетом Міністрів України була затверджена *програма «Освіта. Україна XXI ст.»*

Саме ці документи були взяті до уваги при визначенні основних етапів розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ з 1991 по 2005 рр. Серед інших чинників – періодизації українських учених щодо розвитку науки освітня технологія, а також результати аналізу психолого-педагогічної літератури щодо ступеня впровадження технологічного підходу у навчальні заклади різного типу.

У досліджуваному періоді доцільно виокремити три етапи розвитку освітніх технологій: 1991 – 1993 рр. (характеризується пошуками нової суспільної метатехнології, утворенням наукових шкіл педагогічних технологій); 1994 – 2003 рр. (масове впровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес, утворення кафедр освітніх технологій та широке запровадження технологічних педагогічних дисциплін; формування наскрізного характеру інформаційних технологій); 2004 – 2005 рр. (упровадження інноваційних технологій організації навчання під час експерименту із приєднання ВНЗ до Болонської декларації та переходу на кредитно-модульну систему підготовки фахівців).

Негативні тенденції, що мали місце в українському суспільстві 90-х рр., – втрата соціальних, моральних цінностей, ідеологічних орієнтирів, зубожіння, безробіття, бездоглядність, соціальне сирітство, девіантна поведінка підлітків та молоді тощо – спричинили нове піднесення у розвитку соціальної педагогіки, до якої звертаються в кризові періоди. Серед освітніх технологій була виокремлена група соціально-виховних технологій, які

ґрунтовно вивчалися у ВНЗ педагогічного профілю. Посилений інтерес до таких технологій є також характерною рисою розвитку освітніх технологій другої половини 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Прискореного розвитку зазнали інформаційно-комунікаційні технології. Саме у цей період вони почали вивчатися не лише студентами фізико-математичних факультетів, а й усіма майбутніми фахівцями та аспірантами. Невід'ємною частиною навчального процесу розглядалися Інтернет- та мультимедіатехнології. Завдяки інформатизації стало можливим дистанційне навчання, яке набуло поширення в українських ВНЗ на початку ХХІ століття, проте рівень його розвитку у вищих педагогічних навчальних закладах залишається низьким.

Інформаційні технології перетнули всі технологічні процеси, як у промисловості, так і в науці та освітній галузі. Вони набули наскрізного характеру, аналогічно до технології комуністичного виховання у попередніх періодах, яка пронизувала навчально-виховний процес освітніх закладів. У ВНЗ інформаційні технології почали використовуватися як в управлінських процесах, так і в навчально-методичній та науковій роботі.

Проте діяльність ВНЗ педагогічного профілю докорінно не змінилась у напрямку поліпшення підготовки учителів, на що вказано у Концепції розвитку вищої педагогічної освіти України в ХХІ столітті (автори О. Любар та Д. Федоренко). «Сьогоднішній стан підготовки учительських кадрів є незадовільним», – зазначали автори концепції [371, с. 6]. Принагідно зазначити, що й через десятиріччя, незважаючи на новації та інформатизацію навчального процесу, суттєвих змін у бік поліпшення підготовки фахівців досягнути не вдалося. Зокрема, М. Чобітько в процесі виконання дисертаційного дослідження дійшов висновку, що однією із причин гальмування формування професіоналізму майбутнього вчителя є «незадовільна організація навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, зумовлена традиціями, інертністю» [487, с. 36].

На необхідності істотних зрушень у системі підготовки педагогів акцентували увагу як науковці, так і вчителі та працівники Міністерства освіти України [40, с. 3–4], [273, с. 42–43], [371, с. 6], [504, с. 41–43]. Проте «розпочатий процес реформування педагогічної галузі, здійснення кадрових питань у галузі зіткнулися із значними фінансовими труднощами. Це передусім різке погіршення оплати праці педагогічних працівників... Тяжке матеріальне становище спричинило посилення відтоку найбільш кваліфікованих працівників із галузі» [371, с. 6]. Фінансові труднощі у 90-х рр. ставали на заваді багатьох успішних проєктів. Система педагогічної освіти швидко відреагувала на суспільні негаразди, заклики до праці на основі самоокупності, принизливу роль учителя у суспільстві. Значна кількість педагогічних інститутів реорганізувалася у класичні університети. Першими набули такого статусу Івано-Франківський та Луцький педагогічний інститути. На їх основі були створені Прикарпатський державний університет ім. Василя Стефаника та Волинський державний університет ім. Лесі Українки. Якщо в 1991 р. педагогічних інститутів нараховувалося 29, то на час приєднання до Болонської декларації 2004 р. їх кількість скоротилася на третину [335, с. 163]. Статус класичного університету мав забезпечити колишнім педагогічним інститутам стабільний приплив абітурієнтів, яких не приваблювала перспектива учителювати, отримуючи мізерну зарплатню. Така практика реорганізації педагогічних ВНЗ у класичні університети згодом була засуджена Міністерством освіти і науки України, позаяк зникали регіональні центри педагогічної науки та й, окрім того, освітянська галузь потребувала кадрів [335, с. 163].

Разом із реорганізацією педагогічних ВНЗ активно відбувалися пошуки шляхів реформування педагогічної галузі. Науковці, педагогічні працівники цілеспрямовано попри всі негаразди висували пропозиції, як змінити становище у сфері педагогічної освіти. Із метою поліпшення підготовки учительських кадрів науковці запропонували переглянути ті, що вже існували, та створити нові навчальні плани з усіх учительських

спеціальностей, що готуються в інститутах; розробити неординарні програми і випустити на їх основі якісно нові підручники та посібники, які враховували б здобутки світової теорії та практики українознавства, етнопедagogіки, вимоги національної школи і повністю відповідали б завданням державного будівництва тощо; вдосконалити структурні підрозділи інституту; налагодити ефективну співпрацю між педагогічними ВНЗ і школами та інші новації [285, с. 75], [504, с. 41].

Відповідно до встановлених у Законі України про освіту освітньо-кваліфікаційних рівнів кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр, автори концепції «Розвиток вищої педагогічної освіти України в ХХІ столітті» запропонували чотирьохступеневу підготовку майбутніх учителів:

I ступінь – 3– річний термін навчання, присвоюється кваліфікація – молодший спеціаліст; вихователь дошкільних закладів та вчитель початкових класів;

II ступінь – 4– річний термін навчання – кваліфікація бакалавра; вчитель повної середньої школи;

III ступінь – 5–річний термін навчання – кваліфікація спеціаліста: вчитель старшої середньої школи;

IV ступінь – 6–річний термін навчання – кваліфікація магістр [285, с. 76–77].

Сьогодні вже можна констатувати, що практично всі запропоновані авторами концепції новації – масова комп'ютеризація, значне скорочення аудиторних занять і розширення самостійної роботи, звільнення від одноманітності лекцій, семінарських та лабораторно-практичних занять – втілені в життя сучасного педагогічного закладу. Проте суттєві упущення в системі підготовки майбутніх учителів – багатопредметність, домінування у навчальному процесі теоретичного компоненту над практичним, низький рівень *мотивації студентів до навчання*, слабка увага до проблем виховання і т. ін. – продовжують мати місце.

Очевидно, що можливостей самих закладів освіти недостатньо для того, щоб усунути проблеми підготовки майбутнього вчителя. Становище може кардинально поліпшитися завдяки піднесенню престижу професії учителя, зміні соціально-економічної державної політики в напрямку гідної оплати праці освіченої людини тощо. Ще один шлях поліпшення діяльності ВНЗ педагогічного профілю – впровадження нових освітніх технологій.

Освітні технології у досліджуваний період розвивалися у трьох основних напрямках:

- обґрунтування теоретичних основ освітніх (педагогічних технологій);
- вивчення навчальних дисциплін «Освітні (педагогічні) технології» в процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів;
- впровадження технологічного підходу у навчально-виховний процес педагогічних ВНЗ та управління ними.

Усі групи освітніх технологій перебувають у взаємозв'язку та впливають на взаємний розвиток. Вони є компонентами педагогічної системи навчального закладу. Отже різке розмежування напрямків розвитку освітніх технологій є недоцільним.

5.1.1. Обґрунтування теоретичних основ технологічного підходу

Цією проблемою (дослідження теоретичних основ освітніх технологій) в українських педагогічних ВНЗ вперше займалися провідні науковці Волинської наукової школи освітніх технологій – (І. Смолюк, А. Нісімчук); Київської (О. Падалка, О. Шпак); Харківської школи – (В. Євдокимов, І. Прокопенко); Миколаївської школи – (О. Пехота) та інші науковці [316, 317, 318, 330, 359, 361, 394, 395].

Здійсненню наукових досліджень в Україні передували публікації російських учених В. Беспалька, В. Боголюбова, Т. Ільїної, М. Кларина тощо.

Однією із перших українських наукових шкіл освітніх технологій є Волинська. У звіті про науково-дослідну роботу Луцького державного педагогічного інституту ім. Лесі Українки за 1992 рік зазначається, що серед

основних напрямів наукових досліджень інституту, згідно з тематичним планом, затвердженим січневою 1992 року Вченою радою інституту, є вирішення психолого-педагогічних проблем, зокрема вивчення та впровадження технологій навчання і виховання у вищих і середніх навчальних закладах [187, арк. 1]. Такий напрям наукової діяльності рекомендувалося розвивати також на наступні роки. Керівництво наукових досліджень, яким займалося 14 науковців, здійснював А. Нісімчук [187, арк. 8]. Одним із результатів наукових розвідок Волинської школи у галузі педагогічних технологій стала дисертація І. Смолюка на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук «Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України». Своє дослідження він розпочав у Луцькому педагогічному інституті ім. Лесі Українки у 1988 року. Пошуково-експериментальний етап здійснювався з 1991 року. Експериментальна робота з проектування нових технологій співпала з виникненням нового періоду розвитку освітніх технологій у незалежній Українській державі, що знайшло свій вияв у змісті роботи. І. Смолюк дослідив технології гуманістичного виховання особистості майбутнього фахівця, технологію формування економічних знань у студентів (такі знання були необхідні у час переходу до ринкової економіки); у модульно-рейтинговій технології навчання провідною ідеєю стали ціннісні орієнтири. Автор звернув увагу на діагностичність як критерій технології. У контексті діагностування досліджувався процес цілетворення, що було на той час новим для науки.

Українські вчені А. Нісімчук, І. Смолюк та О. Падалка на початку 90-х рр. довели переваги технологічного підходу у вищій школі:

– «зведення до мінімуму педагогічних експромтів викладачів у практичному викладанні матеріалу;

– цілеспрямованість діяльності викладача. У традиційній педагогіці «проблема мети не хвилювала ні теоретиків, ні практиків, бо вона часто визначалась не чітко, аморфно або зовсім не пропонувалась» [317, с. 9].

– забезпечення цілісності (взаємозв'язку) структури і змісту, гармонії елементів педагогічної системи у діяльності викладача завдяки проектуванню системи підготовки висококваліфікованих фахівців [317, с. 9–10].

Метою педагогічної технології у ВНЗ було виховати висококваліфікованих фахівців, допомогти їм оволодіти високим мистецтвом любові до людей. Така мета підпорядковувалася найвищій місії навчального закладу – сприяти розквіту України. Таким чином, впровадження педагогічних технологій пов'язувалося із зміцненням позицій держави у світовому співтоваристві.

Обґрунтування теоретичних основ педагогічних технологій, проектування технологій навчання у ВНЗ зайняло вагомим місце у дослідженнях В. Євдокимова, О. Євдокимова та І. Прокопенка – фахівців Харківського педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Результатом їх наукових пошуків став випущений 1995 року посібник «Педагогічні технології», а також дисертаційне дослідження О. Євдокимова «Нові педагогічні технології організації навчання студентів» [394], [109].

Харківські науковці, як і їх колеги з Волинської школи, приділяли увагу використанню педагогічної діагностики. У ХНПУ ім. Г. С. Сковороди під час діагностування застосовували ІКТ. У цьому закладі «з 1992 року впроваджено автоматизовану систему тестування «EXAMINER-II» [315, с. 5]. Із 2001 р. почалася розробка та впровадження у навчальний процес автоматизованої системи педагогічної діагностики «Експерт». У 2002 році створено лабораторію дистанційної освіти та тестування [323, с. 5].

У ХНПУ ім. Г. С. Сковороди досліджувалися проблеми діагностування із використанням ІКТ у навчальному процесі. Проте комп'ютерного діагностування потребувала також діяльність із виховання.

Вагомий внесок у вирішення цієї проблеми був зроблений Черкаським центром педагогічних технологій, створеним І. Підласим, якого вважають фундатором перспективних науково-практичних напрямів: діагностування,

прогнозування, проектування і планування навчально-виховного процесу. У центрі розгорнулася різнопланова наукова діяльність. Саме там було запропоновано технології виховання з комп'ютерною підтримкою, про що писав освітянський журнал «Рідна школа» 1993 р. [364].

І. Підласий висунув ідею про залежність процесу формування моральних якостей від суспільних запитів. На його думку, в особистості будуть формуватися тільки ті властивості, які їй будуть вигідними у житті. Отже, можна дійти такого висновку: якби ринкова економіка в Україні ефективно розвивалася, у ній домінувала б законність, особистість мала б мотивацію розвивати в собі загальнолюдські цінності, а не позбавлене моралі прагнення до виживання за рахунок знищення конкурента, пристрасть до грошей, терпимість до зла тощо.

У дослідженнях І. Підласого вперше в сучасній педагогіці було намічено шляхи формування вихованості через створення відповідної мотивації. Заслуговує на увагу також його ідея комп'ютерного діагностування моральних якостей. Реалізація такої ідеї означала б початок нового етапу у діагностуванні під час здійснення виховної діяльності. У Черкаському центрі педагогічних технологій проводилися важливі дослідження як у галузі діагностування, так і впровадження технологічного підходу. Не викликає сумнівів, що такі дослідження мають бути продовжені в сучасних умовах.

З 1995 року розпочався новий етап у розвитку педагогічної технології як науки, який супроводжувався суттєвим збільшенням чисельності досліджень у галузі освітніх технологій.

Серед освітніх технологій із середини 90-х рр. набули поширення інтерактивні технології. Одним із центрів їх дослідження став Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Професором О. Пометун розроблені різноманітні методики інтерактивних технологій. Нею проведений ґрунтовний аналіз теоретичних основ інтерактивного навчання, диференційовано терміни «інтерактивні технології», «інтерактивні методики». Результатом багатогранної наукової роботи є посібники для

викладачів, учителів, студентів із впровадження інтерактивного навчання [218, 375, 376]. Зазвичай автори доводять тільки переваги запропонованої системи навчання. О. Пометун визначила, окрім переваг, також і недоліки інтерактивного навчання: важко піддаються контролю навчальні досягнення кожного учня в групі, складність у прогнозуванні висновків обговорюваної проблеми тощо.

Окрім наукових шкіл освітніх технологій, у педагогічних ВНЗ почали відкриватися кафедри, які займалися дослідженням технологічного підходу та пропонували для студентів відповідні технологічні навчальні курси.

1998 року в Миколаївському державному педагогічному інституті (нині державному університеті ім. В. О. Сухомлинського) була створена перша в Україні кафедра освітніх технологій, яка стала науковим, навчальним та методичним центром навчального закладу [230]. Створенню кафедри передувала ґрунтовна робота з проблем впровадження освітніх технологій. Зокрема, з 1997 року проводилися дослідження серед учителів шкіл, виявлення рівня їх технологічної культури. Такі дослідження показали, що «основна частина вчителів мало знайома з основними педагогічними технологіями» [357, с. 74].

Одним із головних напрямів діяльності кафедри вважалася наукова діяльність. Працівники кафедри визначили найважливішими завданнями проведення наукових досліджень із проблем гуманізації та технологізації підготовки майбутнього вчителя; об'єднання зусиль науковців вищих навчальних закладів, АПН України, творчих педагогічних об'єднань, громадських організацій, педагогів-практиків для розв'язання актуальних проблем педагогічної освіти; збагачення змісту педагогічної підготовки фахівців ідеями, концепціями і технологіями індивідуальної професійно-педагогічної підготовки вчителя, його професійного саморозвитку [359, с. 19].

Авторським колективом кафедри – (О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська та інші) було підготовлено до друку навчальний посібник з

освітніх технологій. «Завдання нашої роботи – висвітлити зародження технологічного підходу в освіті, що забезпечує розвивальний характер навчання і виховання дитини, а також усієї управлінської діяльності педагога», – зазначали автори посібника «Освітні технології» [330, с. 4]. Вибір пропонує для вивчення технологій ними був здійснений суб'єктивно на основі власного досвіду та досвіду вчителів шкіл.

Кафедри освітніх (педагогічних) технологій згодом почали створюватися в інших педагогічних ВНЗ. 1999 року кафедра педагогічної майстерності Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка (нині ТНПУ) була реорганізована у кафедру педагогічної майстерності та освітніх технологій. Наукові розвідки посіли одне з провідних місць у діяльності колективу кафедри, який досліджує тему «Теоретико-методичні основи освітніх технологій та їх упровадження у навчальні заклади різних рівнів акредитації».

5.1.2. Вивчення педагогічних технологічних дисциплін

Технологічними педагогічними дисциплінами називаємо педагогічні навчальні дисципліни, які передбачають вивчення освітніх (педагогічних) технологій. У ВНЗ педагогічного профілю їх розпочали вивчати орієнтовно з 1991 року. Саме тоді у навчальному плані Київського педагогічного інституту ім. О. Горького з'явився новий курс – «Технологія виховного процесу» (раніше була поширена методика виховної роботи). Він був невеликий за обсягом (програма курсу представлена в додатку А). На його вивчення відводилося 18 годин (10 год. лекційних та 8 год. практичних) [98, с. 59]. Аналіз навчального плану свідчить, що ця дисципліна була далека від досконалості, проте не варто забувати, що теоретичні основи технологічного підходу на той час були недостатньо обґрунтовані.

На основі аналізу підручників, посібників та навчальних планів ВНЗ України з'ясовано, що технологічні педагогічні дисципліни вивчалися також у Волинському державному університеті ім. Лесі Українки, Полтавському

державному педагогічному університеті ім. В. Г. Короленка, Ніжинському державному університеті ім. М. Гоголя, Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка та інших ВНЗ.

Навчальна дисципліна «Освітні технології» вивчається у Миколаївському державному університеті ім. В. О. Сухомлинського. Завідувач кафедри О. Пехота послідовно обґрунтувала необхідність її вивчення. Майбутніми учителями опрацьовуються особистісно-орієнтовані технології: інтерактивного, проблемного, модульного навчання, проектні технології, навчання як дослідження, адаптивна система навчання, технології створення ситуації успіху в навчально-виховному процесі, технології формування творчої особистості тощо [359, с. 20].

На вивчення навчальної дисципліни «Педагогічні технології» Волинського державного університету ім. Лесі Українки та Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова для підготовки бакалавра відводилося 72 аудиторні години [316, с. 8]. Програма курсу була запропонована у посібнику «Педагогічні технології», випущеному 2003 року. Автори програми зазначають, що вона апробовувалася упродовж кількох років у Волинському державному університеті ім. Лесі Українки та Національному педагогічному університеті ім. М. Драгоманова. Серед найважливіших тем навчального плану – «Теоретичні основи педагогічної технології», «Технологія виховання, основні стани реалізації», «Технологія національно-патріотичного виховання» тощо. Незважаючи на те, що у наукових дослідженнях викладачів Волинського державного університету ім. Лесі Українки достатньо уваги приділено педагогічній діагностиці, відповідної теми у навчальній програмі для студентів немає.

На вивчення дисципліни «Технології виховної діяльності» Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка відводилось у 2001 р. згідно з розширеним навчально-тематичним планом курсу – 42 години, згідно із скороченим – 36 годин. Курс складався з трьох навчальних блоків: лекційного, практичного та лабораторного. Під час

вивчення навчальної дисципліни «Технології виховної діяльності» студенти знайомились із технологіями розвитку дитячого колективу, організації різнопланової діяльності учнів, взаємодії вчителя-вихователя з батьками учнів тощо. У програмі не був передбачений поділ курсу на технології виховання та соціально-виховні технології. У його межах розглядалися соціально-педагогічні теми, зокрема: «Технологія виховної діяльності щодо педагогічної профілактики вживання наркогенних засобів», «Технологія виховної роботи з дітьми, які потребують підвищеної педагогічної уваги» та ін. Чи не єдине зауваження, яке можна зробити, аналізуючи програму, – відсутність теми педагогічного діагностування у виховному процесі [416].

Згодом курс «Технологія виховної діяльності» при переході на кредитно-трансферну систему підготовки фахівців був замінений на прогресивніший «Педагогічні технології: теорія і практика». На жаль, на його засвоєння відводиться порівняно мало часу – 1,5 кредиту. Програмою передбачено вивчення таких найважливіших тем: «Педагогічні технології у сучасному педагогічному просторі», «Технологія особистісно-орієнтованого навчання», «Ігрові технології у навчанні», «Сучасні педагогічні технології інноваційних авторських шкіл». Невеликий обсяг курсу не дав можливості вивчати технології виховання та соціально-виховні технології, які є особливо актуальними у зв'язку з проблемами в учнівському середовищі [347].

У Ніжинському державному педагогічному інституті ім. М. Гоголя вивчалася педагогічна технологічна дисципліна «Сучасні педагогічні технології». Цій дисципліні приділялося достатньо уваги як до переходу на кредитно-трансферну систему, так і згодом. Згідно з програмою, затвердженою 2003 р., на її вивчення відводилося 68 аудиторних годин [451]. Більшість тем були присвячені технологіям виховання, наприклад, програмою пропонувалося вивчення технології колективного творчого виховання, формування й згуртування учнівського колективу. Передбачалося вивчення також соціально-педагогічних тем, зокрема «Технологія методики перевиховання у навчально-виховному процесі», «Технологія профілактики

відхилень у поведінці школяра». Проте у програмі фактично відсутні теми, які давали б можливість студентам ознайомитися з навчальними технологіями та управління навчальним закладом, а також діагностикою у педагогічному процесі.

Згідно з навчальною програмою, затвердженою 2005 р., на вивчення «Сучасних педагогічних технологій» Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя відведено 3 кредити (68 аудиторних годин). Курс має 3 змістові модулі – «Соціально-педагогічні та наукові основи сучасних педагогічних технологій», «Особистісно-орієнтовані освітні технології», «Технології виховання в сучасній школі» [387]. У новій програмі 2005 р. фактично усунуто недоліки програми 2003 року: пропонуються для вивчення технології розвивального навчання, групові технології та індивідуалізації навчання, активізації та інтенсифікації діяльності учнів тощо. Проте не передбачено вивчення педагогічної діагностики, без якої неможлива реалізація технологічного підходу. Саме використання діагностичних процедур є характерною ознакою технології, яка запобігає змішуванню понять «технологія», «методика», «засіб». Недостатня увага до діагностики може створити у вчителя хибне розуміння технологізації освіти.

У Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка до 2005 року вивчалось дві технологічні дисципліни – «Педагогічні технології навчання» (обсяг 1,5 кредиту) та «Технології виховної діяльності» (1 кредит). Із 2005 – 2006 н. р. вони замінені однією дисципліною «Освітні технології» обсягом 3,5 кредиту. Укладачі програми – колектив кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій, – проаналізувавши програми педагогічних технологічних навчальних курсів ВНЗ України, врахували всі позитивні здобутки попередників та реалізували свої ідеї, виходячи з практичного досвіду викладання дисципліни. Курс «Освітні технології» містить 4 змістові модулі: «Навчальні технології», «Виховні технології», «Соціально-виховні технології», «Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом» (програма курсу

представлена в додатку Б). Програма дисципліни передбачає вивчення тем із педагогічної діагностики. Окрім того, студенти практично використовують усі методи діагностування під час реалізації технології «Організація успішної діяльності».

Аналіз програм технологічних педагогічних навчальних дисциплін з 1991 до 2006 рр. свідчить про їх удосконалення. Накопичення знань із технологізації освіти, проектування нових технологій, випуск нової навчально-методичної літератури не тільки зарубіжних, а й вітчизняних авторів сприяють якіснішому наповненню педагогічних технологічних курсів. Вільна творчість викладачів – укладачів програм – у виборі технологій, необхідних для засвоєння студентами, поступово замінювалася раціональною діяльністю із змістового наповнення програм.

У деяких ВНЗ педагогічного профілю (Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського тощо) навчальна дисципліна «Освітні технології» не вивчається. Студенти знайомляться з освітніми технологіями в процесі вивчення навчального курсу «Педагогіка».

Аналіз підручників із педагогіки свідчить, що у виданнях після 2000 року представлені розділи, присвячені освітнім (педагогічним, виховним) технологіям. Зокрема, у посібнику з педагогіки (автор С. П. Максимюк) є розділ «Інноваційні педагогічні технології на зламі тисячоліть». Посібник випущений 2005 року [292]. У посібниках «Педагогіка», автором яких є Н. Є. Мойсеюк, упродовж кількох видань 2001 – 2003 рр. зберігався розділ «Технологія виховання». Значна увага у посібниках приділена діагностиці навчання та виховання [305].

У деяких посібниках із педагогіки нема спеціальних технологічних розділів, проте представлений матеріал, який вивчається у курсі «Освітні технології». Зокрема, у посібнику, автором якого є Н. Волкова (2002 рік випуску), ґрунтовно висвітлені колективні творчі справи [59]; у посібнику,

авторами якого є А. І. Кузьмінський та В. Д. Омеляненко (2003 рік випуску), проаналізовано модульне навчання, яке вважається технологією [264].

У 90-х рр. ХХ ст. українських посібників із педагогіки було значно менше, ніж їх почали видавати з 2000 року. Після утворення незалежної Української держави ще декілька років доводилося користуватися підручниками популярних російських авторів Ю. Бабанського, В. Сластьоніна, М. Скаткіна та інших, оскільки російським ученим належав пріоритет у дослідженнях педагогіки загальноосвітньої школи.

Одним із перших українських посібників був посібник «Педагогіка співробітництва» (автор М. Д. Касьяненко) 1993 року видання. У цьому, безперечно, національному посібнику (висвітлено виховання громадянських якостей, релігійне та етнічне виховання тощо) є тема «Педагогічні технології та їх розробка і запровадження». На думку автора, педагогічна технологія дає повну уяву про весь процес виховання, спрямований на цілком визначений результат (наприклад, на формування системи знань та тих чи інших якостей особистості) [229, с. 104]. На жаль, ґрунтовніший теоретичний аналіз автором не зроблений, хоча на той час в освіті до технологічного підходу проявлявся стійкий інтерес. Ще одна технологічна тема посібника – технологія репродуктивної і творчої пізнавальної діяльності у навчанні, яка включає такі ланки: 1) створення атмосфери співтворчості в колективі; 2) цілепокладання і мотивація; 3) передача і сприймання необхідного мінімуму інформації; 4) перетворювальна діяльність учня; 5) усвідомлення і запам'ятовування сприйнятого; 6) творче відтворення, саморегуляція, самоконтроль; 7) здобуття досвіду самоосвіти [229, с. 194]. Отже, на початку 90-х рр. технологія сприймалася як алгоритм дій.

Значна увага у посібнику приділена проблемному, ігровому, модульному навчанню, проте синдром технологічної трансформації (перетворення систем, методів та засобів у технології) їх ще не торкнувся. Ця діяльність почалася з середини 90-х рр., і на неї серед інших чинників мала вплив популярність інформаційних технологій.

Один із найважливіших напрямів розвитку освітніх технологій – *їх упровадження у навчально-виховний процес педагогічних вищих навчальних закладів та управління ними.*

5.1.3. Реалізація освітніх технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ

Технології навчання

Суттєві хиби традиційної технології навчання (недостатній індивідуальний підхід до студентів, відведення їм ролі виконавця вказівок викладачів, переважання навчальної діяльності майбутніх фахівців наприкінці семестру та під час сесії тощо) були виявлені ще у 70-х – 80-х рр. Як альтернативу вченими із різних ВНЗ було запропоновано модульно-рейтингову технологію навчального процесу. Фактично вона виявилася підґрунтям для переходу на кредитно-трансферну систему підготовки фахівців та приєднання до Болонського процесу.

Традиційна технологія критикувалася передусім за те, що у ній студент виступав об'єктом педагогічних впливів. Таке упущення у системі підготовки фахівців було помічене ще у 70-х рр. ХХ ст., проте його не змогли усунути. Вже тоді критикувався тип навчання, за якого студент є об'єктом педагогічного процесу. Учені та педагоги-практики пропонували перетворити майбутнього фахівця на суб'єкт. На жаль, науковці не проаналізували, чому їм не вдалося це зробити. Натомість удосконалювали навчальний процес урізноманітненням методів та засобів навчання, які принципово не впливали на процес підготовки майбутніх учителів. До ідеї (як до нової) перетворити студента в суб'єкт педагогічних впливів учені повернулися у 90-х рр. у процесі використання модульно-рейтингової технології, вважаючи її альтернативною до традиційної, гнучкою тощо. Така технологія запроваджувалася у багатьох педагогічних ВНЗ: Луганському педагогічному інституті, Мелітопольському педагогічному інституті, Полтавському педагогічному інституті, Тернопільському педагогічному університеті та інших. Щоправда, вона називалася різними термінами.

Науковець Полтавського педагогічного інституту М. Гриньова вважала, що це принцип. Її стаття, опублікована 1994 року у журналі освітян «Рідна школа» (№ 5), мала назву «Впровадження модульного принципу навчання». «При модульному навчанні, – зазначала М. Гриньова, – весь навчальний матеріал ділиться на логічно осмислені частини, до яких розробляється пакет дидактичних засобів, що необхідні для оволодіння навчальним матеріалом і контролю здобутих знань» [83, с. 50].

Вчені кафедри хімії Тернопільського державного педагогічного інституту трактували модульно-рейтингове навчання як систему. Згідно з нею кожен курс розбивався на певне число модулів. Модуль включав в себе певний розділ навчального матеріалу, який засвоювався на лекціях, семінарах, лабораторних, практичних заняттях і в значній мірі самостійно – при виконанні підсумкової контрольної роботи з модуля [85, с. 129]. Особлива увага у модульно-рейтинговій системі була приділена контролю знань, який ґрунтовно дослідила Л. Романишина [421, с. 232]. Вона обґрунтувала доцільність використання різних видів контролю у новій системі навчання, зокрема, вхідний, поточний, проміжний (тематичний, атестаційний, тренувальний), експериментальний, відстрочений, довела, що традиційний навчальний процес і контроль не забезпечують необхідного рівня підготовки студентів, у той час як «найкращі наслідки спостерігаються при застосуванні рейтингової оцінки знань» [421, с. 232, 233].

Науковець із Полтавського педагогічного інституту Н. Шиян трактувала модульно-рейтингове навчання як технологію. «Під модульно-рейтинговим навчанням розуміємо таку технологію організації навчального процесу, що базується на індивідуалізації і диференціації навчання, забезпечує стимулюючу й розвиваючу функцію одержаних знань, їх самостійність і мобільність у процесі особистісно орієнтованого навчання, що дає змогу підготувати компетентного спеціаліста» [500, с. 49]. Ця технологія активно

впроваджувалася у процесі викладання хімії на природничому факультеті Полтавського педінституту.

Модульне навчання як технологію трактувала також науковець Н. Фоменко: «Технологія модульного навчання являє собою сукупність змістовного і процесуального блоків кожного модуля, послідовність їх використання та вивчення у поєднанні з проблемністю. Це сукупність знань, умінь, навичок, елементів дидактичної системи, тобто елементів макро- і мікроструктури кожного заняття, кожного модуля» [479, с. 72].

Грунтовний аналіз застосування традиційної та модульної технології у Мелітопольському педагогічному інституті зроблено у монографії М. Окси [325]. На його думку, традиційна технологія «зорієнтована на викладання наукових знань, з одного боку, і їх засвоєння, з другого. У цій системі відносин викладача і студента їх функції визначені від самого початку – викладач виступає в ролі інформатора і контролера, а студент – в ролі слухача і відповідача. Відповідно склались стійкі форми навчання, відпрацьовано методи, система контролю, оцінювання, навчальний режим, розклад занять, логіку поелементного вивчення кожного предмета – від параграфу до параграфу, від глави до глави, від розділу до розділу. Провідне місце в цій системі займають лекції, які здебільше мають інформаційний характер. При цьому головна турбота викладача полягає в тому, щоб викласти протягом лекції чергову порцію навчального матеріалу відповідно до програми науково і доступно, а завдання студента – зрозуміти цю інформацію, законспектувати, завчити і в майбутньому на вимогу викладача відтворити в усній або письмовій формі» [325, с. 179].

За традиційної системи семінарські, лабораторні і практичні заняття є логічним продовженням лекцій – все, що викладено, відпрацьовується студентами або на рівні відтворення почутого чи прочитаного, або на рівні використання вивченого на практиці. Науковець був переконаний, що «... викладачі намагаються удосконалювати проведення занять і домагаються певного підвищення ефективності навчальної роботи студентів. Але всі оті

методичні удосконалення не міняють, а, головне, не можуть змінити нічого по суті, оскільки не можна удосконалити те, що вимагає принципових змін. Як не удосконалювати паровоза, але його к.к.д. не можна за будь-яких умов зробити більшим 15%. І врешті решт довелося відмовитись від нього як транспортного засобу» [325, с. 179].

М. Окса зазначав, що студент виступає об'єктом навчального процесу також під час оцінювання навчальних досягнень. Завжди є загроза проявів свавілля викладача щодо студента як у бік завищення оцінки, так і в бік заниження. В умовах традиційної системи навчання залишається можливість насильства над особистістю. На думку М. Окси, студентський і викладацький колективи існують, як дві автономні, незалежні педагогічні системи, в кожній із яких складаються власні цінності [325, с. 183]. У запропонованій модульно-рейтинговій технології студенту відводилася роль «архітектора і будівника внутрішнього світу» [325, с. 180]. «При впровадженні сучасних педагогічних технологій навчання переосмислюється і перебудовується все: лекції, семінари, організація самостійної роботи, система контролю і оцінювання студентів, заліків і екзаменів, відносини викладачів і студентів», – вважав М. Окса [325, с. 188].

Якщо проаналізувати суть нової модульно-рейтингової технології, то у ній можна виокремити багато спільного із програмованим навчанням: той самий поділ навчального матеріалу на завершені частини, набір до них дидактичних завдань, оцінювання кожної частини. Що стосується ділових ігор, дискусій, діалогів, то вони мали місце також і в традиційній технології навчання. Відмінною рисою у модульній системі є тільки зміна позиції студента – він стає суб'єктом навчально-виховного процесу. Проте він міг ним стати і в традиційній системі, зокрема під час впровадження педагогіки співробітництва, що була започаткована ще у 80-х рр. Ретроспективний погляд на шкільні системи дасть змогу виявити немало прикладів прояву професіоналізму педагога, який допомагав учневі ставати суб'єктом педагогічних впливів. Класики педагогіки, серед них Ф. В. А. Дістервег,

В. Сухомлинський, дослідили, що хороший учитель дає знання будь-яким методом, орієнтованим на активність тих, хто навчається. Активність учня – не що інше, як виконання ним ролі суб'єкта педагогічного процесу.

Таким чином, автори модульно-рейтингових технологій нічого новітнього, невідомого до того часу педагогічній науці не пропонували. Варто погодитись із думкою відомих українських учених І. Підласого та А. Підласого: «Коли вам скажуть: це нове в педагогіці – не вірте, все вже мало місце в школах, що були перед нами» [362, с. 6].

Таку саму оцінку можна дати технологіям проблемного, ігрового, розвивального навчання тощо, які отримали статус інноваційних.

Інтенсивне використання навчальних технологій розпочалося орієнтовно з 1994 року. На їх реалізацію націлювали державні освітні документи [1, с. 41]. У цей час термін «технологія» стає модним. Процес трансформації колишніх систем, методів, засобів у технологію відбувався швидкими темпами. Вчені та педагоги-практики ділилися своїм досвідом використання технологічного підходу. Скажімо, Н. Фоменко зазначає: «Найбільш новими і важливими педагогічними інноваціями є педагогічні технології... У сучасній вищій школі почали використовувати такі передові технології, як технологія проблемного навчання, модульного, ігрового, комп'ютерного та інші» [479, с. 72].

Набули актуальності особистісно-орієнтовані технології навчання. У Ніжинському, Кам'янець-Подільському, Уманському педагогічному університетах до таких технологій віднесено технології, спрямовані на стимулювання особистісного розвитку майбутніх учителів, технології включення студентів у творчу діяльність, технології педагогічної підтримки тощо. Завдяки цим технологіям відбувалося духовне спілкування, обмін духовними цінностями, пробудження взаємної зацікавленості між викладачем та студентом [487, с. 18].

Практично у всіх навчальних закладах системи вищої педагогічної освіти використовуються технології формування творчої особистості. З

метою їх реалізації у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов було застосовано багаторівневе кодування інформації.

На жаль, вільна творчість педагогів під час впровадження технологічного підходу, відсутність загальноприйнятого категоріального тезаурусу стали причиною того, що запропоновані новації, названі терміном «технологія», часто не відповідали встановленим у науці критеріям, що призвело до хаосу в галузі освітніх технологій, нівелювання їх цінності для вчителів. Педагоги зробили висновок, скориставшись черговим методом чи засобом, які отримали термін «технологія», що впровадження технологічного підходу не впливає на результати навчально-виховного процесу. Окрім того, жодна із запропонованих технологій не гарантувала результату. Значення професійної майстерності педагога не тільки не знизилось, а, навпаки, зросло.

Отже, паралельне вивчення навчальних дисциплін «Освітні технології» та «Основи педагогічної майстерності» у Полтавському державному педагогічному університеті ім. М. В. Гоголя, у Миколаївському державному університеті ім. В. Сухомлинського, у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка є виправдане.

Характерною ознакою 90-х рр. вважається використання комп'ютерних технологій навчання. У 80-х рр. їх реалізовували в основному під час вивчення математичних дисциплін, у 90-х рр. – також під час засвоєння знань із нематематичних навчальних курсів. Саме у цей період швидкими темпами відбувається інформатизація освіти.

Рішенням колегії Міністерства освіти України у 1991 році визначено радикальні заходи з інформатизації освіти, серед яких: обладнання установ та навчальних закладів сучасною обчислювальною технікою, впровадження нових інформаційних технологій (НІТ) у навчальний процес і управління СО, поглиблення координації робіт та проведення наукових досліджень [25].

У цей період розроблялася програма інформатизації на 1991 – 1995 роки, серед її основних завдань – перехід до комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання [25, с. 71–72]. Поступово акцент у навчанні перемістився на інформаційні технології. Якщо у 80-х рр. інформаційні технології розвивалися паралельно з іншими освітніми технологіями, то з середини 90-х рр. вони почали використовуватися також у процесі реалізації навчальних, виховних, соціально-виховних технологій, а також технологій управління.

Із середини 90-х рр. у навчальному процесі набули широкого використання Інтернет-технології. Як новий напрям інформатизації освіти почали розвиватися Інтранет- та мультимедіа-технології. Вчені вважали, що їх використання спроможне підвищити здатність учнів до запам'ятовування з 35% до 85% [269, с. 45]. Проте публікувалися й протилежні результати: лише 13,4% опитуваних педагогів вважали, що Інтернет сприяє успіхам у навчанні [448, с. 8].

Розвиток інформаційних технологій у кінці 90-х рр. та на початку XXI ст., підвищення соціальної значущості освіти та інші чинники актуалізували проблему створення інформаційного освітнього середовища навчальних закладів. «Як свідчить практика, для активного використання інформаційних технологій у навчальному процесі необхідні мережні координатори – педагоги, які здійснюють управління цим процесом. Ці координатори створюють інформаційне освітнє середовище навчального закладу, надають консультації, запускають та наповнюють телекомунікаційні проекти», – вважають автори навчально-методичного посібника «Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу» М. Кадемія, М. Козяр, Т. Ткаченко, Л. Шевченко [225, с. 32].

Створення ІОС (інформаційно-освітнього середовища) вимагає вирішення проблем передусім технічного характеру, а також підготовки викладачів до діяльності у такому середовищі. Сьогодні нема сумніву, що тільки «ІОС дозволяє системі освіти модернізувати свій технологічний базис, перейти до освітніх інформаційних технологій і здійснити прорив до

відкритої освітньої системи, що відповідає вимогам постіндустріального суспільства» [225, с. 33].

Проте ІКТ справляють не тільки позитивний вплив; на негативні тенденції впровадження інформаційних технологій вказувалося в основному робочому документі II Міжнародного конгресу ЮНЕСКО «Освіта і інформатика» (Москва, 1 – 5 липня 1996 р.): «Існує небезпека того, що технології при всій їх корисності можуть потягнути за собою уніфікацію та втрату культури і мови багатьох народів світу» [225, с. 58].

Таким чином, особистість учителя залишається ключовим чинником розвитку освіти навіть в інформатизованому суспільстві, а інформаційні технології не зможуть замінити тих навчальних технологій, в основі яких лежить професіоналізм педагога.

Технології виховання

У педагогічній теорії та практиці України, на відміну від зарубіжних держав, використовуються технології виховання. Їх актуальність зросла після утворення незалежної держави. Піднесення активності молоді у навчальних закладах слугувало ґрунтом для впровадження технології формування духовної культури, національно-патріотичного виховання, гуманістичного, конфесійного виховання тощо.

З 1995 року, коли в студентському середовищі з'явилося розчарування від шляхів зміцнення державності, виникла прогалина в розвитку виховних технологій. Її мали б заповнити технології, що відповідали б освітньо-виховній концепції держави. Проте жодна із запропонованих концепцій не здобула собі масової прихильності, яку в свій час мала технологія комуністичного виховання радянського періоду.

У 90-х рр. були відроджені популярні у 60-х рр. ігри в КВК, що були названі терміном «шоу-технологія».

Надбанням 90-х рр. стало особистісно-орієнтоване виховання, яке додалося до популярного особистісно-орієнтованого навчання. Основи особистісно-орієнтованого виховання в Україні розробив І. Д. Бех. На думку

Т. Пастернак, «в основі особистісного підходу лежить унікальна, цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на усвідомлений та відповідальний вибір у різноманітних ситуаціях» [322, с. 97]. Одним із педагогічних ВНЗ, у якому впроваджено особистісно-орієнтоване виховання, є Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, науковці якого акцентували увагу на пріоритеті виховання в освітньому процесі. Позаяк кожна людина має індивідуальні життєві проблеми, свої можливості розвитку, університет відмовився від моделювання образу ідеального випускника, вважаючи за необхідне працювати з реальним студентом, впливати на його індивідуальну свідомість, на його внутрішні потенційні можливості саморозвитку, самоорганізації, самовизначення й особистісного зростання. В університеті прагнули до оптимального поєднання інтересів особистості (вільний саморозвиток і зберігання своєї індивідуальності) та педагогічного ВНЗ (підготовка висококваліфікованого спеціаліста) [470, с. 336].

На думку науковців ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, найбільш сприятливі умови для самореалізації особистості закладені в позааудиторній виховній діяльності студентів. Найоптимальнішими формами роботи були: підготовка і проведення зустрічей з учителями, ученими, акторами; вечорів поезії, романсу; диспутів із питань етики, естетики, політології та ін.; усних журналів, заочних подорожей, читацьких конференцій; обговорення вистав, кінофільмів, концертів; відвідування музеїв, виставок; проведення пресконференцій, зустрічей «за круглим столом», конкурсів тощо. Іншою ланкою у цій підсистемі стало оволодіння методикою проведення таких сучасних заходів, як тематичні тижні, предметні олімпіади, конкурси на кращий сценарій позааудиторного заходу і т. ін. [470, с. 337].

На жаль, в описаній технології особистісно-орієнтованого виховання не пропонується ні діагностичних методик, ні алгоритмізації дій. Окрім того,

вона суттєво не відрізняється від виховної діяльності, яка традиційно мала місце у педагогічних інститутах радянського періоду.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, виховної діяльності у педагогічних ВНЗ свідчить про нестачу ефективних виховних технологій, зокрема тих, які сприяли б формуванню національного свідомого учителя, позаяк одне із основних завдань закладів педагогічної освіти є забезпечення глибокого оволодіння педагогами теоретико-методологічними основами національного виховання [504, с. 41]. Вважається доцільним також створення *технології формування колективу студентської групи* та інших технологій, які б сприяли згуртуванню та активності майбутніх учителів. У них мав би відновитись студентський орган з координації дозвілєвої діяльності студентів, яким був до розпаду правлячої партії комсомольський комітет. Профкоми студентів та органи студентського самоврядування предметно не займаються виховною діяльністю зі студентами. Результати опитування студентів засвідчують, що вони визначають наявність у їх середовищі низької соціальної активності. Все це викликає необхідність створення молодіжної організації, яка б сприяла об'єднанню студентської молоді та націлювала її на реалізацію суспільнокорисних проектів. Таке завдання може бути виконане за умови створення освітньо-виховної концепції держави, досягнення порозуміння між політичними партіями та різними гілками влади. Гострі суперечки між ними викликають суспільну апатію загалом та в студентському середовищі зокрема. Особливо прояви пасивності небезпечні у педагогічних ВНЗ, адже майбутній учитель не зможе виконати функцію вихователя, будучи інертною особистістю.

Як у кожному із досліджуваних періодів, у 90-х рр. та на початку XXI ст. у педагогічних ВНЗ не приділялося належної уваги педагогічній діагностиці навчально-виховного процесу, хоча в педагогічній науці така необхідність була переконливо доведена. Особливо відсутність педагогічного діагностування помічалася у виховній роботі.

1992 року проводилися дослідження в Івано-Франківському, Чернігівському, Полтавському та Кіровоградському педінститутах, які засвідчили, що педагогічна діагностика ще не стала органічним елементом виховного процесу. Значна частина вчителів шкіл не відносила діагностичну функцію до педагогічних. Незважаючи на те, що діагностичний підхід до здійснення виховного процесу все більше визнавався, загальнопедагогічна підготовка вчителя недостатньо враховувала цю тенденцію [243, с. 68].

Для усунення такої вади пропонувалося здійснювати самопізнання та самодіагностику студентів. Проте така ідея не була реалізована у переважній більшості педагогічних ВНЗ. Діагностування виховної діяльності залишилося слабким місцем у підготовці вчителя. Йому мала бути приділена належна увага в процесі викладання навчальних курсів «Освітні (виховні) технології» та «Педагогіка», а також у ході реалізації виховних технологій у виховній роботі зі студентами. Проте висвітлення досвіду використання новітніх технологій без діагностики та алгоритмізації дій набуло масового характеру, *що свідчить радше про моду на технологічний підхід, а не його реальну потребу.*

5.2. Технологізація вищої педагогічної освіти у контексті Болонських угод

У 2003 – 2004 н. р. в системі Міністерства освіти і науки України розпочався експеримент із упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Рішення про його проведення було прийнято 24 квітня 2003 року (протокол № 5/5–4) [334, с. 84]. Планувалося, що експеримент триватиме до 2008 року. Проте згідно з наказом Міністра освіти та науки України № 774 від 30 грудня 2005 року «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» [385], усі вищі навчальні заклади III-IV рівня акредитації приєдналися до Болонської декларації. Названий наказ

зумовив визначення *верхньої межі* дослідження розвитку освітніх технологій педагогічних ВНЗ.

Приєднання до Болонської декларації відкривало широкі перспективи перед українською освітньою системою, яка прагнула до інтеграції у Європейський освітній простір.

Організатори експерименту ставили мету – «розробити та експериментально перевірити технологію застосування елементів Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (далі – ECTS) в системі вищої освіти України та створення сучасної системи управління якістю освітньої діяльності суб'єктів навчального процесу» [334, с. 103].

Згідно з робочою гіпотезою, «існуюча в Україні система вищої освіти забезпечує якісну підготовку студентів, їх конкурентоспроможність на національному і міжнародному ринках праці, але потребує адаптації до вимог, які передбачені ECTS» [334, с. 103].

Серед 59 ВНЗ, які брали участь в експерименті, 7 педагогічних: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Чернігівський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка [334, с. 112–113].

Приєднання до Болонської декларації сприяло реорганізації системи навчання майбутніх фахівців, перехід на двоступеневу підготовку – бакалавр та магістр.

В експериментальних ВНЗ були розроблені робочі навчальні програми навчальних дисциплін як для підготовки бакалаврів, так і для підготовки магістрів. До програм ставилися вимоги «виписати» технологію індивідуальної та самостійної роботи студентів. У новій системі підготовки

фахівців зросло значення діагностики навчальних досягнень студентів. Проте ця проблематика завжди була актуальною для українських ВНЗ, незалежно від приєднання до вимог європейської освітньої спільноти [335, с. 81].

Характерна особливість експериментального періоду – використання сучасних освітніх технологій. Завдяки експерименту із реалізації кредитно-модульного навчання *2004 – 2005 навчальний рік було оголошено роком новітніх технологій навчання*, адже для сучасного етапу розвитку педагогічних технологій у країнах Західної Європи притаманне широке впровадження у навчальний процес інформаційних та комунікаційних технологій [335, с. 73]. Необхідно зазначити, що ці технології бурхливо розвивалися в українських ВНЗ ще до переходу на кредитно-модульну систему підготовки фахівців. Зокрема, в Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка з 1999 року для забезпечення самостійної роботи студентів діяла програма впровадження інтерактивних технологій у самостійній роботі студентів. Для кожної навчальної дисципліни розроблявся інтерактивний методичний комплекс, який подавався студентові в електронному варіанті на дискеті, CD або у формі інтернет-сторінки у віртуальній бібліотеці університету [335, с. 99]. Структура комплексу включала програму курсу; лекційний курс; семінарські заняття; модулі перевірки знань; індивідуальні навчально-дослідні завдання; терміни, які повинен засвоїти студент у ході вивчення курсу; хрестоматію; рекомендовану літературу; тести для самоконтролю; екзаменаційні питання» [335, с. 100.]. Окрім цього, приділялася увага «Інформаційним технологіям» як навчальній дисципліні.

Перехід на кредитно-модульне навчання сприяв подальшій інформатизації освітньої галузі, виникненню нових вимог до технологічної грамотності педагогів. Як випускники ВНЗ, так і викладачі та учителі мали бездоганно володіти сучасними технологіями навчання. Йшлося передусім про інформаційно-комп'ютерні технології. До інформаційно-технологічної підготовки студентів ставилися вимоги зробити її наскрізною протягом

усього періоду навчання у ВНЗ; забезпечити засвоєння інформаційних технологій навчання, а не набуття студентами операторських навичок. Для реалізації такого завдання у педагогічних ВНЗ мали розроблятися програми інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу [335, с. 166].

Як вже зазначалося, від використання інформаційно-комунікаційних технологій у кінці 90-х рр. було перейдено до створення інформаційного освітнього середовища. Таке середовище забезпечувало кращі можливості для дистанційної освіти, створювало імідж ВНЗ. В умовах кредитно-модульної системи навчання привабливість навчального закладу зростає завдяки відповідному ресурсному забезпеченню: електронні бібліотеки, лабораторне устаткування європейського рівня, підімкнення до комп'ютерних мереж тощо.

Принагідно зауважити, що інформаційно-комунікаційні технології разом із позитивним справляють негативний вплив на особистість студента, на чому акцентують увагу значно рідше, ніж на їх перевагах. В інформаційній павутині багато недостовірної інформації, є загроза маніпулювання свідомістю тощо. Таким чином, у навчально-виховному процесі необхідно поєднувати різні види технологій, а також формувати педагогічну майстерність педагога, якого замінити поки що не в змозі навіть найдосконаліша машина.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяв ширшому використанню терміна «технологія», на який виникла мода ще з середини 90-х рр. ХХ ст. Освітньою чи педагогічною технологією вчені та освітні працівники все частіше почали називати будь-яку інновацію навчально-виховного чи управлінського процесу. На кафедрах педагогічних ВНЗ, у назві яких є слово «освітня технологія» чи «педагогічна технологія», технологічний педагогічний навчальний курс може не викладатися.

Виконання вимог використовувати нові технології навчання у підготовці фахівців зазвичай обмежується впровадженням тих самих інформаційно-комунікаційних технологій. У результаті аналізу джерел із адаптації вищої

освіти України до Європейських стандартів не виявлено адрес досвіду, де впроваджуються інноваційні технології навчання іншого характеру, ніж інформаційні.

У публікаціях науковців спостерігається зворотна тенденція до трансформації технологій, які нещодавно утворилися з методів, у методи. Скажімо, проаналізовано досвід використання кейс-study, портфоліо, інтерактивних та інших методів, які вже не означаються терміном «технологія», а історично первинним терміном «метод» [74, с. 173].

Поглиблення інтересу до використання новітніх технологій навчання сприяє актуальності психологічних досліджень у цій галузі. На думку науковця К. Литвинової, у нових умовах по-новому формулюється мета навчання у виші: «... тепер це не прагматична ціль підготовки спеціаліста, а формування особистості, здатної до саморозвитку в процесі професіонального навчання» [383, с. 94]. Зростає пізнавальна активність студентів, яка вимагає якісних змін у навчальній діяльності: змін у змісті, формування нової мотивації тощо. На думку автора, сучасним вимогам відповідають такі технології, як проблемне, модульно-розвивальне, особистісно-орієнтоване навчання. Проте ці технології в історії педагогічних систем не є новими. Отже, під час експерименту тривало пристосування традиційних освітніх утворень до змінених умов.

Приєднання до Болонської декларації зумовило необхідність розширення самостійної діяльності студентів. Принагідно зазначити, що проблема самостійної роботи майбутніх учителів набула актуальності ще у другій половині ХХ ст., проте тоді не була вирішена. На початку ХХІ ст. створюються умови для реалізації такої ідеї. Передусім, це матеріально-інформаційне забезпечення навчального процесу та «зміна технології від «вбивання знань» до організації самоосвіти студента» [335, с. 93]. У результаті нових підходів до навчального процесу у педагогічних ВНЗ мало відбутися скорочення аудиторних годин і збільшення часу на самостійну та індивідуальну роботу. Студентам пропонувалося виконувати індивідуальне

навчально-дослідне завдання. Проте проблема усунення перевантаження студента так і не була вирішена. Виконання численних індивідуальних завдань, перечитування рекомендованої літератури, здача модульних робіт та інших завдань зробили можливим варіант «Українсько-Болонської системи вищої педагогічної освіти», який є відмінним як від Болонської, так і від традиційної вітчизняної. На жаль, у ВНЗ (в тому числі педагогічних) мають місце факти хабарництва, що перешкоджає поліпшенню якості підготовки вчителів, гальмує розвиток технологічного підходу. Українським педагогічним ВНЗ, як свідчать дослідження, не на достатньому рівні вдалося подолати багатопредметність, затеоретизованість та розумову перевантаженість, якими завжди відрізнялася вітчизняна освіта [487, с. 36]. Такі недоліки деякою мірою усувало впровадження інформаційних, проектних технологій тощо. Пропонувалися також інші шляхи адаптації вищої педагогічної освіти до Європейських вимог, оскільки приєднання до Болонської декларації гарантує випускникам деякі переваги: розширення мобільності студентів, отримання можливості переходу на навчання у будь-який закордонний університет, стажування у європейських ВНЗ, визнання дипломів у зарубіжних державах, працевлаштування за кордоном тощо. Проте у новій системі підготовки фахівців є чимало невирішених проблем. Одна із них – різне предметне наповнення навчальних планів та змістове – програм. Незважаючи на перехід до єдиної системи навчання, ВНЗ України відрізнялися навчальними планами не тільки від західноєвропейських країн, але й між собою. Достатньо проаналізувати педагогічні навчальні курси. У Полтавському педагогічному університеті ім. В. Г. Короленка вивчається дисципліна «Педагогічні технології: теорія та практика» обсягом 1,5 кредиту; У Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка – «Освітні технології» обсягом 3,5 кредиту; у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського немає ні «Освітніх технологій», ні «Педагогічних технологій». Там вивчається «Педагогіка» та інші педагогічні дисципліни.

Аналізуючи вектори модернізації системи освіти, науковець Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя Н. Яковець зазначила: «Слід визнати, що у питанні введення нових структур на 1999 – 2003 рр. учасники Болонського процесу й справді досягли певного прогресу. Натомість, значно повільніше просуваються справи у створенні узгоджених програм дисциплін і цілісних навчальних планів. Ця робота для частини (усього шести) профілів підготовки була розпочата в країнах ЄС, але так і не завершена якоюсь угодою про стандарти. Тому ті навчальні заклади, які хочуть налагодити широкий обмін з колегами, повинні самі попрацювати над тим, щоб подібність змісту навчання була так само високою, як подібність у кількості років навчання і числі дипломів. Лише у цьому разі й справді не буде перешкод для того, щоб студенти частину часу навчалися за кордоном і шліфували ще й мовні знання. Тому наша пропозиція полягає у розширенні контактів з кращими закордонними закладами для того, щоб наші навчальні плани були подібними до їхніх не лише за кількістю кредитів, але й за змістом дисциплін і результатами їх засвоєння студентами» [384 , с. 37].

Перехід на нову систему підготовки фахівців мав забезпечити високу якість підготовки фахівців, проте значна частина науковців не поділяла такого оптимізму у поглядах на перспективу. Передусім, через фінансування освітньої галузі. У західноєвропейських університетах воно вище, а тому викладачі, як і студенти, мають менше навчальне навантаження, що дозволяє їм працювати самостійно. Є й інші чинники, які не дозволили спостерігати стрімкий прогрес у підготовці фахівців. Серед них варто акцентувати увагу на мотивації студентів до навчання. У країнах ЄС студенти мають гарантію отримання робочого місця, високої зарплатні тощо. Таких гарантій студент українського педагогічного ВНЗ не має. Окрім того, престиж учительської професії у суспільстві залишається невисоким. За таких умов часто студент здобуває вищу освіту, не уявляючи майбутнього місця працевлаштування.

З метою визначення переваг та недоліків кредитно-модульної системи навчання було взято інтерв'ю у провідних фахівців Тернопільського

національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Доктор педагогічних наук, професор В. Поліщук зазначила: «Розвиток педагогічної освіти в цілому та освітніх технологій зокрема у другій половині ХХ – поч. ХХІ ст. мав свої численні переваги та вади. Науковці та педагоги-практики намагалися усунути недоліки навчально-виховного процесу та удосконалити підготовку вчителів. Проте виконати таке завдання не вдавалося; вагомі упущення продовжували залишатися. Із початком експерименту, який полягав у приєднанні українських ВНЗ до Болонської системи, з'явилися сподівання на радикальне реформування їх діяльності та наближення до європейських стандартів процесу формування готовності спеціалістів до майбутньої професії. Навчальний процес переорієнтовувався на суттєве поліпшення якості засвоєння знань та формування компетентностей. Вже експериментальний період повинен був стати новим етапом у розвитку педагогічної освіти України».

Проте не всі нововведення, на думку В. Поліщук, дістали схвалення з боку викладачів та студентів. Разом з перевагами знову намітилися суттєві недоліки, як це завжди мало місце в історії вищих педагогічних навчальних закладів. Необхідність постійних підрахунків балів, опитування мало не на кожному занятті студентів для накопичування ними досягнень ускладнили роботу викладачів. Перевантаженість від написання різноманітних індивідуально-дослідних завдань, індивідуальних занять в умовах багатопредметності, страх втратити бали протягом семестру зумовили напругу в діяльності студентів. Під час експериментального періоду не спостерігалися позитивні зрушення: не вдалося посилити мотивацію майбутніх фахівців до навчальної діяльності, ліквідувати факти хабарництва, що мало б мати вирішальне значення у поліпшенні якості навчально-виховного процесу.

В. Поліщук в інтерв'ю сказала: «На основі аналізу досвіду розпочатого експерименту із переходу на кредитно-модульну систему підготовки фахівців можна зробити висновок: приступаючи до здійснення нововведень у галузі

освіти, необхідно починати з реалізації основної ідеї вітчизняної та зарубіжної вищої школи: ліквідації багатопредметності, дублювання вивчення навчального матеріалу, забезпечення оптимального співвідношення практичного і теоретичного компонентів підготовки спеціалістів, усунення навчального перевантаження викладачів. Всі ці процеси мають супроводжуватися упровадженням у суспільстві громадської думки, що рівню підготовленості студентів до професії відповідатиме адекватне працевлаштування, професійний ріст і заробітна плата».

Отже, прогресивна система навчання не виправдала сподівань значної частини науковців, викладачів та студентів у контексті підвищення якості підготовки фахівців. Із цього приводу Н. Яковець зауважила: «... не слід чекати, що той чи інший комплекс заходів (перехід на «болонські» стандарти, нові програми, нові технічні засоби) назавжди вирішить проблеми і негаразди педагогічної освіти. Змінність ринку праці, вимог до випускників середніх і вищих шкіл та інші зовнішні чинники впливу стануть причиною того, що педагогічна освіта перебуватиме в стані перманентної модернізації, а тому слід прагнути не до ідеалу, а до найбільш раціонального використання наявних ресурсів і можливостей» [384, с. 37]. З іншого боку, не варто забувати, що освітня система України є відкритою, вона тісно пов'язана із суспільною. Отже, вони взаємно впливатимуть одна на одну. Освітня формуватиме суспільну, проте й увага суспільства до освітніх проблем здатна радикально поліпшити цю галузь. Навіть перехід на Болонські стандарти не виключає, а, навпаки, передбачає нову державну політику в галузі освіти. Досвід інших держав, зокрема найрозвинутіших, вказує, що це правильний шлях досягти розквіту країни. Скажімо, у Фінляндії було виділено 3,3% усього валового національного продукту виключно на науково-дослідну і проектно-конструкторську діяльність. В абсолютному обсязі це у кілька разів більше, ніж в ураженій кризами порівняно великій Україні. Цих сум вистачає на стажування фінів за кордоном, на співпрацю, на

запрошення колег із різних країн, а головне – на швидке впровадження у виробництво всіх кращих здобутків і зразків [384, с. 23].

Безперечно, шлях поліпшення освітньої системи України – це не тільки достатнє її фінансування, проте і цей чинник є важливим, якщо держава хоче досягнути економічного і духовного розквіту. Отже, поки не поліпшиться матеріальне забезпечення освітньої галузі, педагогічні працівники ще тривалий час будуть проявляти індивідуальну творчість у трактуванні кредитно-модульної системи підготовки фахівців, уникаючи тих аспектів, які пов'язані із фінансуванням. Зрештою, потуги із приєднання до Європейського освітнього простору принесуть свої результати, позаяк та широкомасштабна діяльність, яку здійснюють ВНЗ у цьому напрямі, впровадження ними інноваційних технологій має реконструювати нашу освітню систему.

5.3. Основні причини недостатнього використання освітніх технологій у навчальних закладах педагогічного профілю

Незважаючи на посилений інтерес до технологічного підходу з боку науковців, аналіз емпіричних наукових розвідок свідчить про недостатність його використання у навчальних закладах. Для з'ясування основних причин такого стану було проведено дослідження з використанням комплексу діагностичних методик серед студентів та викладачів ТНПУ ім. В. Гнатюка, а також учителів загальноосвітніх навчальних закладів м. Тернополя та Тернопільської області (зразки анкет представлені в додатку Г).

Проблема освітніх технологій, безперечно, викликає зацікавленість у студентів та працівників освіти, проте першочерговими завданнями закладів освіти, на їх думку, є посилення мотивації на навчальну діяльність, позаяк значна частина учнів та студентів не мають бажання навчатися, аргументуючи це тим, що роботодавці, наймаючи працівників, керуються не рівнем підготовленості фахівців, а зважають на протекцію, розмір хабарів тощо. Навчальні заклади є відкритими системами, а тому їх діяльність

залежить від державної політики в галузі освіти, ставлення громадськості до освітніх питань та інших чинників.

Одним із завдань дослідження серед педагогів та студентів було з'ясування ролі освітніх технологій у здійсненні реформування педагогічного процесу школи.

На запитання «Які чинники, на Вашу думку, сприяють поліпшенню навчально-виховної діяльності школи?» респонденти могли вибрати одну чи декілька із запропонованих варіантів відповідей: а) упровадження освітніх технологій; б) підвищення заробітної платні; в) піднесення престижу професії вчителя; г) зміна соціальної політики у напрямку гідної оплати праці освіченої людини; д) створення освітньо-виховної концепції держави. Відповіді трьох груп респондентів – учителів, студентів та викладачів – розподілилися таким чином (таблиця 5.1.):

Таблиця 5.1.

Порівняльний аналіз значення для учителів, студентів та викладачів основних чинників реформування діяльності навчальних закладів

Основні чинники	Учителі (%)	Студенти (%)	Викладачі (%)
Упровадження освітніх технологій	29,5	61,4	68
Підвищення зарплат	36,1	27,4	48
Піднесення престижу професії	73,8	49,6	80
Зміна соціальної політики	59	41,4	88
Створення освітньо-виховної концепції держави	64	36,2	52

Результати дослідження із з'ясування ролі технологічного підходу та інших чинників у реформуванні діяльності шкіл трьома групами

респондентів – учителями, студентами та викладачами – графічно зображено на рис. 5.1.

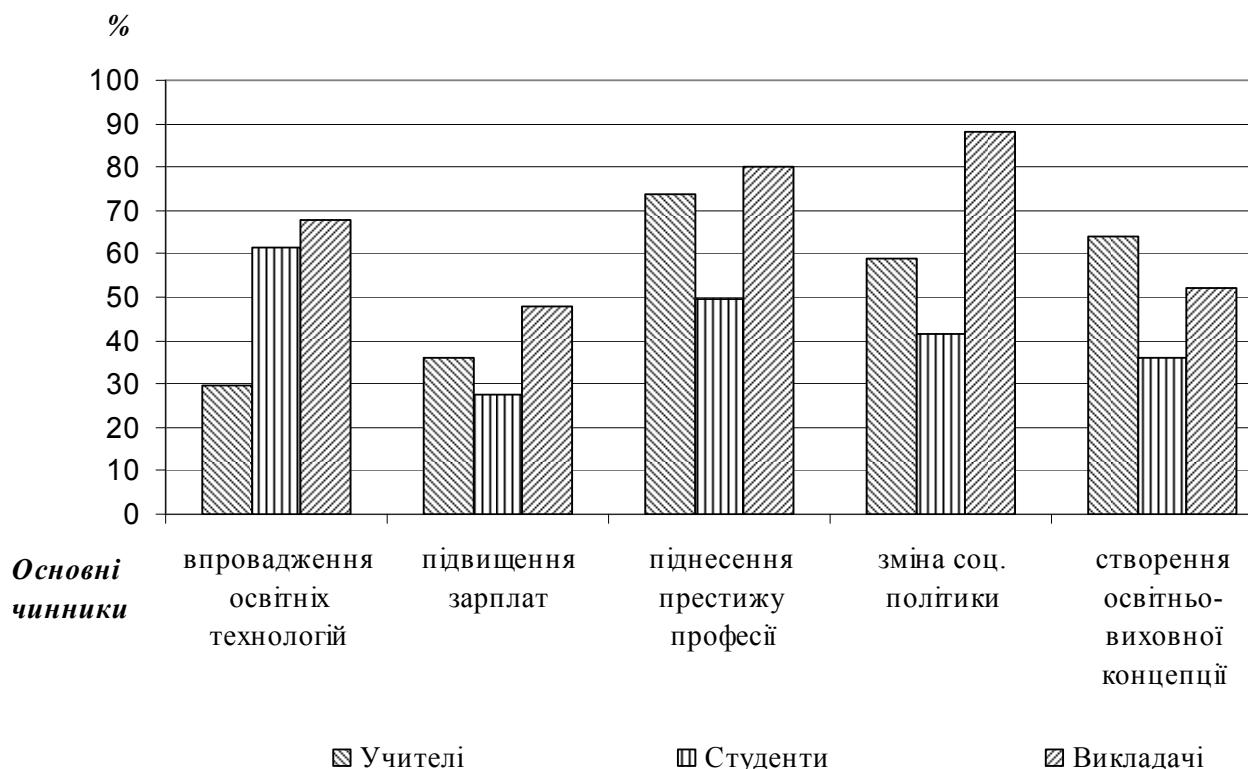


Рис. 5.1. Порівняльний аналіз значення основних чинників у реформуванні діяльності навчальних закладів учителями, студентами та викладачами

Працівники освіти зазначають, що тільки їх зусиллями неможливо вирішити проблеми удосконалення навчально-виховного процесу. Вони вважають, що серед завдань закладів освіти впровадження технологічного підходу не належить до провідних (провідними є піднесення престижу професії вчителя, поліпшення мотивації на навчання, подолання проявів недисциплінованості, дитячих девіацій), проте не заперечують його ролі у реформуванні діяльності шкіл та ВНЗ. Тільки 23% учителів, 7,4% студентів та 8% викладачів вважають, що результати навчально-виховного процесу від впровадження освітніх технологій не поліпшуються.

Завданнями дослідження передбачалося з'ясувати, чому освітні технології недостатньо реалізуються у діяльності навчальних закладів. Респонденти могли вибрати один або декілька із запропонованих варіантів відповідей: а) потребують додаткового часу, б) потребують діагностичних

процедур, які не вказуються в описі технології, в) потребують уміння діагностування, г) результати від їх упровадження не поліпшуються, д) знання педагогів про освітні технології не повні для їх реалізації; е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

Відповіді трьох груп респондентів – учителів, студентів та викладачів – розподілилися таким чином (таблиця 5.2.):

Таблиця 5.2.

Порівняльний аналіз визначення основних причин недостатнього рівня використання освітніх технологій різними групами респондентів

Основні причини	Учителі (%)	Студенти (%)	Викладачі (%)
Потребують додаткового часу	60,7	67,4	44
Потребують діагностичних процедур, які не вказуються в описі	21,3	9,6	32
Потребують уміння діагностування	19,7	9,6	28
Результати від їх упровадження не поліпшуються	23	7,4	8
Знання педагогів неповні	27,9	57,7	68

Проведені дослідження показали, що основною причиною недостатнього використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі є необхідність додаткових затрат часу. Так вважає 60,7% учителів, 67,4% студентів та 44% викладачів. Іншою важливою причиною є недостатній рівень обізнаності з освітніми технологіями (так вважає 27,9% учителів, 57,7% студентів та 68% викладачів). Як вчителі, так і викладачі вказують на недостатню кількість доступної навчально-методичної літератури, проте вчителі є найменш чисельною групою респондентів, які вважають, що необхідно поліпшити їх інформованість у галузі технологізації освіти.

Одним із найважливіших етапів реалізації освітніх технологій є проведення діагностичних процедур. Доцільно припустити, що недосконалість умінь діагностування є також причиною недостатнього рівня використання технологічного підходу. Проте так вважає тільки 19,7% учителів, 9,6% студентів та 28% викладачів. Отже, роль діагностування для технологізації освіти найадекватніше оцінюють викладачі ВНЗ. Вони ж (32%) акцентують увагу на тому, що описи освітніх технологій зазвичай не супроводжуються діагностичними методиками. На цей чинник вказали 21,3% учителів та 9,6% студентів.

Порівняльний аналіз причин недостатнього впровадження освітніх технологій у навчальні заклади різних рівнів акредитації графічно зображений на рис. 5.2:

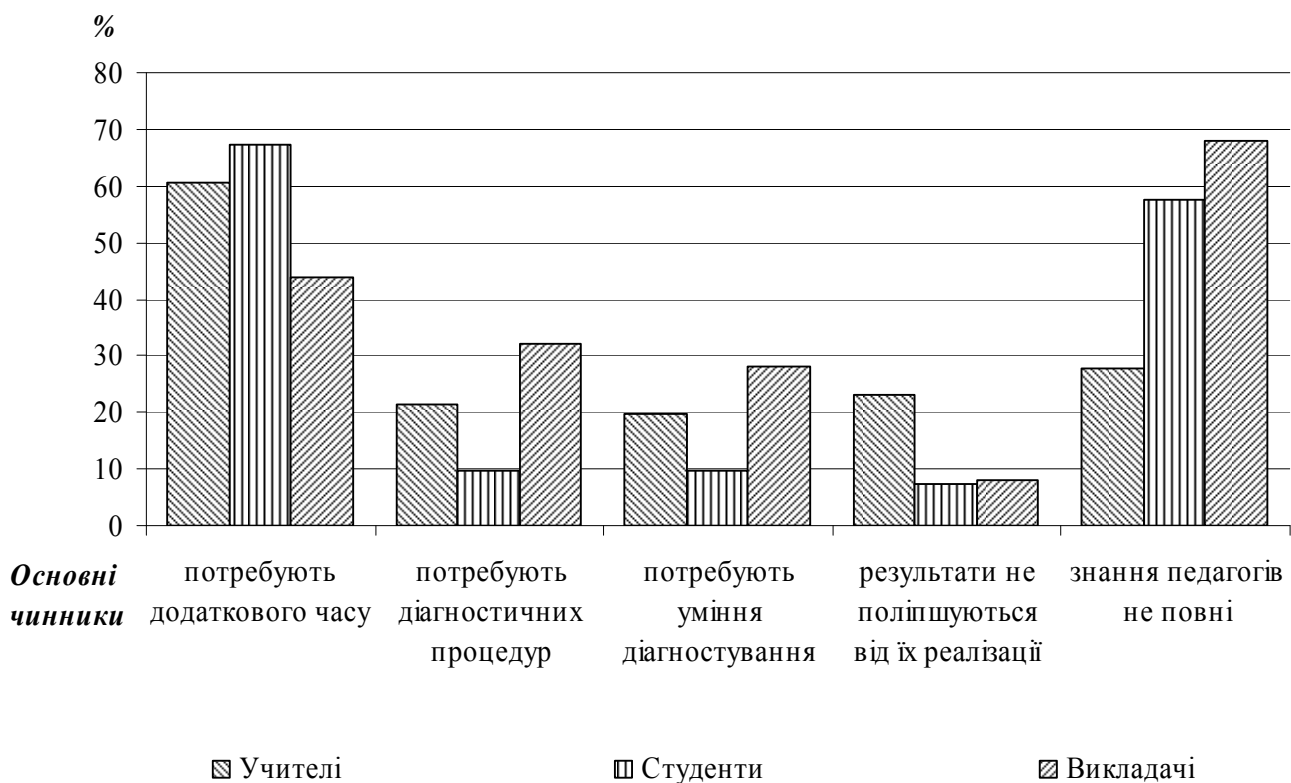


Рис. 5.2. Порівняльний аналіз основних причин недостатнього рівня використання освітніх технологій, визначених учителями, студентами та викладачами

Отже, основними причинами недостатнього рівня використання освітніх технологій є неповні знання педагогічних працівників, необхідність

додаткових затрат часу, відсутність уміння діагностування та діагностичних процедур під час опису технологій, намагання працювати у звичному режимі через переконання, що якість знань учнів не поліпшиться від впровадження технологічного підходу.

У процесі бесід із вчителями, студентами, викладачами з'ясовано, що перешкодою для впровадження освітніх технологій є відсутність чітких стандартів освіти, наявність організаційних та змістових шаблонів у педагогічній діяльності, недостатня обізнаність із психологічними чинниками впровадження педагогічної технології тощо.

Незважаючи на недостатній рівень обізнаності із теоретичними основами освітніх технологій, лише 23% вчителів вказали, що потребують методичної допомоги з боку працівників педагогічних кафедр, 59% респондентів така допомога необхідна частково, 18% її не потребують взагалі. Можна припустити, що 18% – це саме ті вчителі, які закінчили ВНЗ в останні 5–8 років, коли значно поліпшилася педагогічна технологічна підготовка випускників. Але насправді таких тільки 2%. Всі інші вчителі, які не потребують навчально-методичного консультування, мають стаж від 10 до 25 років. У більшості випадків педагогічні працівники прагнуть отримати практичну допомогу: бути присутніми на заняттях викладачів, які використовують освітні технології, або переглянути запис таких занять на цифрових носіях. У ТНПУ ім. В. Гнатюка розробляються варіанти проведення занять студентами у школах міста Тернополя під час вивчення курсу «Освітні технології», що стане ще однією ланкою у системі підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій. Проте не варто недооцінювати й обізнаність із теоретичними основами технологічного підходу. Навіть знання історії розвитку освітніх технологій сприяють розумінню їх змісту та заохоченню до практичного втілення.

Поліпшення технологічної грамотності потребують студенти, що спонукає до виявлення нових можливостей ВНЗ, окрім вивчення навчальної дисципліни «Освітні технології». Ці можливості можуть полягати у

систематичному використанні освітніх технологій під час викладання непедагогічних дисциплін та у виховній роботі.

Викладачі непедагогічних спеціальностей потребують також науково-методичної підготовки з проблем технологізації освіти (40% викладачів ствердно відповіли на запитання «Чи потребуєте допомоги з боку працівників педагогічних кафедр?», 56% такої допомоги вимагають частково, 4% заперечили її необхідність).

Отже, у процесі проведення дослідження у навчальних закладах різних рівнів акредитації виявлено доцільність поліпшення технологічної грамотності педагогічних працівників, а також з'ясовано необхідність вирішення питань технологізації освіти комплексно на основі обґрунтованої системи підготовки педагогічних працівників до використання технологічного підходу. Цю систему мають складати три типи навчальних закладів: інститути післядипломної педагогічної освіти, у яких поліпшувалася б технологічна грамотність учителів; загальноосвітні навчальні заклади, у яких розпочиналася б підготовка студентів до використання технологій в умовах регулярної реалізації освітніх технологій; педагогічні ВНЗ, де б студенти не тільки вивчали навчальну дисципліну «Освітні технології», а й набували досвід впровадження освітніх технологій під час вивчення непедагогічних навчальних курсів, реалізації виховних проектів у позааудиторній діяльності. Зазначені чинники зумовлюють необхідність поліпшення технологічної грамотності викладачів.

Результати досліджень, відображені у п'ятому розділі, опубліковані у низці наукових праць автора [515], [517], [524], [525], [530], [538], [539], [540], [543], [546].

Висновки до п'ятого розділу

Утворення незалежної Української держави сприяло радикальним перетворенням в усіх галузях суспільного буття, в тому числі і в освітній. Прийняття Закону України «Про освіту» (1991 р.) стало ключовою подією у виокремленні нового періоду у розвитку освітніх технологій. Суспільна метатехнологія комуністичного виховання радянського періоду, яка домінувала в навчальних закладах протягом багатьох десятиріч, зазнала остаточної руйнації. Нові освітньо-виховні концепції, які були спрямовані на національне, патріотичне та гуманістичне виховання дітей та молоді, не набули наскрізного характеру.

У розвитку освітніх технологій 1991 – 2005 рр. необхідно розрізнити декілька етапів: 1991– 1993 рр. (характеризується пошуками нової суспільної метатехнології, утворенням наукових шкіл педагогічних технологій); 1994 – 2004 рр. (масове впровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес, формування наскрізного характеру інформаційних технологій); 2004 – 2005 рр. (домінування інформаційних технологій у зв'язку з початком переходу на кредитно-модульну систему підготовки фахівців).

Освітні технології розвивалися у кількох напрямках:

- обґрунтування теоретичних основ технологічного підходу та його реалізація у науковій діяльності;
- введення до навчальних планів технологічних педагогічних навчальних дисциплін;
- використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ та управління ними.

Для обґрунтування теоретичних основ технологічного підходу та його практичної реалізації у низці педагогічних ВНЗ створювалися наукові школи освітніх технологій. Першими відомими школами стали Волинська, Київська, Миколаївська, Харківська. Науковцями педагогічних ВНЗ розроблялися нові навчальні технології, відстежувалися закономірності у підготовці майбутніх учителів до впровадження освітніх технологій тощо. Центрами наукових

досліджень виступили технологічні педагогічні кафедри, які почали утворюватися з 1998 року за прикладом Миколаївського державного педагогічного університету.

Підготовка студентів до впровадження освітніх технологій здійснювалася передусім у процесі вивчення технологічних педагогічних дисциплін. У ВНЗ педагогічного профілю до навчальних планів введені такі навчальні курси: «Освітні технології», «Сучасні педагогічні технології» тощо. Вони відрізняються як змістовим наповненням, так і часом, відведеним на їх вивчення. У деяких ВНЗ освітні технології вивчаються в процесі викладання навчальної дисципліни «Педагогіка».

Особливістю досліджуваного періоду є використання у навчально-виховному процесі нових освітніх технологій. Їх метою було перетворити студента в суб'єкт навчання. У навчальних закладах використовувалися модульні, проблемні, ігрові, інтерактивні технології. Мала місце практика трансформації методів та засобів у технології, що створювало плутанину у науковій галузі, ставало суттєвою перешкодою для педагогічних працівників у впровадженні технологічного підходу. Освітня технологія перетворилася у модний термін, який часто використовували для демонстрування інноваційної діяльності закладу. Значно повільніше, ніж у навчальній, технологічний підхід впроваджується у виховний процес. Його складовою частиною ще не стала педагогічна діагностика. Виховні технології ВНЗ та діагностування рівня вихованості студентів мають стати перспективними напрямками наукових пошуків, однією із проблем, що підлягають невідкладному дослідженню науковцями.

На початку XXI ст. в системі Міністерства освіти і науки України розпочався експеримент із приєднання ВНЗ до Болонської декларації та переходу на модульно-рейтингову систему підготовки фахівців. Євроінтеграційні процеси прискорили створення в навчальних закладах інформаційного освітнього середовища, яке є свого роду критерієм рівня привабливості навчального закладу для абітурієнтів. Запровадження нової

системи навчання не усунуло багатьох важливих проблем ВНЗ педагогічного профілю:

- піднесення престижу професії вчителя, що створює мотивацію для освітньої діяльності;
- використання можливостей та ресурсів вітчизняної освітньої системи для поліпшення професійної підготовки;
- розширення контактів із кращими закордонними університетами;
- узгоджених програм дисциплін і цілісних навчальних планів різних ВНЗ;
- підвищення рівня технологічної грамотності педагогічних працівників;
- акцентування уваги у навчальному процесі на інформаційних технологіях; недооцінка значення інших груп навчальних технологій, зокрема портфоліо, кейс-study, розвитку критичного мислення та інших;
- поєднання процесу формування технологічної культури викладачів та майбутніх учителів із формування педагогічної майстерності.

Незважаючи на посилений інтерес до технологічного підходу, освітні технології, згідно з результатами емпіричних досліджень та аналізу психолого-педагогічних джерел, реалізуються у навчально-виховному процесі освітніх закладів неповною мірою. Основними причинами є:

- недостатній рівень мотивації, переконання, що освітні технології не впливають на ефективність педагогічної діяльності;
- відсутність чітких стандартів освіти, наявність організаційних та змістових шаблонів у педагогічній діяльності;
- необхідність додаткових витрат часу;
- недостатність сформованості вмінь використання діагностичних процедур; відсутність при описі технологій діагностичних методик;
- недостатня обізнаність із теоретичними основами, зокрема психологічними чинниками впровадження педагогічної технології;
- недостатня кількість доступної для педагогічних працівників навчально-методичної літератури тощо.

РОЗДІЛ 6. ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПРОВІДНИХ ІДЕЙ ГЕНЕЗИСУ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНИХ УМОВАХ ТА ПРОГНОЗУВАННЯ ЇХ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ

6.1. Характеристика експериментального дослідження формування готовності педагогів до використання технологічного підходу

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури та практики здійснення технологізації освіти досліджуваного періоду у реалізації освітніх технологій спостерігалися як переваги, так і суттєві недоліки. Серед основних надбань – поєднання різноманітних методів та технологій навчально-виховного процесу; організація співпраці педагогів навчальних закладів різного типу, що супроводжувалась опануванням новими способами педагогічної діяльності; використання ідеї наукової організації праці, тотожної за суттю до застосування технологічного підходу тощо. Недоліками є *трактування терміном «педагогічна технологія» методів, засобів навчання, які існували раніше, без будь-яких структурних та функціональних змін; використання технологічного підходу за відсутності педагогічної діагностики; недооцінка історичного досвіду технологізації освіти, зокрема основних чинників їх недостатнього впровадження, причин відхилення освітніх інновацій; недостатній рівень підготовки вчителів до технологізації освіти.* Ретроспективний аналіз генезису освітніх технологій педагогічних ВНЗ дав змогу визначити шляхи усунення зазначених недоліків та використання елементів позитивного досвіду. Одними із напрямів вирішення цих завдань є створення прогностичної системи підготовки педагогів до впровадження технологічного підходу, проектування та реалізація соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності», яка передбачає формування праксеологічних умінь (умінь організації ефективної діяльності). Такі уміння дозволяють результативно здійснювати роботу із використання технологічного підходу.

На основі аналізу історичного досвіду генезису технологічного підходу, а також емпіричних досліджень головними структурними компонентами

системи підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій визначено інститути післядипломної педагогічної освіти, загальноосвітні навчальні заклади та педагогічні ВНЗ, які можуть забезпечити наступність та послідовність у формуванні здатності до використання технологічного підходу. Ще одним завданням створення системи підготовки педагогів до впровадження освітніх технологій та проектування й реалізації соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності» було якомога повніше використання історичного досвіду технологізації освіти, його екстраполяція та трансформація. Зазначені проблеми вирішували науковці кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Їх дослідження мало довести, що можливості використання ретроспективного аналізу можуть стати повнішими.

У педагогічних ВНЗ України поширена практика підготовки майбутніх учителів до технологізації освіти в процесі вивчення навчальної дисципліни «Освітні технології» («Педагогічні технології»). Проте, як свідчить історичний досвід, виконання завдання формування педагогічної технологічної культури студентів не можна обмежувати одним навчальним предметом; це радше комплексна проблема, яка має вирішуватися навіть не низкою педагогічних дисциплін, а кількома структурними підрозділами системи освіти – *інститутами післядипломної педагогічної освіти*, у яких поліпшується технологічна грамотність учителів, *загальноосвітніми школами*, у яких майбутні студенти отримують перший досвід засвоєння знань через використання учителями технологічного підходу, *вищими навчальними закладами педагогічного профілю*, у яких не тільки викладаються технологічні педагогічні дисципліни, а й використовуються інноваційні технології під час вивчення непедагогічних дисциплін. Отже, ефективність формування готовності педагогів до впровадження освітніх технологій залежить від злагодженості дій низки закладів освіти, у яких відбувається формування педагогічної технологічної культури студентів та

поліпшення технологічної грамотності педагогів. Поняття «педагогічна технологічна культура» вважаємо синонімічним до поняття «технологічна культура вчителя». Воно трактується А. Трофименко як «різновид педагогічної культури, що інтегрує досвід технологізації освіти і регулює технологічний аспект професійної педагогічної діяльності» [468, с. 22]. Окрім терміну «педагогічна культура» у працях вчених використовується також термін «технологічна грамотність», зокрема він має місце у дослідженні О. Пехоти. «Технологічну грамотність» можна ототожнювати із рівнем знань із технологізації освіти. Вона є вужчим поняттям у порівнянні із педагогічною технологічною культурою.

Формування технологічної культури педагогів відбувається в процесі вивчення навчальної дисципліни «Освітні технології», практичного застосування технологічного підходу у закладах освіти, а також шляхом самоосвіти. Потенційними недостатньо використаними можливостями в аспекті технологізації освіти володіють інститути післядипломної педагогічної освіти, а також ВНЗ, у яких під час вивчення непедагогічних навчальних курсів мали б інтенсивніше використовуватися інноваційні технології. Ці хиби покликана усунути прогностична система підготовки педагогів до реалізації технологічного підходу, модель якої зображена на рис. 6.1. Її основні характеристики втілені у таких положеннях:

1. Метою системи підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій є формування готовності педагогічних працівників до впровадження технологічного підходу.

2. Основними структурними підрозділами системи підготовки є навчальні заклади різних рівнів акредитації, зокрема інститути післядипломної педагогічної освіти, педагогічні ВНЗ, загальноосвітні навчальні заклади.

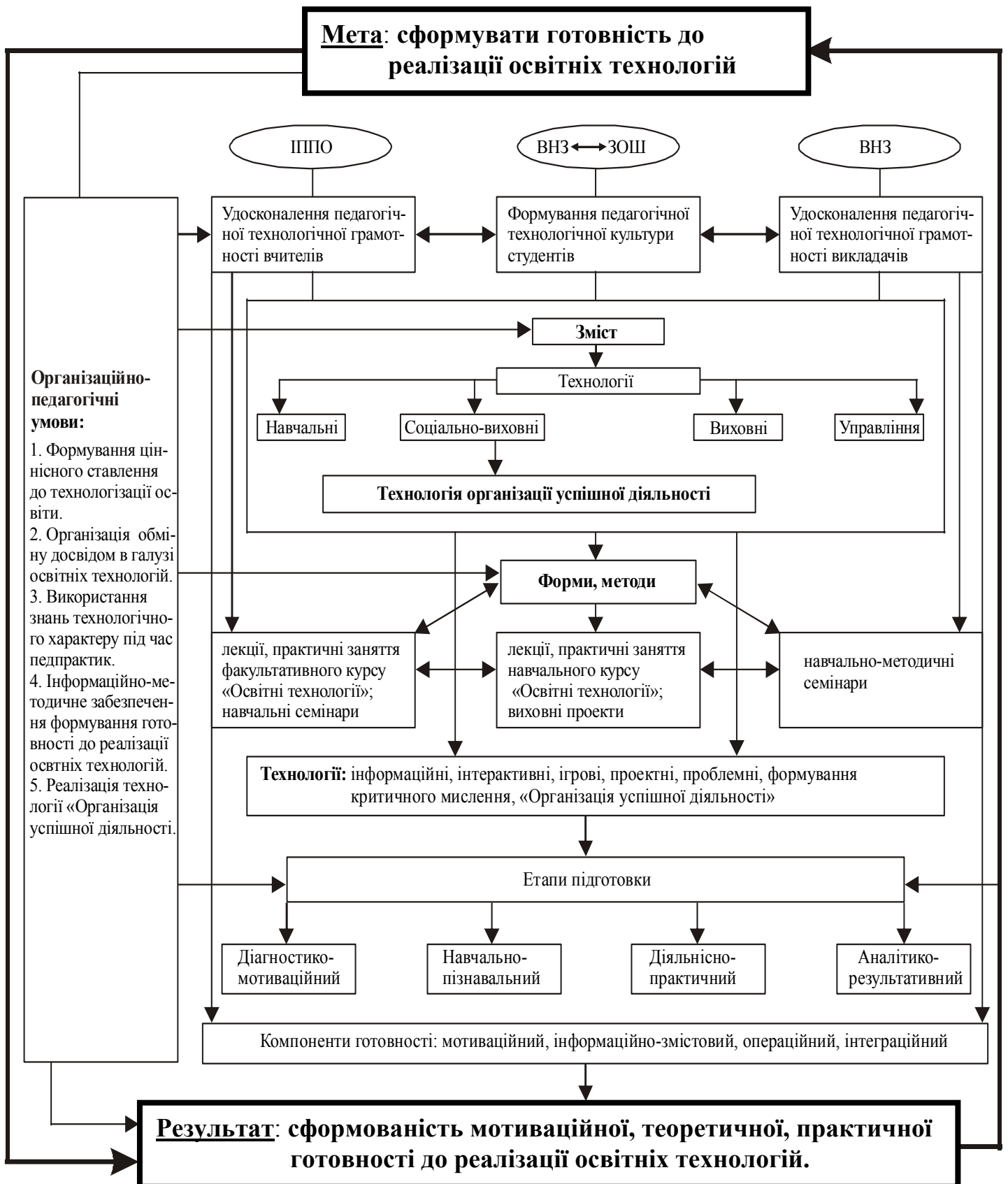


Рис. 6.1. Модель системи підготовки педагогів до впровадження освітніх технологій
 Умовні позначення: ІППО – інститут післядипломної педагогічної освіти;
 ЗОШ – загальноосвітня середня школа.

3. Зміст підготовки педагогів до впровадження освітніх технологій включає вивчення теоретико-методичних основ освітніх технологій і передбачає опанування навчальних, соціально-виховних, виховних технологій та технологій управління навчальним закладом. Успішному засвоєнню змісту з-поміж інших чинників сприяє соціально-виховна технологія «Організація успішної діяльності».

4. Основними формами і методами

– підготовки педагогів в інститутах післядипломної педагогічної освіти є лекції, практичні заняття з факультативного навчального курсу «Освітні технології», навчально-методичні семінари з викладачами ВНЗ;

– підготовки студентів у ВНЗ є лекції та практичні заняття з навчального курсу «Освітні технології», виховні проекти, виконання завдань та спільні навчально-методичні семінари з учителями під час педагогічної практики;

– підготовки викладачів – спільні навчально-методичні семінари з працівниками кафедр освітніх технологій.

5. Основними технологіями підготовки педагогів до впровадження освітніх технологій є інформаційні, інтерактивні, ігрові, проектні, формування критичного мислення, «Організація успішної діяльності» тощо.

6. Формування готовності до реалізації освітніх технологій відбувається ефективно за умов:

– формування ціннісного ставлення до здійснення технологізації освіти;

– організації обміну досвідом між педагогами навчальних закладів різного типу в галузі освітніх технологій;

– введення в структуру педагогічних практик студентів ВНЗ завдань технологічного характеру;

– забезпечення інформаційно-методичними матеріалами з проблем теоретичних основ та практичної реалізації освітніх технологій;

– реалізації технології «Організація успішної діяльності».

7. Основними етапами формування готовності педагогів до реалізації освітніх технологій є діагностико-мотиваційний, навчально-пізнавальний, діяльнісно-практичний та аналітико-результативний.

8. Компонентами готовності педагогів до впровадження освітніх технологій є мотиваційний, інформаційно-змістовий, операційний та інтеграційний.

Компоненти готовності педагогів до впровадження освітніх технологій визначалися на основі практичного досвіду, а також на основі врахування запропонованої науковим колективом кафедри освітніх технологій Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського структури готовності майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій [361, с. 19]. Миколаївські вчені розглядають готовність майбутнього вчителя до впровадження особистісно-орієнтованих технологій у майбутній професійній діяльності як складно-структуроване утворення, яке складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: ціле-мотиваційного, змістового, операційного та інтеграційного. До складу ціле-мотиваційного компонента науковці віднесли стійку професійно-педагогічну спрямованість, інтерес до професії педагога, здатність проявити творчу індивідуальність, рівень прагнень тощо. Змістовий компонент, згідно з їх дослідженням, містить систему привласнених студентом знань щодо технологізації освіти. До складу операційного компоненту віднесено систему умінь і навичок моделювання навчально-виховної діяльності, загальні вміння технологічного характеру тощо. Інтеграційний компонент припускає формування у студента вміння підібрати або створити методiku і технологію [361, с. 19–20].

Основними компонентами готовності до впровадження освітніх технологій доцільно вважати *мотиваційний*, тобто формування переконаності у доцільності впровадження технологічного підходу, виявлення його переваг у навчально-виховному процесі; *інформаційно-змістовий*, який передбачає не лише здатність оволодіти теоретико-методичними основами освітніх технологій, а й здійснювати пошук

необхідної інформації з технологізації освіти; *операційний*, який передбачає здатність практично реалізувати освітні технології у навчальних закладах різного типу відповідно до встановлених критеріїв освітніх технологій; *інтеграційний*, який передбачає здатність оцінити рівень сформованості педагогічної технологічної культури, а також здійснювати вибір освітніх технологій, які б максимально сприяли реалізації визначених цілей. У запропонованій структурі готовності педагогів до впровадження освітніх технологій у мотиваційний компонент вкладений інший зміст, ніж у дослідженні наукового колективу МДУ ім. В. О. Сухомлинського [361, с. 19]. Стійка професійно-педагогічна спрямованість, інтерес до професії педагога, які визначено миколаївськими вченими як характерні риси для цілемотиваційного компонента, є компонентами загальної професіограми вчителя, отже, вважаємо недоцільним повторювати у структурі готовності до впровадження освітніх технологій комплекс знань та вмінь, який має бути притаманний для кожного педагога.

Проведені кафедрою педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка дослідження показали, що у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів та у викладачів ВНЗ недостатньо сформований інформаційно-змістовий компонент. У порівнянні з іншими компонентами готовності – операційним та інтеграційним – він представлений на найнижчому рівні. Освітні технології як навчальна дисципліна, теми з технологізації освіти у навчальному курсі «Педагогіка» у педагогічних вищих навчальних закладах вивчаються протягом останнього десятиріччя, орієнтовно з 1998 року. Учителі, які мають стаж роботи понад п'ять років, набували знання з освітніх технологій за допомогою самоосвіти (в освітніх виданнях публікується досвід використання інноваційних технологій), на навчально-методичних семінарах тощо. Проте зазвичай учителі знайомляться із досвідом практичної реалізації технологічного підходу, в той час як теоретичні основи, історичні аспекти освітніх технологій для них залишаються маловідомими. Для

усунення такої вади у підготовці учителів розроблено факультативний навчальний курс «Освітні технології», який прочитано в інституті післядипломної педагогічної освіти, а також у низці шкіл м. Тернополя, зокрема у нововідкритій школі майбутнього, організованій на базі ЗОШ № 24, ЗОШ № 26. Вивченню факультативного курсу передувало проведення діагностування учителів: тестування та бесіди (*діагностико-мотиваційний етап* формування готовності до впровадження освітніх технологій) (див. додаток Г 1). Воно показало, що 92% опитаних учителів не знають причин різноманітних підходів щодо визначення термінів, історичних аспектів, класифікацій та структур освітніх технологій, безпосередньо не пов'язують діагностування із реалізацією технології, тобто вважають можливим впровадження освітніх технологій без діагностичних процедур. Педагоги шкіл не вбачають різниці між методами та методичними технологіями, впроваджують методичні технології так само, як у 80-х рр. поширені методи проблемного, проектного, групового навчання тощо. 89% учителів, які брали участь в опитуванні, вважають, що для виконання технології достатньо одного уроку. У них не сформоване уявлення про технологію як довготривалий процес, який може тривати навіть більше, ніж один рік. Учителі реалізують технологічний підхід відповідно до розроблених у навчально-методичних джерелах етапів. Проте вони помітили у практичній діяльності, що використання технологій не гарантує якості знань учнів, отже, схиляються до використання репродуктивного типу навчання, яке має забезпечити підготовку школярів до незалежного тестування. Вчителі володіють недостатньою мотивацією здійснення технологізації освіти. Серед проблем навчальних закладів вони називають передусім низький статус педагогічної професії, небажання учнів навчатися, лінощі, порушення дисципліни школярами тощо. Реалізацію освітніх технологій педагоги не відносять до тих завдань, які необхідно невідкладно вирішувати. В учителів виникали труднощі за необхідності відповісти на запитання: «Які переваги

отримує вчитель, використовуючи освітні технології?» та «Які переваги отримує учень у процесі навчання з використанням освітніх технологій?»

Діагностико-мотиваційний етап передбачав доведення необхідності здійснення технологізації освіти. Її перевагами є системний характер, цілеспрямованість, керованість навчально-виховного процесу, регулярність діагностичних процедур, що сприяє поліпшенню знань та вихованості школярів.

Недостатній рівень технологічної грамотності вчителів (саме інформаційно-змістового компонента) зумовив необхідність проведення навчально-методичних семінарів для вчителів, а також вивчення факультативного курсу «Освітні технології» (програма курсу представлена у додатку В). Його засвоєння було наступним етапом формування готовності до реалізації освітніх технологій – *навчально-пізнавального*, під час якого на основі *ретроспективного аналізу генезису освітніх технологій* усувалися недоліки педагогічної технологічної культури вчителів: *пояснювалися причини різноманітних трактувань понять, обґрунтовувалися критерії освітніх технологій, розмежовувалися «методи» та «технології», доводилася роль діагностування у реалізації соціальних технологій, визначалося значення впливу зарубіжних ідей на вітчизняні педагогічні інновації, показувалися переваги технологізації освіти у різних історичних періодах, акцентувалася увага на необхідності використання позитивних надбань, що існували у навчальних закладах у минулому.*

Ретроспективний аналіз генезису освітніх технологій дає змогу проектувати новоутворення, які відповідали б критеріям технологізації освіти, сприяли розв'язуванню як освітніх, так і соціальних проблем, підвищували ефективність реалізації тих технологій, що вже мають місце. У контексті використання історичних здобутків розвитку технологічного підходу та на цій основі визначення нових напрямів його функціонування кафедрою педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка здійснено

проектування соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності». Вона реалізовувалася у тільки у навчальних закладах педагогічного профілю та загальноосвітніх школах, а й викликала зацікавленість у майбутніх фахівців непедагогічних спеціальностей.

Названа технологія разом із сучасними навчальними та виховними технологіями була запропонована педагогам шкіл для опанування в процесі засвоєння розробленого факультативного курсу «Освітні технології».

Незважаючи на необхідність формування в школярів прагнення до успіху, підготовці вчителів до виконання такого завдання приділяється недостатньо уваги. Факультативний курс передбачає вивчення вимог щодо визначення життєвих цілей, засвоєння послідовності етапів успішної діяльності, ознайомлення із вправами з підвищення коефіцієнтів успіху тощо.

У процесі вивчення освітніх технологій учителі ознайомилися із створеною на кафедрі педагогічної майстерності та освітніх технологій *комп'ютерною діагностикою* особистісних якостей школярів, рівня сформованості учнівського колективу. Саме відсутність діагностичних служб є однією із причин недостатнього рівня реалізації технологічного підходу у виховній та управлінській діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Запровадження комп'ютерного діагностування сприяє усуненню цієї вади технологізації освіти. Під час навчання вчителів акцентувалася увага на діагностиці як на необхідному етапі реалізації будь-якої соціальної технології, як на засобі, за допомогою якого можна підвищити рівень використання виховних технологій.

Підвищення технологічної грамотності учителів відбувалося у інституті післядипломної педагогічної освіти, а також у загальноосвітніх навчальних закладах. Діяльнісно-практичний етап підготовки до впровадження освітніх технологій розпочинався для слухачів інституту післядипломної педагогічної освіти після завершення вивчення факультативного курсу на робочому місці вчителя. У загальноосвітньому навчальному закладі відбувалося удосконалення *операційного компонента* готовності, корегування процесу

реалізації технології внаслідок отриманої інформації в інституті післядипломної педагогічної освіти. Вчителі, які прослухали факультативний курс «Освітні технології», впроваджували у школі технологічний підхід із врахуванням його критеріїв та показників, зокрема відбувалося діагностичне визначення цілей, використання алгоритмізації дій, корегувальне та підсумкове діагностування.

Після вивчення факультативного курсу вчителі підтримували зв'язки із кафедрою педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ ім. В. Гнатюка. Для спілкування із вчителями використовувалася електронна пошта, призначалися індивідуальні консультації. Окрім інформаційно-змістового та операційного компонентів готовності до використання освітніх технологій в процесі аналізу технологічної педагогічної діяльності, відбувалося формування інтеграційного компонента, що передбачає оцінку та визначення перспектив впровадження технологічного підходу.

Проведені дослідження показали, що вчителі акцентують увагу на наслідках використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі. Аналіз педагогами результатів технологічної діяльності складав останній етап формування готовності до реалізації освітніх технологій – *аналітико-результативний*.

З'ясовано, що після завершення чотирьох етапів підготовки до впровадження технологічного підходу посилилася мотивація вчителів шкіл на використання освітніх технологій як до важливого чинника підвищення ефективності навчально-виховного процесу. На основі проведених досліджень зроблено висновок, що передусім завдяки поліпшенню інформаційно-змістового компонента формування готовності до впровадження освітніх технологій відбулися відчутні зміни у підготовці вчителів до використання технологічного підходу. *Цей компонент створювався на основі ретроспективного аналізу генезису освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці, врахування як позитивних, так*

і негативних чинників історичного досвіду підготовки педагогів до їх реалізації.

Зрозуміло, що проведене навчання серед слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти безпосередньо не вплине на підготовку студентів ВНЗ до використання освітніх технологій, позаяк немає гарантії, що випускники школи, у якій вчителі удосконалювали педагогічну технологічну культуру, вступлять до педагогічного ВНЗ. Цілком імовірно, що таких вступників буде декілька або зовсім не буде. Проте діяльність із підвищення рівня технологічної грамотності вчителів є доцільною. По-перше, вона сприятиме поліпшенню навчально-виховного процесу у школі. По-друге, тривалий обмін досвідом працівників кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій із вчителями шкіл, читання факультативного курсу протягом декількох років, взаємне навчання учителів загальноосвітніх шкіл сприятиме суттєвому поліпшенню технологічної грамотності педагогів. Завдяки навчанню у школах в умовах використання технологічного підходу учні (в тому числі майбутні студенти педагогічних ВНЗ) отримуватимуть перший досвід опанування освітніх технологій.

Формування педагогічної технологічної культури студентів відбувалося передусім у процесі вивчення навчальної дисципліни «Освітні технології», а також під час педагогічної практики. Перші два етапи – *діагностико-мотиваційний та навчально-пізнавальний* студенти проходили на третьому курсі. Одним із основних завдань навчального курсу є доведення переваг впровадження технологічного підходу у навчально-виховному процесі, що сприяє посиленню мотивації вивчення дисципліни «Освітні технології». На діагностико-мотиваційному етапі виявлено рівень знань студентів із технологізації освіти (зразок анкети представлений у додатку Г 2), позаяк на перших курсах навчання у ВНЗ в процесі вивчення педагогічних дисциплін відбулося ознайомлення із освітніми технологіями, проте воно не забезпечувало формування інформаційно-змістового компонента готовності до реалізації освітніх технологій. На виконання цього завдання спрямована

навчальна дисципліна «Освітні технології». У ТНПУ ім. В. Гнатюка на її вивчення відводиться 3,5 кредиту. Навчальний курс складається із чотирьох змістових модулів: «Навчальні технології», «Соціально-виховні технології», «Виховні технології», «Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом». На лекційні заняття відведено 26 год., на практичні – 34 год. (програма навчального курсу представлена у додатку Б). У процесі вивчення курсу «Освітні технології» студенти виготовляли індивідуальні виховні проекти, розробляли та проводили фрагменти уроків із використанням інтерактивних технологій, технологій формування критичного мислення, а також фрагменти виховних справ. Майбутні учителі ґрунтовно вивчали соціально-виховну технологію «Організація успішної діяльності», яка сприяє не лише досягненню успіху у вивченні технологічного підходу, а й цілеспрямованості у житті. Як показав аналіз навчальних планів ТНПУ ім. В. Гнатюка, «Освітні технології» – єдина дисципліна, яка готує студентів до навчання учнів організації ефективної діяльності в процесі виховної роботи.

Вивчення освітніх технологій передбачає формування вміння пошуку інформації з технологізації освіти, виявлення джерел із доступними методиками використання шкільних технологій. У процесі виготовлення індивідуальних проектів студенти навчалися опановувати інтернет-технології, шукати необхідні інтернет-ресурси.

Досвід викладання дисципліни «Освітні технології» показав, що її вивчення відбуватиметься ефективніше за умови використання різноманітних освітніх технологій, зокрема інформаційних, створення ситуації успіху, технологій формування творчої особистості, проектних, портфоліо, проблемного навчання, тренінгових, шоу-технологій тощо. Формуванню готовності до реалізації технологічного підходу сприяли спільні проекти викладачів кафедри зі студентами, які мали навчально-розважальний характер. Основними методами діяльності викладачів та студентів були лекції, бесіди, розповіді, переконання та інші. Вагоме місце у засвоєнні курсу відводилося діловим іграм, розігруванню виховних справ

загальноосвітніх навчальних закладів. Під час їх проведення практикувалося використання записів на цифрових носіях. Для кращої наочності сприймання та рефлексії студенти під час виховної справи-гри застосовували фрагменти фільмів. Найчастіше це були записи, які сприяють формуванню здорового способу життя, уникненню залежності від психоактивних речовин.

Опитування, проведене серед студентів третіх курсів (опитуванням охоплено 324 студенти), після вивчення навчальної дисципліни «Освітні технології», показало, що найнеобхіднішими для практичної діяльності респонденти вважають такі технології:

- інтерактивні технології – 63% студентів;
- «Організація успішної діяльності» – 57% студентів;
- формування критичного мислення – 48% студентів;
- проектні – 46%;
- формування учнівського колективу – 44%;
- роботи з важковиховуваними дітьми – 33%;
- інформаційні – 32%;
- управління загальноосвітнім навчальним закладом – 29%;
- інші технології – 21% .

Студенти мали можливість обирати одну або декілька технологій, які вважали найнеобхіднішими із вивчених у ВНЗ.

Діяльнісно-практичний етап підготовки студентів до реалізації освітніх технологій розпочинався під час педагогічних практик. У процесі діяльності зі школярами формувалася операційний компонент готовності. Він передбачав вміння дотримуватися алгоритмізації дій, притаманної кожній конкретній технології. Студенти зазначали, що суттєвими перешкодами у реалізації технологій є недостатньо сформована педагогічна майстерність, проблеми із дисциплінуванням учнів, які заважали акцентувати увагу на технологізації освіти. Отже, формування діяльнісно-практичного компонента необхідно поєднувати із формуванням педагогічної майстерності.

Труднощі для студентів через відсутність педагогічного досвіду склали формування інтеграційного компонента, здатність визначати перспективи подальшого використання освітніх технологій. Результати впровадження освітніх технологій студенти з'ясовували під час аналітико-результативного етапу. Було досліджено, що сформованість інформаційно-змістового, операційного компонентів забезпечує підготовку до впровадження освітніх технологій за умови розвитку педагогічної майстерності; подальшому формуванню інтеграційного компонента сприятиме практична діяльність у школі. Отже, через відсутність досвіду роботи у навчальному закладі інтеграційний компонент готовності до реалізації освітніх технологій виявляється сформованим на нижчому рівні, ніж інформаційно-змістовий та процесуальний.

З'ясовано, що поліпшенню підготовки майбутніх учителів до впровадження технологічного підходу сприяє *формування технологічної грамотності викладачів непедагогічних навчальних дисциплін*. Із цією метою викладачами кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій було проведено спільні навчально-методичні семінари для працівників непедагогічних кафедр. Підсумкове діагностування викладачів непедагогічних дисциплін (додаток Г 3) показало, що їх обізнаність із освітніми технологіями після проведення навчально-методичних семінарів суттєво зросла, що графічно зображено на рисунку 6.2.

Серед відомих технологій усі викладачі (опитуванням було охоплено 100 осіб), назвали інформаційні, інтерактивні, ігрові, тренінгові технології, технології формування критичного мислення, формування творчої особистості, портфоліо, технологію організації успішної діяльності. 62% викладачів назвали технології індивідуалізації та диференціації, 29% викладачів серед відомих їм назвали інші технології. У порівнянні із вчителями викладачі проявляють нижчий рівень обізнаності із виховними технологіями та інтерес до їх вивчення.

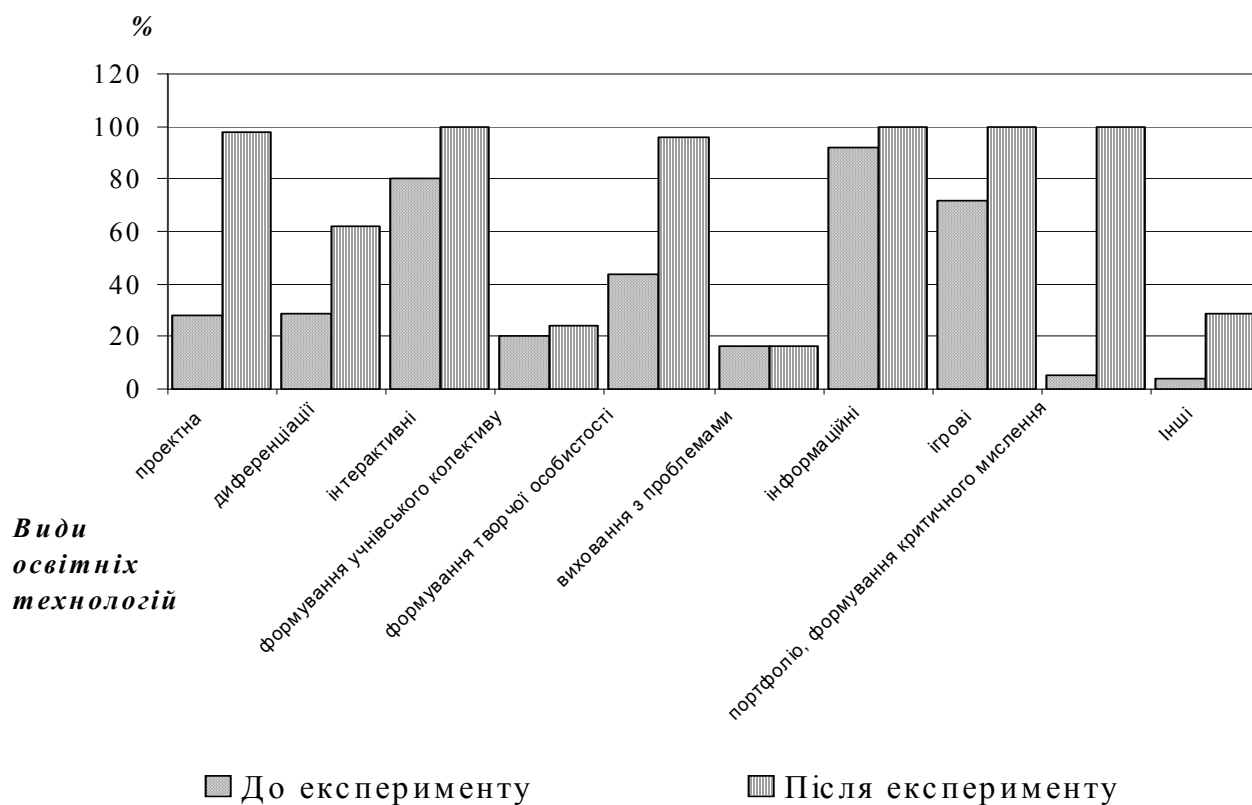


Рис. 6.2. Динаміка рівнів обізнаності із освітніми технологіями викладачів непедагогічних дисциплін до і після експерименту

На запитання, які освітні технології Ви використовуєте у своїй діяльності, отримані такі відповіді: 92% використовують інформаційні технології; 88% – інтерактивні; 56% – технології формування критичного мислення; 44% – портфоліо, 43% – проектні; 39% – технології формування творчої особистості, 23% назвали інші технології. 86% опитаних викладачів зазначили, що технологію «Організація успішної діяльності» використовують у власному житті.

Динаміка рівнів використання освітніх технологій викладачами до та після експерименту графічно зображена на рис. 6.3:

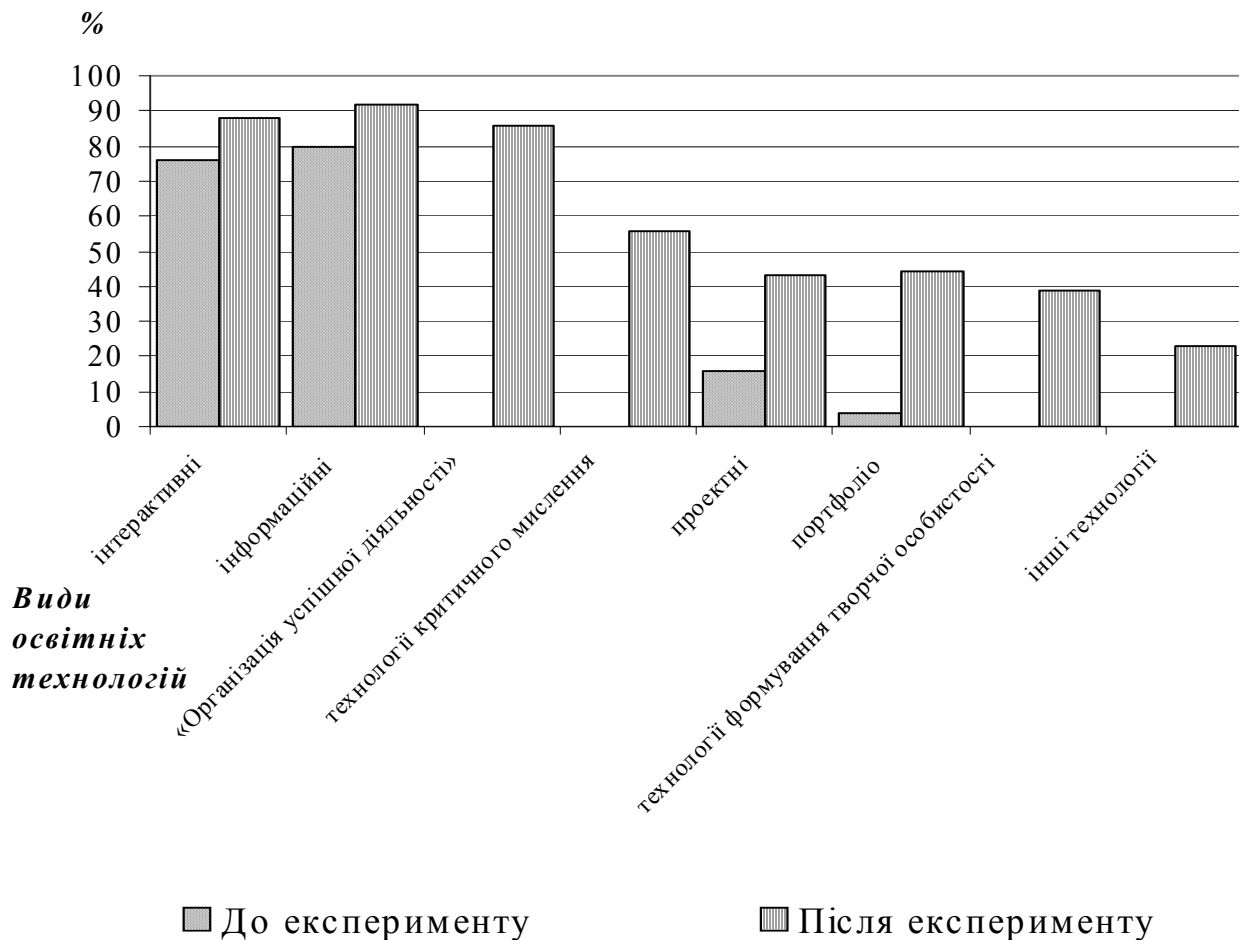


Рис. 6.3. Динаміка рівнів використання освітніх технологій викладачами до та після експерименту

Аналіз формування готовності викладачів непедагогічних дисциплін до впровадження освітніх технологій показав, що у них, як і у вчителів, був на нижчому рівні, у порівнянні з іншими компонентами, сформований інформаційно-змістовий компонент. Якщо основні труднощі студентів полягають у низькому рівні педагогічної майстерності, відсутності досвіду практичної діяльності, у недосконалому інтеграційному компоненті, то у вчителів та викладачів основна проблема полягає у недостатній сформованості інформаційно-змістового компонента, що вказує на доцільність проведення навчально-методичних семінарів, факультативних курсів «Освітні технології» для вчителів системи післядипломної педагогічної освіти.

Дослідження показало, що на ефективність функціонування системи підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій впливає впровадження соціально-виховної технології *«Організація успішної діяльності»*.

Вона є чинником підвищення ефективності реалізації інших освітніх технологій, позаяк освітня технологія – це не тільки система, процес, а й діяльність.

Освітні технології, спрямовані на успішну діяльність, мають місце у педагогічній підготовці майбутніх учителів низки педагогічних ВНЗ України. Зокрема, у Полтавському державному педагогічному університеті ім. В. Г. Короленка в процесі вивчення навчального курсу «Педагогічні технології: теорія та практика» студенти опановують ефективні технології організації успіху в навчанні та вихованні [347, с. 109]. Це комплексні технології, серед яких – компенсуюче навчання, технологія вертикального навчання (автор Р. Хазанкін) та інші [347, с. 115].

У Миколаївському державному університеті ім. В. Сухомлинського під час вивчення навчальної дисципліни «Освітні технології» студенти опановують технологію «Створення ситуації успіху», вона також реалізовується у навчально-виховному процесі ВНЗ. На думку науковців МДУ ім. В. О. Сухомлинського, пережита ситуація успіху може залишити незабутнє емоційне враження, змінити в позитивний бік ставлення до майбутньої професії. Проте технологія має також вади, якими є її обмежений характер (ситуативність на противагу тривалості); вона передбачає імітацію успіху, навіть якщо його реально немає: «Ситуація успіху має характер штучно створеної, бо педагог на деякий час посилює оцінний акцент на позитивних якостях праці учня, при цьому зовсім не зважає на наявні недоліки» [330, с. 203]. Окрім того, часто система освіти лише декларує гуманістичні цінності у стосунках між викладачем та студентом, реально вони далекі від технологічної досконалості [330, с. 32].

З'ясовано, що технології, спрямовані на формування практико-орієнтованих умінь як студентів, так і учнів є поодинокими. Незважаючи на посилені

інтерес до проблем успіху та збагачення за кордоном, масовість досліджень із проектування нових технологій, у педагогічних ВНЗ України технології, спрямовані на формування вмінь ефективно організувати діяльність, не використовуються на достатньому рівні. У результаті аналізу психолого-педагогічних джерел, навчальних програм педагогічних дисциплін ВНЗ нами не виявлено спеціальної технології організації успішної діяльності.

Доцільність такої технології зумовлена низкою чинників, передусім необхідністю:

- формування ключових і системних компетентностей «прагнення до успіху» української та зарубіжної як загальноосвітньої, так вищої школи («прагнення до успіху» визначено як компетентність української та зарубіжної школи [249, с. 86, 89; 335, с. 111–113]);

- формування праксеологічних умінь, які сприяють поліпшенню навчальної та позанавчальної діяльності (спортивної, трудової та ін.);

- здійснення цілеспрямованого вибору та підготовки до майбутньої професії;

- встановлення внутрішньої гармонії особистості завдяки переживанню позитивних емоцій від успішно виконаної роботи;

- розвитку правової культури учнів та студентів, позаяк успішна діяльність можлива лише в правовому полі;

- розвитку професійно-педагогічної та педагогічно-технологічної культури студентів педагогічних ВНЗ, поліпшення підготовки до реалізації технологічного підходу, оскільки праксеологічні уміння дадуть змогу успішно організувати діяльність із впровадження технологічного підходу;

- враховування психологічних та фізіологічних чинників реалізації освітніх технологій; на них акцентується увага у технології успішної діяльності, позаяк успіх – проблема соціально-педагогічна, психологічна, фізіологічна та філософська тощо.

Отже, розвиток технологічного підходу та недостатній рівень його впровадження у навчальні заклади різного рівня акредитації, посилений

інтерес до праксеологічної науки та недостатній рівень сформованості в дітей та юнацтва праксеологічних умінь, накопичення соціальних проблем та занижені можливості освітньої галузі у їх вирішенні зумовили необхідність проектування технології «Організація успішної діяльності». Вона є також *результатом екстраполяції та трансформації історичного досвіду*. Зокрема, ще у 60-х рр. ХХ ст. у вітчизняних навчальних закладах реалізовувалася ідея наукової організації праці, проте вона згодом була незаслужена забута. У цей самий період польський вчений Т. Котарбинський розвивав у Польщі праксеологічні ідеї, які набули неабиякої популярності на сучасному етапі. Проте особливої уваги вартують заклади, у яких були *реалізовані задуми* навчити дітей стати успішними.

Історично однією з перших технологій успіху вважається педагогічна технологія С. Френе. Його школу ще називають школою успіху і радості. Технологія С. Френе передбачає чітке планування діяльності дітей. Кожна дитина у такій школі за допомогою вчителя складала індивідуальний план, у якому було чітко передбачено обсяг навчальної роботи, який мав бути виконаний за тиждень. Щоп'ятниці школярі аналізували, чи вдалося їм виконати заплановане [94, с. 142]. Безперечно, школа мала багато переваг: уроки-прогулянки, розвиток мислення, використання природного методу навчання, єдність розумового та морального виховання, застосування механічної праці, демократизація шкільного життя та інші. Проте, зважаючи на суспільно-історичні умови (20-і – 30-і рр.), у школі не могло відбуватися формування праксеологічних умінь, особливо у видах діяльності, відмінних від навчальної, позаяк не були створені теоретичні основи праксеології. Формуванню вміння організувати діяльність сприяв розвиток вольових якостей, проте варто було також розвивати інші психічні функції, які сприяють досягненню успіху. На час діяльності школи С. Френе ще не були розроблені основні етапи успішної діяльності, таким чином, до реалізації мети учні під керівництвом учителя спрямовувалися за розробленою ними

схемою: складання плану; виконання; контроль. Вона є дещо спрощеною в порівнянні із структурою діяльності.

Інтереси дитини, її прагнення досягнути визначеної мети є основними пріоритетами «Школи без невдач» американського педагога У. Глассера [73]. На його думку, якщо дитині вдається стати успішною в школі, у неї є всі шанси на успіх у житті [73, с. 17–18]. Завдання школи полягає в забезпеченні системи, у якій був би реальним успіх, учні могли реалізовувати свої здібності. У протилежному випадку дитина цілком може стати невдахою, що є причиною не тільки особистісної біди, а й соціальних негараздів. Зростання соціальної нестабільності, збільшення кількості ув'язнених у тюрмах, а також тих, хто лікується у психіатричних лікарнях, відбувається за рахунок тих, хто втратив будь-яку надію на успіх [73, с. 19].

Отже, у виховній системі У. Глассера простежується взаємозв'язок між життєвим успіхом окремого індивіда та благополуччям держави (аналогічну залежність між індивідуальним успіхом громадян та економічним ростом країни констатував американський психолог Дж. Макклелланд) [283, с. 88]. Проте у ній недостатньо досліджений механізм формування у школярів праксеологічних умінь.

На сучасному етапі у зв'язку із популяризацією програм «Як стати успішною особистістю», «Зроби себе сам» (особливо вони поширені в американському суспільстві) в Україні та за кордоном створюються школи успіху, місія яких полягає у досягненні успіху у навчанні та вихованні. На поліпшення якості навчання спрямована також описана російським ученим Г. Селевком в енциклопедичному виданні технологія успішного навчання, яка ґрунтується на створенні ситуації успіху [427, с. 189]. Українські науковці (О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська) зазвичай ситуацію успіху розглядають як окрему технологію. Можливості створення ситуації успіху у загальноосвітніх школах досліджував російський учений А. Белкін [18]. Він зазначав, що необхідно розрізняти поняття «успіх» та «ситуація успіху»: «Ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх –

результат подібної ситуації.... З педагогічної точки зору ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягнути значних результатів в діяльності як окремої особистості, так і колективу в цілому» [18, с. 30–31].

Зважаючи на суперечливість, складність поняття «успіх», А. Белкін розрізняє його види за ступенем глибини; за очікуваннями особистості. Він акцентував увагу на залежності між успіхом та моральністю, метою та засобами її реалізації, визначив завдання перед вчителями допомогти учням з'ясувати, з якою метою та якими засобами варто добиватися запланованого [18, с. 35].

На думку науковців Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського, «ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Ситуація успіху досягається, коли сам студент визначає цей результат як успіх» [330, с 32].

Вченими визначені три етапи створення ситуації успіху:

1. Мотиваційний етап. Відбувається створення вчителем в учнів установки на успішне виконання навчального завдання.

2. Організаційний етап. Вчителем забезпечуються умови для виконання завдання. Використовуються прийоми: емоційне розвантаження, зміна завдань за бажаннями учнів, допомога класу.

3. Підсумковий етап. Організація вчителем діяльності з використання результату виконаної роботи як стимулу для нового навчального завдання [427, с. 189–190].

За всіх переваг технологія ситуації успіху має суттєві недоліки в аспекті формування ключових компетентностей «прагнення успіху». Вона володіє обмеженими можливостями усвідомлення школярами життєвого призначення, складання життєвих цілей та планів, формування якостей, які доцільно використати в інших видах діяльності – спортивній, мистецькій тощо. Окрім того, вона не в достатній мірі сприяє встановленню залежності

між особистісним успіхом та усуненням суспільних негараздів. Таким чином, існує необхідність в спеціальній технології «Організація успішної діяльності».

Вона обґрунтована як соціально-виховна метатехнологія навчальних закладів. Її мета – формування праксеологічних умінь у навчальній та позааудиторній соціально цінній діяльності.

Успішна діяльність розглядається як така, що відповідає суспільним запитам, позаяк тільки успіх, досягнутий у визнаній суспільством галузі, створює внутрішню гармонію в особистості та відчуття щастя.

З'ясовано основні концептуальні положення технології:

1. Формування вміння успішно організувати навчальну та позааудиторну діяльність сприяє особистісному самовираженню, професійному вибору та самоутвердженню у професійній сфері, активній громадянській позиції.

2. Навчання успішної діяльності розвиває прагнення до особистісної першості, орієнтує на активну участь у суспільних перетвореннях, кінцевою метою яких є піднесення національного статусу держави.

3. Особистість із сформованими праксеологічними вміннями спроможна стати конкурентоспроможною, мобільною на ринку праці, уникнути безробіття, бідності та інших соціальних негараздів.

4. Вибір діяльності є складним процесом, який вимагає врахування комплексу чинників: вроджених задатків, особистісних інтересів, суспільних потреб тощо.

5. Організація успішної діяльності – комплексна технологія, яка передбачає використання у процесі її реалізації сугестивної, інформаційно-комунікаційної, проектної, тренінгової технологій, технологій «створення ситуації успіху», формування творчої особистості, розвитку критичного мислення.

Технологія «Організація успішної діяльності» відрізняється від інших технологій низкою особливостей: необхідністю використання автотренінгових занять із метою сугестії позитивного внутрішнього стану,

впевненості у своїх силах, результативності дій; потребою розвитку психічних функцій – волі, уваги, мислення; необхідністю виховання моральних цінностей, зокрема гуманізму, альтруїзму. Без дотримання таких умов мета технології не може бути реалізована. Вона сприяє ефективності реалізації інших технологій, поліпшенню професійної підготовки, зокрема із впровадження технологічного підходу. Формування вміння організувати діяльність передбачає моральне оздоровлення суспільства, можливість самоутвердження кожної особистості.

Реалізація технології «Організація успішної діяльності» відбувалася серед студентів третіх та четвертих курсів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (матеріали експериментального дослідження представлені у додатку Д). На основі аналізу психолого-педагогічних, філософських, праксеологічних джерел, власних досліджень було визначено рівні сформованості праксеологічних умінь, якими є: **високий (стратегічний), середній (адаптивний) та низький (спонтанний, початковий)** рівні (анкети для виявлення рівнів праксеологічних умінь представлені у додатку Д 1; критерії та показники – у додатку Д 2). Стратегічний рівень передбачає вироблення певної стратегії дій, цілеспрямованість, наполегливість, відповідність результатів поставленій меті. Американський психолог Е. Берн поділив людей за типами мислення на три категорії: «переможців», «не-переможців», «невдах» [509, с. 17]. Людей із стратегічним рівнем розвитку праксеологічних умінь можна ототожнювати з «переможцями». Адаптивний рівень передбачає радше пристосування до ситуації, ніж вироблення власної незалежної від обставин стратегії, наполегливість, сумлінність, проте невідповідність в окремих випадках результату поставленим цілям («не-переможці»). Початковий рівень означає необхідність визначення життєвого призначення, життєвих цілей, набуття знань з організації діяльності, розвиток вольових якостей, мислення.

Умовно виділеним трьома рівнями сформованості праксеологічних умінь були надані певні характеристики, що відображають її якісні і кількісні

аспекти. Поділ здійснювався із врахуванням теоретичних положень і висновків праксеологічної педагогічної науки, педагогічних та психологічних чинників досягнення студентами успіху, визначених критеріїв і показників успішної діяльності.

До *першої* (із високим рівнем розвитку праксеологічних умінь – стратегічний рівень) належать студенти, які:

1. Усвідомлюють своє життєве призначення і здійснюють практичні кроки для його реалізації.

2. Визначають на основі обґрунтованих вимог і фіксують у письмовій формі життєві цілі, складають життєві плани.

3. Володіють ґрунтовними знаннями праксеологічних основ побудови освітніх технологій.

4. Поглиблюють знання із обраного роду діяльності на основі всебічного вивчення інформації, здатні її використати для поліпшення ефективності діяльності.

5. Володіють ґрунтовними знаннями з проблем професійної поведінки педагогів, вирішення праксеологічних проблем професійно-педагогічної діяльності.

6. Знають основні етапи успішної діяльності і дотримуються їх.

7. Знають, від яких чинників залежить досягнення успіху.

8. Мають добре розвинуті вольові якості і впевненість у власних можливостях.

9. Володіють методикою подолання перешкод і використовують її при їх виникненні.

10. Здійснюють аналіз допущених помилок із метою їх усунення та прийняття правильних рішень у майбутньому.

11. Володіють методикою автотренінгових занять і за необхідності ними займаються.

12. Виконують систематично вправи для підвищення коефіцієнтів успіху.

13. Результати їх діяльності відповідають визначеній меті.

14. Прогнозують подальшу діяльність із реалізації життєвого призначення.

Отже, першу групу складають цілеспрямовані студенти, які наполегливі у досягненні мети, із оптимістичною установкою, кмітливі, із сильними вольовими якостями, які вміють аналізувати причини невдач і приймати оптимальні рішення для їх подолання. Вони вміють здійснювати пошук інформації із вибраного виду діяльності і використовувати її для підвищення ефективності діяльності.

До другої (із середнім рівнем розвитку праксеологічних умінь – адаптивний рівень) належать студенти, які:

1. Усвідомлюють життєве призначення орієнтовно.

2. Визначають життєві цілі, але не фіксують їх у письмовому вигляді, не визначають конкретні терміни реалізації цілей.

3. Володіють посередніми знаннями праксеологічних основ побудови освітніх технологій.

4. Цікавляться обраним родом діяльності, вивчають інформаційні джерела, частково їх використовують для поліпшення ефективності діяльності.

5. Мають добрі знання з проблем професійної поведінки педагогів, вирішення праксеологічних проблем професійно-педагогічної діяльності.

6. Знають основні етапи успішної діяльності та в основному їх дотримуються.

7. Мають фрагментарні знання основних чинників досягнення успіху.

8. Мають розвинуті вольові якості на середньому рівні. Трапляється, що відчують нестачу волі для завершення діяльності.

9. Знайомі з методикою подолання перешкод, але не завжди її використовують.

10. Здійснюють аналіз допущених помилок, задовольняються тим, що частково досягнуто наміченого.

11. Займаються автотренінгом, але не систематично.

12. Виконують окремі вправи із підвищення коефіцієнтів успіху.

13. Результати діяльності в основному відповідають визначеній меті, проте можуть бути нереалізовані цілі.

14. Не на достатньому рівні здатні здійснювати прогнозування майбутніх видів діяльності.

Отже, другу групу складають сумлінні, наполегливі студенти, які ставлять перед собою цілі, прикладають зусилля для їх реалізації, проте не завжди здатні подолати перешкоди, які виникають під час організації діяльності. Їм необхідно займатися автотренінгом для оптимістичних установок на успіх, а також виконувати вправи для підвищення коефіцієнта успіху. Студенти цієї групи вміють знаходити необхідну інформацію з обраного роду діяльності, активні у набутті знань, проте не завжди можуть перетворювати інформаційні потоки для прийняття оптимальних рішень.

До третьої (із низьким рівнем сформованості праксеологічних умінь – початковий рівень) належать студенти, які:

1. Над життєвим призначенням і сутністю особистісного життя не задумуються.

2. Воліють виконувати визначені перед ними завдання, ніж самим планувати життєві цілі.

3. Володіють низьким рівнем знань праксеологічних основ побудови освітніх технологій.

4. Цікавляться обраним родом діяльності, підбирають необхідну інформацію, здобувають знання, проте не використовують їх для підвищення ефективної діяльності.

5. Мають низький рівень знань із проблем професійної поведінки педагогів, вирішення праксеологічних проблем професійно-педагогічної діяльності.

6. Мають фрагментарні знання основних етапів успішної діяльності, визначають їх інтуїтивно.

7. Мають низький рівень знань основних чинників досягнення життєвого успіху.

8. Вольові якості розвинуті недостатньо. Вони самі себе вважають або їх вважають студентами із низькими вольовими якостями.

9. Не знають методики подолання перешкод. Усувають їх у житті, керуючись інтуїцією або не усувають, відмовляючись від реалізації мети.

10. Аналізуючи помилки, шукають винуватців.

11. Не займаються автотренінгом.

12. Не виконують вправи із підвищення коефіцієнтів успіху.

13. Результати діяльності часто не відповідають поставленим перед ними завданням.

14. Не здатні прогнозувати майбутню діяльність.

Отже, третю групу складають студенти, які не задумуються над життєвим призначенням, своїм місцем у суспільстві, воліють виконувати завдання, ніж самостійно визначати життєві цілі; при виборі цілей покладаються на батьків чи осіб, які ними опікуються. Старанно виконують покладені на них обов'язки. Часто не здатні долати перешкоди і через це відмовляються від реалізації мети, не впевнені в собі, проте старанні, сумлінні. Мають недостатньо розвинуті вольові якості, не доводять розпочате до кінця, не займаються автотренінгом та виконанням вправ. Як правило, у них занижена самооцінка. Запропоновану для засвоєння інформацію не вміють використовувати для оптимізації діяльності.

Розподіляючи одержані дані за рівнями сформованості праксеологічних умінь, було враховано, що окремі показники критеріїв можуть належати в однієї особи до різних рівнів умінь організації ефективної діяльності. Наприклад, усвідомлення життєвого призначення (мотиваційно-цільовий критерій) особистості першого рівня може поєднуватися із якістю знань (інформаційно-трансформаційний критерій) другого рівня.

Як один із методів діагностування рівня сформованості праксеологічних умінь використано анкетування. У результаті його проведення було отримало

дані, які свідчать про необхідність реалізації технології успішної діяльності. Як показало анкетування, **8,7%** (30) респондентів ніколи не задумувалися над своїм життєвим призначенням. Ті, які аналізували сенс життя, його вбачають у створенні сім'ї, народженні та доброму вихованні дітей – 69,6% (242); у творенні добра для людей – 39,1%; у піднесенні національного статусу держави – 4,3%; у виконанні громадських обов'язків – 4,3%, особистому внеску у загальну справу через професійну діяльність – 30,4%. Таким чином, студенти не задумуються над можливістю піднести статус своєї держави, проте прагнуть створити сім'ю, виховувати дітей, творити добро для людей.

Переважає більшість студентів (69,6%) вважає, що варто визначати життєві цілі, проте реально їх визначають **30,5 % опитаних. 8,8 %** студентів вважають, що не варто здійснювати цілетворення, позаяк життя вносить свої корективи, ще 21,7% однозначно відповісти на запитання про необхідність визначати цілі не змогли. Проте **30,4%** респондентів не визначають життєвих цілей, а 39,1% ще не визначилися. Таким чином, **69,5%** студентів або не займаються цілетворенням власного життя, або ще не визначилися.

Переважає більшість студентів не встановлює термінів реалізації мети (39,1% – цілком, 52,2% – для окремих цілей), їх встановлює лише 8,7% респондентів, вони також фіксують цілі у письмовій формі. 86,9% респондентів не записують цілей. Жоден із опитаних студентів повністю не відмовився б від мети через страх отримати поразку, 34,8% опитаних відповіли, що змогли б відмовитися за певних обставин.

Студенти недостатньо знають основні чинники успішної діяльності, вимоги до визначення життєвих цілей. Можна припустити, що в основному їх у школі не спонукали задумуватися над життєвим призначенням і не вчили визначати цілі.

На запитання «Чи дотримуєтеся у своїй діяльності з реалізації мети визначеної послідовності дій?» позитивну відповідь дали тільки 8,7% студентів, 56,5% керуються інтуїцією, 34,5% респондентів

дотримуються частково. Методику подолання перешкод у своїй діяльності використовують 13,4% респондентів, 39,1% іноді використовують, 43,5% з такою методикою не ознайомилися. Студентів запитували, чи виконують вони вправи для поліпшення діяльності. Тільки 4,3% дали ствердну відповідь, 43,8% відповіли, що їм такі вправи невідомі. Автотренінгом займаються іноді 21,7% респондентів, 52,2% не займаються через те, що не вміють ним займатися.

Свій імідж удосконалюють 52,2% студентів, розвивають вольові якості 39,1%; не удосконалюють імідж – 8,7%, не розвивають вольові якості – 4,3%.

Анкетування показало, що тільки 8,7% студентів повністю задоволені результатами навчальної діяльності, 17,4% повністю не задоволені, 52,2% частіше задоволені, ніж незадоволені, ще 21,7% частіше ні, ніж так.

Що стосується іншого роду діяльності (спортивної, трудової тощо), то її результатами цілком задоволені 30,4% студентів, а цілком незадоволені – 26,1%, частіше так, ніж ні – 43,5%. Визначають нові цілі за результатами попередньої діяльності 21,7%; іноді – 52,2%, не визначають – 26,1%. Часто зазнають поразки 4,3% студентів; 26,1% – не часто.

Студентам було запропоновано визначити можливий варіант стратегії, якщо вони все-таки зазнали поразки. **21,7%** респондентів вибрали б варіант, який відповідає психології «невдахи» – визначили можливих винуватців невдачі і відмовилися б від невдалої діяльності; 52,2% вчинили б так, як переможці, визначивши подальші дії із урахуванням причин невдачі. Майбутні дії у 26,1% студентів були б такими, як у «не-переможців».

Отже, діагностування засвідчило наявність проблем у формуванні в студентів праксеологічних умінь, а також у їх підготовці до формування таких умінь в учнів. Безперечно, недостатній рівень обізнаності із науковими основами організації власної діяльності не сприяє формуванню прагнення до успіху в школярів.

Аналіз результатів дослідження показав, що до початку експериментальної роботи тільки 6,5% студентів належали до стратегічного

рівня сформованості праксеологічних умінь; 66,3% – до адаптивного; 27,2% – до початкового (спонтанного).

Дані про сформованість умінь організації успішної діяльності у контрольних та експериментальній групах за результатами констатувального та формувального експериментів представлені у додатках Д 4, Д 5.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури, даних експериментальної роботи, використання власних підходів та досвіду роботи у ВНЗ забезпечили можливість розробити модель технології «Організація успішної діяльності», в якій відображено цільові, змістові, процесуальні, аналітико-результативні компоненти; психолого-педагогічні умови реалізації технології, критерії, показники та рівні сформованості праксеологічних умінь, етапи їх формування (див. рис. 6.6).

Основними підходами до обґрунтування технології є системний, діяльнісний, праксеологічний, компетентнісний, гуманістичний, особистісно-орієнтований.

Важливим компонентом технології «Організація успішної діяльності» є її мета, яка полягає у формуванні праксеологічних умінь. Вона розглядається як стратегічна, головна. Допоміжною метою є підготовка майбутнього вчителя до формування праксеологічних умінь у школярів.

Зміст підготовки становлять теоретико-методичні основи праксеології.

Знання з організації діяльності, особистісного самовдосконалення студенти набувають під час вивчення педагогічних дисциплін («Вступ до педагогічної професії» та «Освітні технології»).

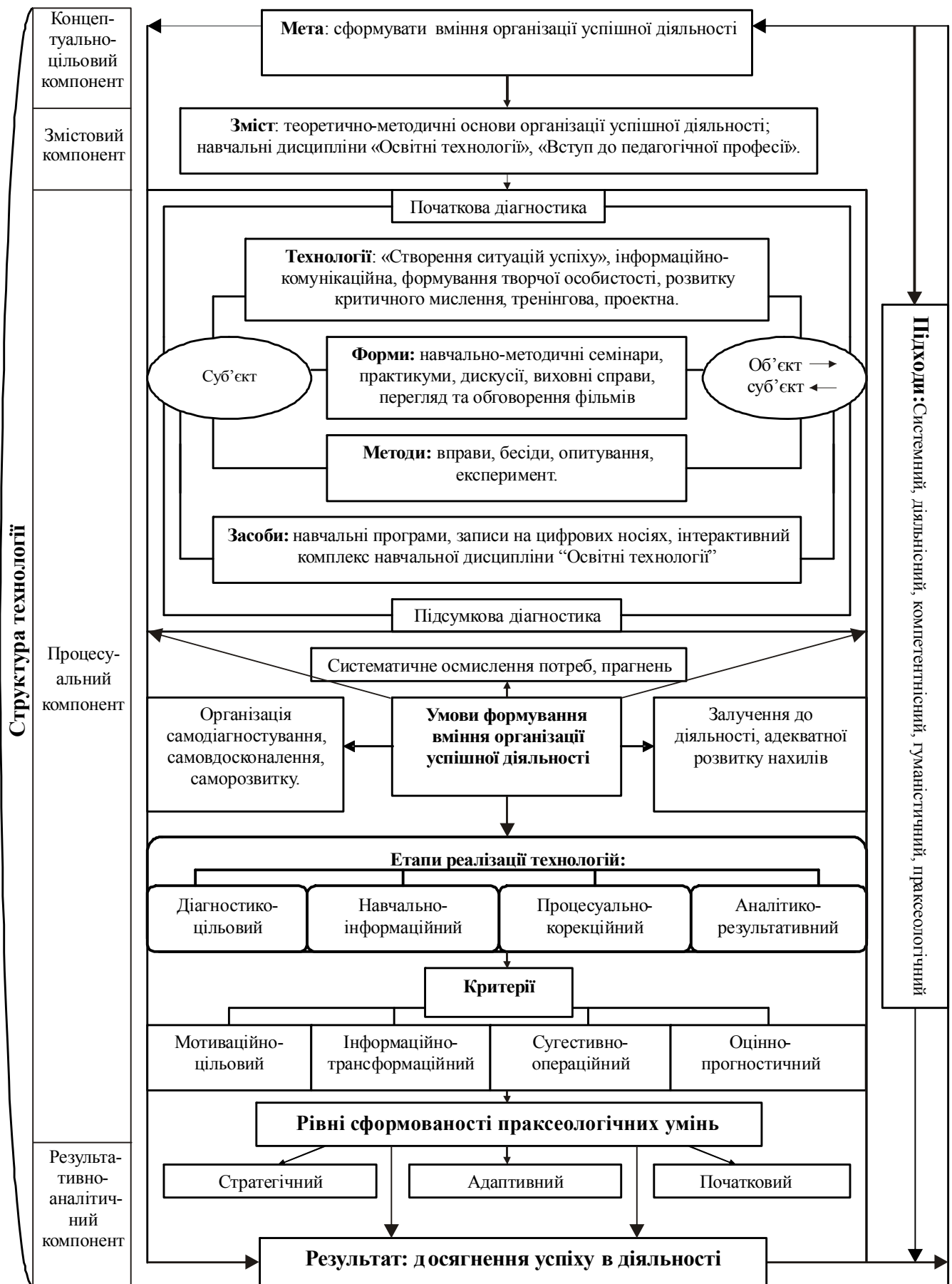


Рис 6.4. Модель освітньої технології «Організація успішної діяльності»

У процесуальному компоненті відображено взаємодію суб'єктів та об'єктів технології; форми, методи, засоби та технології, за допомогою яких формується здатність до організації успішної діяльності. Вона виражається в умінні вибирати рід діяльності відповідно до виявленого призначення та до вроджених нахилів, визначати життєві цілі, цілі навчальної та позааудиторної діяльності; створювати план для їх реалізації; перетворювати задум у конкретні дії, розвивати психологічні якості, які сприяють досягненню успіху (позитивні установки, волю, мислення, уяву, інтуїцію).

Основними формами роботи з формування праксеологічних умінь є лекції, практичні заняття, навчально-методичні семінари, індивідуальні заняття. Виявлено доцільність використання методів вправ, комп'ютерного діагностування. Засобами формування вміння ефективно організувати діяльність є інтерактивний комплекс навчальної дисципліни «Освітні технології», зокрема його змістовий модуль «Соціально-виховні технології». Технологія «Організація успішної діяльності» є комплексною технологією. У процесі її реалізації доцільними для використання є сугестивні, інформаційно-комунікаційні, проектні та інші технології.

Основними умовами реалізації технології є систематичне осмислення потреб, інтересів, прагнень; залучення до діяльності, адекватної розвитку нахилів; організація самодіагностування, самовдосконалення, саморозвитку, завдяки яким формуються *моральні якості, альтруїзм, духовність, благочестя*. Без прагнення до безкорисливого творення добра, віри в Бога і щирої молитви досягнення успіху, якщо і є можливим на певному життєвому відрізку, то в цілому життєвий успіх і реалізація життєвої програми є неможливими.

Модель технології включає етапи реалізації технології, якими є мотиваційно-діагностичний, навчально-інформаційний, процесуально-корегуючий, аналітико-результативний.

Основними критеріями сформованості вміння організувати успішну діяльність є мотиваційно-цільовий, інформаційно-трансформаційний, сугестивно-операційний та оцінно-прогностичний.

Аналітико-результативний компонент технології «Організація успішної діяльності» передбачає отримання запланованого результату – досягнення успіху студентами у навчальній діяльності та іншому її виді, обраному студентами, а також його аналіз з метою підвищення ефективності технології.

Експериментальна робота з перевірки ефективності технології тривала два роки. Під час першого періоду дослідження здійснювалося вивчення навчальної дисципліни «Освітні технології». Другий період дослідження тривав у шостому, сьомому та восьмому семестрах під час залучення студентів до педагогічної практики. Студенти отримували можливість водночас підвищити ефективність власної педагогічної роботи та досягти успіху у ній, а також формувати здатність до успішної діяльності у школярів. Вибір роботи не обмежувався педагогічною. Студенти обирали також інші види діяльності відповідно до схильності та інтересів: спортивну, дозвіллеву тощо. Проте для експериментальної перевірки бралися до уваги навчальна та педагогічна діяльність, оскільки ними були охоплені всі студенти, в той час як іншими видами діяльності лише ті, у кого виражені до цього здібності.

Експериментальна програма передбачала формування мотивації на опанування технології «Організація успішної діяльності», набуття знань із загальної та педагогічної праксеології, виконання вправ (додаток Д 3). Завдяки невеликому обсягу запропоновану технологію «Організація успішної діяльності» можна вивчати у межах змістового модуля тих педагогічних курсів, що вже існують, без потреби створення нового.

Важливе місце у формуванні праксеологічних умінь майбутніх учителів займало визначення життєвих цілей та цілей діяльності, створення планів реалізації мети, виконання вправ, вивчення методи подолання перешкод, розроблення проектів «Історія успіху», «Основні чинники успіху», «Шлях

славетних до успіху» тощо. Зазвичай проектна діяльність завершувалася створенням мультимедійної презентації. Під час роботи над проектами студенти вивчали способи досягнення успіху визначних особистостей, визначали, завдяки яким чинникам їх діяльність була успішною.

Одним із важливих завдань практичних занять було обговорення проблем створення іміджу. Студенти брали участь у діловій грі «Я – іміджмейкер», знайомилися із компонентами іміджу, професією іміджмейкера.

Опанування технології «Організація успішної діяльності» передбачає підготовку майбутнього вчителя до навчання школярів досягненню успіху, у зв'язку з чим на практичних заняттях студентам пропонувалося продемонструвати фрагмент виховної справи для учнів, технологічну карту якої вони самостійно розробили. Вагоме місце у цих фрагментах відводилося трактуванню успішної діяльності як альтруїстичної, гуманістичної, правової, суспільно необхідної. Студенти акцентували увагу на тому, що успішна діяльність не завжди призводить до заможності, вона може здійснюватися з метою реформування суспільства, побудови демократичної держави.

Формування праксеологічних умінь передбачає систематичне виконання вправ у позанавчальний час. Студентам рекомендувалося виконувати вправи «Постава успішної людини», «Ідеальний слухач», «День схваленень», «День без критики», «Контроль невиробничих витрат часу» та ін. (додаток Д 3).

Під час експериментальної роботи із реалізації соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності» прогнозувалося, що вона сприятиме поліпшенню технологічної культури вчителя. Як свідчить аналіз результатів педагогічної практики, такі передбачення підтвердилися.

Студенти зазначали, що опанування технології «Організація успішної діяльності» протягом двох років (чотирьох навчальних семестрів) сприяло не тільки формуванню вмінь організації діяльності, а й розумінню технологічного процесу як довготривалого, який не обмежується одним уроком.

Після завершення експериментальної програми студентам було запропоновано здійснити самооцінку своєї роботи, проаналізувати ступінь відповідності визначених цілей отриманим результатам. Діяльність вважається успішною, якщо особистість сама визнає своє досягнення як успіх. Тому основним показником рівня сформованості праксеологічних умінь є визнання студентами їх діяльності як успішної.

Окрім того, проводилося повторне анкетування для визначення рівнів сформованості праксеологічних умінь. Метод анкетування був доповнений бесідами, спостереженнями, аналізом виконаних завдань. Студентам пропонувалося виконати такі завдання:

– Оцініть рівень Ваших життєвих досягнень. Чи досягли Ви максимуму з того, чого хотіли? Чого Вам не вдалося досягти? Чому?

– Як змінилося Ваше життя після опанування соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності»?

Результати виконання завдань, як і анкетувань та бесід, фіксувалися у картці спостережень кожного студента.

Дані про рівні сформованості праксеологічних умінь у студентів контрольних та експериментальних груп за результатами формувального експерименту наведені у додатках Д 6, Д 7.

Внаслідок реалізації технології «Організація успішної діяльності» збільшилася кількість студентів із стратегічним рівнем (із 6,5% до 19,1%) та зменшилася – із початковим (із 27,2% до 12,4%). Кількість студентів із стратегічним рівнем збільшилася втричі (з 13 до 37), в той час як кількість студентів із початковим рівнем зменшилася більш, як удвічі (з 55 до 24) (Додаток Д 8). Таким чином, 29,6% студентів, які брали участь в експерименті поліпшили рівні сформованості праксеологічних умінь. Як свідчать результати самоаналізу, 81% студентів поліпшив окремі показники рівнів сформованості вміння успішно організувати діяльність. На думку 57% опитаних студентів, наполеглива діяльність над собою сприятиме тому, що вони стануть у майбутньому успішнішими.

Обґрунтовуючи необхідність реалізації у навчальному процесі ВНЗ технології «Організація успішної діяльності», необхідно визнати, що 63,9% студентів експериментальних груп, маючи потенційні для цього можливості, не поліпшили свій рівень сформованості праксеологічних умінь. Такий показник не варто вважати низьким, позаяк здатність до реалізації діяльності великою мірою залежить від генетичних нахилів. Для їх розвитку необхідна напружена довготривала праця, високий рівень мотивації (добре діючий стимул). Студенти зазначають, що на заводі для їх успішності часто стають лінощі, недостатність вольових якостей. Отже, вміння реалізувати діяльність – це та ознака, яка піддається змінам у відносно вузьких межах. Якщо ж тільки третина студентів поліпшує свої показники і зможе передати свої вміння учням, доцільно визнати позитивні зрушення від впровадження технології як для самої особистості, так і для гармонізації взаємовідносин у суспільстві, позаяк успішна особистість здатна вирішувати суспільні проблеми та не створювати проблем для держави.

Безперечно, запропоноване дослідження із формування праксеологічних умінь у студентів не вичерпує всіх аспектів наукових пошуків проблеми організації успішної діяльності: воно відкриває нові напрями для вивчення успішності не тільки у ВНЗ, але й у загальноосвітніх навчальних закладах.

Унаслідок реалізації технології зроблено висновок, що її опанування доцільно здійснювати під час вивчення педагогічних дисциплін у тих ВНЗ, у яких не читається курс «Освітні технології»; у тих ВНЗ, у яких він є, варто розпочинати опанування технології під час вивчення курсу «Вступ до педагогічної професії», продовжувати під час вивчення курсів «Педагогіка» та «Освітні технології» і завершувати протягом педагогічних практик. Навіть враховуючи позитивний досвід формування у студентів праксеологічних умінь, створення нової дисципліни чи факультативного курсу «Організація успішної діяльності» не пропонується, позаяк навчальні плани ВНЗ зазвичай перевантажені, отже, необхідно вирішувати проблему радше скорочення кількості курсів, ніж запровадження нових.

Таким чином, основними напрямками дослідження праксеологічних проблем є:

- підготовка майбутнього вчителя до формування в школярів умінь організації успішної діяльності;
- формування праксеологічних умінь у викладачів ВНЗ;
- створення системи формування праксеологічних умінь у студентів педагогічних ВНЗ тощо.

6.2. Відображення результатів ретроспективного аналізу в моделі розвитку освітніх технологій (1957–2005)

Генезис технологічного підходу вищої педагогічної школи є складним діалектично зумовленим процесом, який відповідає певним закономірностям. Найважливішими серед них є відповідність розвитку освітніх технологій суспільній метатехнології (освітньо-виховній концепції держави) та провідним суспільно-політичним тенденціям; відображення у генезисі технологічного підходу традицій вітчизняної освітньої галузі та позитивних елементів зарубіжного досвіду. Серед найважливіших закономірностей необхідно відзначити також відповідність розвитку освітніх технологій основним методологічним положенням та педагогічним концепціям; його взаємозв'язок із основними компонентами педагогічного процесу; взаємозалежність розвитку основних типів та видів технологій: навчальних, виховних, соціально-виховних, інформаційно-комунікаційних технологій та технологій управління педагогічним ВНЗ.

Розвиток освітніх технологій необхідно розглядати як синтез двох взаємопов'язаних процесів: генезису освітніх технологій педагогічних вищих навчальних закладів та підготовки педагогів до їх реалізації. У цьому полягає його якісна відмінність від генезису технологічного підходу навчальних закладів непедагогічного профілю. Ще однією особливістю розвитку освітніх технологій є залежність їх змін від рівня практичної підготовки учителів до використання технологічного підходу.

Ретроспективний аналіз генезису технологізації педагогічної освіти дав змогу створити модель розвитку освітніх технологій досліджуваного періоду, основними компонентами якої є цільові, методологічні та хронологічно-динамічні, результативні. *Метою розвитку освітніх технологій є удосконалення способів реалізації педагогічного процесу, які забезпечують формування педагога у відповідності із соціальним замовленням держави, здатного до його виконання у навчальних закладах різних типів.*

У моделі відображено динаміку змін освітніх технологічних процесів, методологічних підходів та провідних концепцій виокремлених періодів, а також визначено умови розвитку освітніх технологій. Динаміка змін освітніх технологічних процесів включає зміни в інтенсивності застосування різних типів та видів освітніх технологій навчальних закладів та опановуваних педагогами.

Вивчення генезису технологічного підходу педагогічних ВНЗ показує, що з-поміж навчальних, виховних, соціально-виховних та інформаційно-комунікаційних технологій та технологій управління найширше представленими є навчальні технології. Проте жодна з них не зберегла домінуючого впливу протягом досліджуваного періоду. Якщо у першому періоді (програмовано-навчальному), який тривав з 1957 по 1970 рр. переважало програмоване навчання, то вже у другому періоді (системно-методичному), який тривав з 1971 по 1984 рр., провідна роль відводилася методичним технологіям: проблемного, дослідницького, групового навчання тощо. Програмоване навчання, а особливо програмований контроль знань, все ще продовжують використовуватися, проте на значно нижчому рівні, ніж це було у навчально-програмувальному періоді. Що стосується методичних технологій, то вони зазнали подальшого підйому у науково-технологічному періоді (1991 – 2005 рр). Якщо у 60-х – 80-х рр. їх називали методами навчання, що у 90-х рр. вони трансформувалися у методичні технології. Особливий інтерес зріс на проектних технологій, технологій формування критичного мислення тощо, які вже мали місце в історії національної освіти,

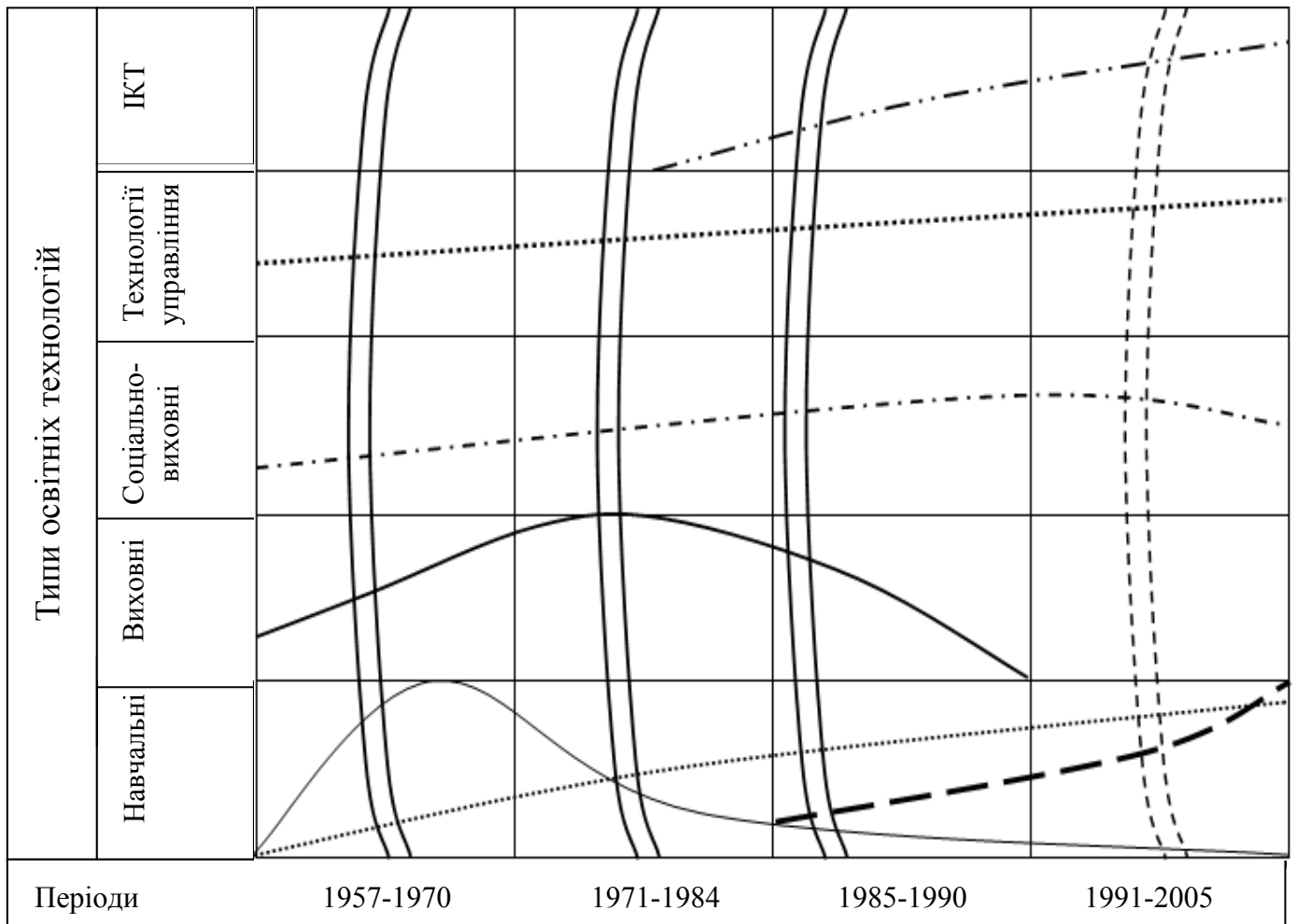
проте були незаслужено відкинуті. Із середини 80-х рр. ХХ ст. (реформувально-комп'ютеризаційний період) запроваджуються модульні технології навчання, зокрема модульно-рейтингові. Інтенсивність їх використання постійно зростає, аж до переходу на кредитно-модульну систему підготовки фахівців. *Перспективними напрямками технологізації вищої педагогічної освіти вважаємо поєднання класичних навчальних технологій (методичних) із новітніми технологіями організації навчального процесу: дистанційне, модульне навчання, інтегральні технології тощо.*

Динаміка розвитку освітніх технологій, в тому числі навчальних, з 1957 по 2005 рр. показана на рис. 6.5.

Вони розвивалися на тлі традиційної лекційно-семінарсько-залікової системи навчання. Із її цілковитою заміною на кредитно-модульну систему підготовки фахівців розпочався новий історичний період у генезисі освітніх технологій, проте він не є предметом нашого дослідження.

Основною виховною технологією педагогічних ВНЗ з 1957 по 1990 рр. є технологія комуністичного виховання радянського періоду, яка зазнала остаточної руйнації з утворенням самостійної Української держави. Ця технологія з кінця 50-х рр. постійно зміцнювалася, особливо у системно-методичному періоді з 1971 по 1984 рр., коли створювалися комплексні програми та системи комуністичного виховання. Поступовий занепад цієї технології наступив із середини 80-х рр. Технологія комуністичного виховання радянського періоду була не тільки виховною технологією навчальних закладів, у тому числі педагогічних, а й суспільною метатехнологією. На рисунку динаміки розвитку освітніх технологій показано її наскрізний характер з 1957 р. до кінця 80-х рр. ХХ ст.

На жаль, інших виховних технологій, які мали б яскраво виражений характер, у досліджуваному періоді не зафіксовано. Існувало самовиховання, яке нині трактується як технологія. Воно пропонувалося під час вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності».



- - методичні технології;
- - програмоване навчання;
- — — - модульні технології;
- - технологія комуністичного виховання радянського періоду;
- - - - технологія соціально-педагогічних комплексів;
- - програмно-цільове управління;
- · — · — · - наскрізний характер ІКТ;
- || — || - наскрізний характер технології комуністичного виховання.

Рис. 6.5. Динаміка розвитку освітніх технологій ВНЗ України (1957- 2005 рр.)

У першому періоді (1957 – 1970 рр.) викликали інтерес шоу-технології (КВК), згодом увага до них була помітно втрачена і відновлена у 90- х рр.

Мало місце колективне творче виховання, проте воно реалізовувалося в межах технології комуністичного виховання радянського періоду.

Серед соціально-виховних технологій розвивалися передусім технології соціально-педагогічних комплексів, для яких була притаманна тенденція до удосконалення. У другій половині 80-х рр. та у 90-х рр. однією із цілей створення таких комплексів була реалізація певних освітніх ідей. Отже, протягом досліджуваного періоду соціально-виховні технології зміцнювалися. Така тенденція збереглася на сучасному етапі. Спостерігаються глобалізаційні процеси, посилення співробітництва між навчальними закладами в аспекті євроінтеграції і на цій основі удосконалення якості підготовки фахівців. Проте, на нашу думку, *необхідно більшою мірою використовувати технології соціально-педагогічних комплексів задля реалізації певних освітніх цілей, а також глибше налагоджуючи співробітництво педагогічних ВНЗ не тільки із зарубіжними навчальними закладами, а передусім із вітчизняними навчальними закладами різних рівнів акредитації.*

Найменш вивченими та представленими є технології управління педагогічним вищим навчальним закладом. Аналіз процесів управління у досліджуваному періоді свідчить про наявність програмно-цільового управління. Значно менш представленим є управління за результатом. *Вважаємо, що саме його слабкий розвиток є причиною того, що конструктивні рішення щодо усунення недоліків у підготовці майбутніх учителів, правильність і доцільність яких визнавалася на всіх рівнях управління навчальним закладом, так і не були виконані. Отже, одним із перспективних напрямів організації навчально-виховного процесу ВНЗ є впровадження технології управління за результатом.*

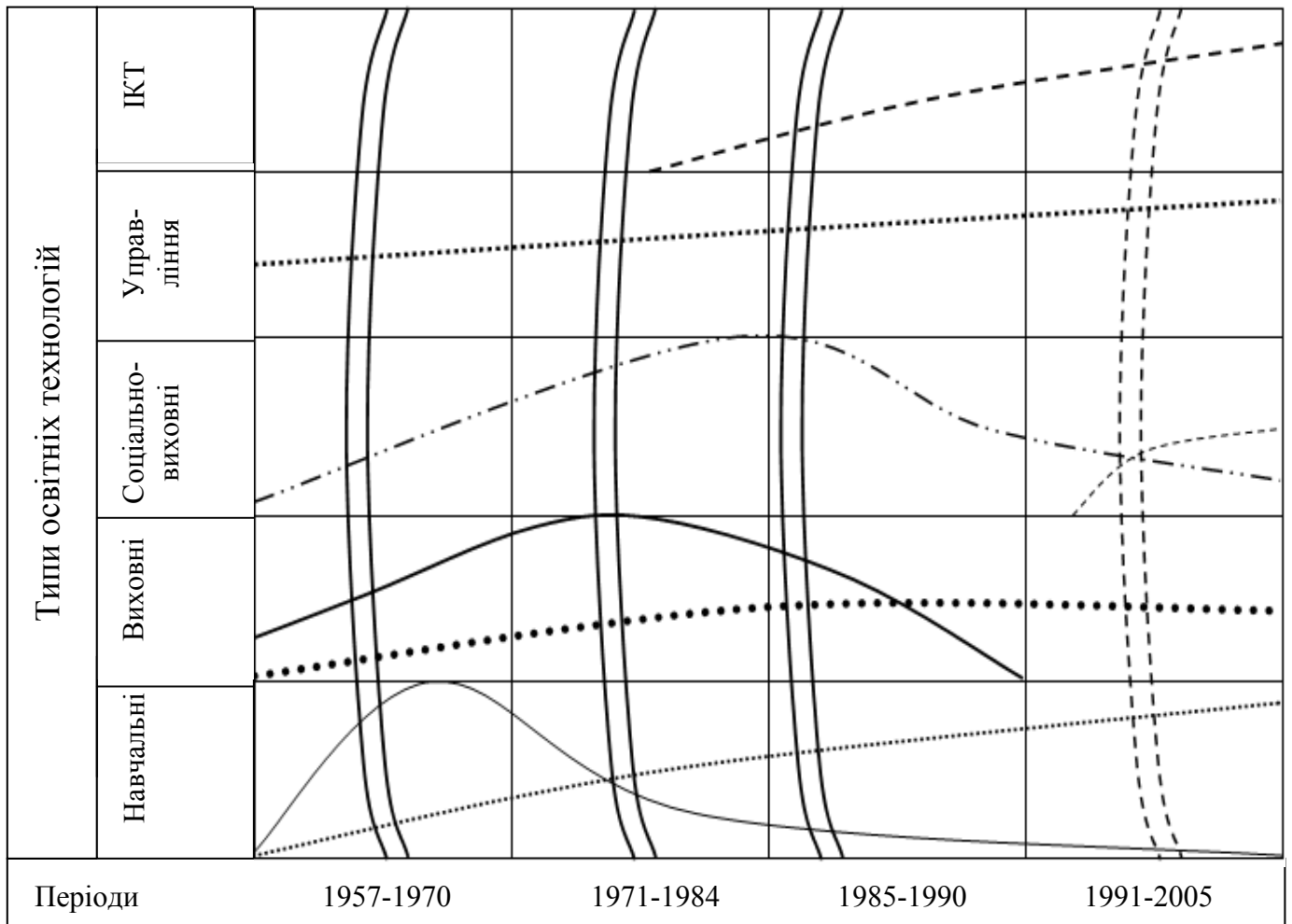
Вивчення динаміки змін інформаційних технологій, свідчить про їх постійне удосконалення. Якщо у перших періодах (1957 – 1970 рр. та у 1971 – 1984 рр.) інформаційні технології зміцнювалися повільно, то з 1985 р. відбувається їх революційний розвиток. Уже у 90-х рр. у педагогічному

процесі ВНЗ формується їх наскрізний характер. Таким чином, вони замінили наскрізний характер виховних технологій комуністичного виховання радянського періоду, що в цілому є тривожною тенденцією, позаяк домінуванню виховного впливу було протиставлено домінування технічного. Проте проблема полягає не тільки в хибності такої заміни одного типу технологій іншим. Стала ще більш помітною та загрозовою відсутність освітньо-виховної концепції держави, виховної технології, яка б виявилася здатною сприяти духовному та моральному відродженню нації в умовах поступових втрат загальнолюдських цінностей і заміни їх на якості, необхідні для боротьби у ринкових умовах: жорсткість, безкомпромісність тощо. Отже, *одним із перспективних напрямів здійснення технологізації освіти є проектування виховних технологій, мета яких полягає у відродженні класичних цінностей у студентської молоді та сприянні створенню суспільної метатехнології.*

Окремо від генезису освітніх технологій вищих педагогічних навчальних закладів варто розглянути їх розвиток у підготовці майбутніх учителів, тобто генезис технологій, визначених для опанування студентами. Безперечно, між цими процесами генезису є багато тотожного, проте є й відмінності. Вони стосуються передусім технологій роботи із важковиховуваними дітьми, «Школа – центр виховання у соціальному середовищі», «Створення ситуації успіху» (див. рис. 6.6. «Динаміка розвитку освітніх технологій, якими оволодівають педагоги»).

Варто проаналізувати динаміку розвитку технологій роботи з важковиховуваними дітьми, позаяк уміння працювати з такою категорією підлітків особливо необхідні для майбутніх учителів. Кількість дітей із девіантною поведінкою у досліджуваному періоді не зменшувалась, а з 90-х рр. XX ст. різко збільшилася у зв'язку із поширенням наркоманії, пияцтва на тлі загострення соціально-економічної ситуації у державі. До відомих психоактивних речовин, від яких виникає залежність, додалися комп'ютерні ігри. Проте, згідно з аналізом опанування технології роботи з

важковиховуваними дітьми, її практично використання студентами різко спало у 90-х рр. ХХ ст.



- - методичні технології;
- - програмове навчання;
- — — - модульні технології;
- - технологія комуністичного виховання радянського періоду;
- - технологія «створення ситуацій успіху»
- ··· — - технологія роботи з важковиховуваними дітьми;
- · · · · - технології організації успішної діяльності;
- · · · · - програмно-цільове управління;
- — — - наскрізний характер ІКТ;
- ||| - наскрізний характер технології комуністичного виховання;

Рис. 6.6. Динаміка розвитку освітніх технологій, якими оволодівають педагоги (1957 – 2005 рр.)

У другій половині 50-х рр. минулого століття алгоритм дій, притаманний для цієї технології, активно використовувався студентами у процесі наставництва. Право і можливість працювати із важковиховуваними підлітками отримували найкраще підготовлені для такої діяльності студенти. У системно-методичному періоді робота із перевиховання дітей була продовжена; відбувався обмін досвідом між педагогічними інститутами із проблем наставництва. На жаль, у реформувально-комп'ютеризаційному періоді така діяльність поступово припинилася, що пояснюється суттєвим применшенням ролі комсомольської організації в житті студентства. Саме комсомольські органи контролювали діяльність майбутніх учителів із перевиховання учнів, тісно співпрацюючи із інспекціями у справах неповнолітніх. Окрім того, відбувався поступовий перехід до ринкових відносин, у яких залишалося все менше місця для альтруїзму. У 90-х рр. ХХ ст. не виявлено адрес досвіду налагодження педагогічними ВНЗ співпраці із органами або службами з метою перевиховання дітей із девіантною поведінкою. Опанування цією технологією відбувається тільки в процесі вивчення педагогічних дисциплін. Як свідчить аналіз підручників із педагогіки, теми з перевиховання містяться майже у кожному з них. Безперечно, вивчення теоретичного матеріалу не може замінити практичної роботи, тим більше що технологія передбачає на одному із її етапів залучення підлітків до діяльності. Отже, не зважаючи на втрату альтруїзму і формування практичних інтересів у суспільстві, студентським органам спільно із педагогічними кафедрами варто відродити корисну справу із перевиховання дітей, практично використавши технологію роботи з важковиховуваними школярами.

Ще одна технологія, яка пропонувалася студентам для опанування упродовж досліджуваного періоду, є «Створення ситуації успіху». У перших трьох періодах вона існувала як метод виховання. У 90-х рр. була трансформована у технологію і вивчається як виховна у навчальному курсі «Освітні технології» («Педагогічні технології»).

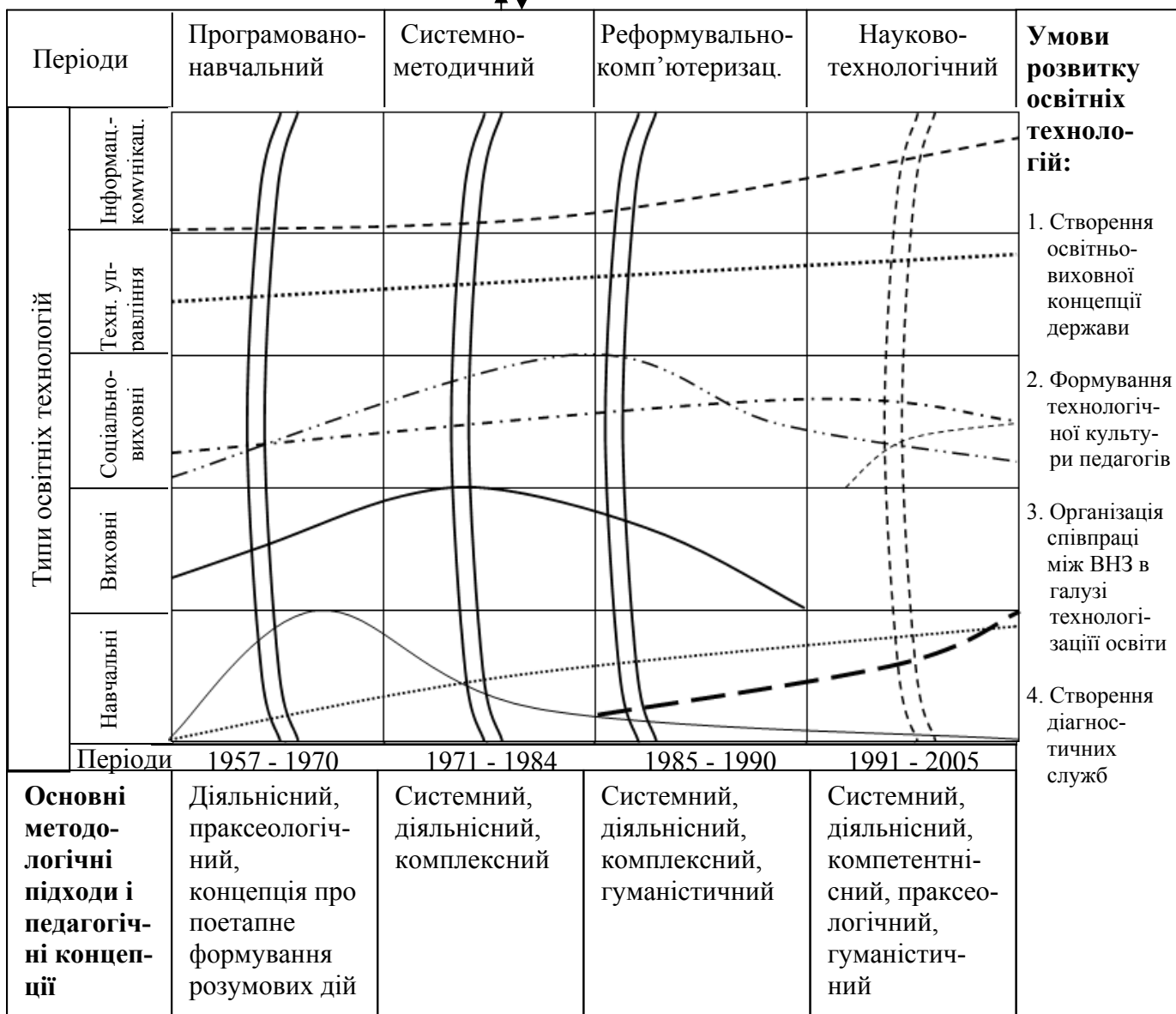
Із середини 80-х рр. почала інтенсивно здійснюватися підготовка учителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. Студентам пояснювалися можливості їх використання у процесі викладання як природничо-математичних, так і гуманітарних дисциплін у школі. У середині 90-х ХХ ст. та на початку ХХІ ст. реалізація інформаційно-комунікаційних технологій стала нормальним явищем.

У взаємозв'язку із хронологічно-динамічними компонентами моделі розвитку освітніх технологій необхідно розглядати також *методологічні компоненти* та провідні педагогічні концепції (модель розвитку освітніх технологій представлена на рис. 6.7.).

Основною педагогічною теорією першого періоду є теорія про поетапне формування розумових дій, яка була покладена в основу програмованого навчання. У цей самий період розвивався праксеологічний, діяльнісний, гуманістичний та інші підходи. Домінування праксеологічного підходу в програмовано-навчальному періоді призупинилося у системно-методичному періоді і було відновлено у науково-технологічному. У 70-х рр. – 80-х рр. ХХ ст. провідними методологічними підходами стали системний та комплексний. Їх застосовували до розгляду комуністичного виховання, пояснення явищ навчального процесу тощо. Навчальний, виховний та управлінський процес освітнього закладу розглядалися як система, у якій провідними компонентами є цільові, змістові, процесуальні, результативні та інші компоненти.

Одним із провідних методологічних підходів науково-технологічного періоду є компетентнісний. Принагідно зазначати, що саме у цьому періоді найповніше представлені методологічні підходи до розгляду освітніх технологій. Окрім діялісного, системного, праксеологічного, гуманістичного мали місце особистісно-орієнтований, синергетичний та інші.

**Мета розвитку освітніх технологій:
удосконалення способів реалізації педагогічного процесу**



**Результат:
впровадження нових педагогічних систем**

- - методичні технології; ——— - програмоване навчання;
- — — - модульні технології;
- . - . - технологія соціально-педагогічних комплексів;
- . . . - технологія роботи з важковиховуваними дітьми;
- - - - - технологія «Організація успішної діяльності»;
- - програмно-цільове управління;
- ===== - технологія комуністичного виховання радянського періоду;
- || - наскрізний характер технології комуністичного виховання;
- - - - - інформаційно-комунікаційні технології;
- ||| - наскрізний характер інформаційно-комунікаційних технологій;

Рис. 6.7. Модель розвитку освітніх технологій (1957-2005)

Отже, можна зробити висновок, що розвиток методологічних підходів та провідних педагогічних концепцій зумовлював видову своєрідність та динаміку генезису освітніх технологій у виокремлених періодах.

Модель розвитку освітніх технологій включає умови їх розвитку, найважливішими з яких є:

- створення на основі консолідації суспільних виховних інституцій освітньо-виховної концепції держави (суспільної метатехнології);
- організація ефективної навчально-виховної та управлінської діяльності;
- формування педагогічної технологічної культури суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу;
- створення діагностичних центрів та служб у закладах освіти;
- організація співпраці між навчальними закладами різного типу України та зарубіжних держав у галузі технологізації освіти.

Результатом розвитку освітніх технологій є впровадження педагогічних систем із поєднанням традиційних та новітніх способів взаємодії суб'єктів та об'єктів навчальних закладів різного типу.

Аналіз генезису освітніх технологій у досліджуваному періоді дає змогу виявити основні чинники, які гальмували розвиток технологізації освіти у досліджуваному періоді, та розробити рекомендації щодо подальшого їх розвитку у педагогічних навчальних закладах.

Основними причинами, які перешкоджали генезису технологізації освіти у другій половині ХХ – поч. ХХІ ст. є:

- недостатній розвиток технологій управління за результатом, через що не виконувалися правильні рішення щодо удосконалення підготовки педагогів та їх технологічної культури;
- суттєві недоліки традиційної системи навчання майбутніх учителів;
- суперечливість наукових досліджень із обґрунтування теоретичних основ освітніх технологій та методів навчання і виховання;
- відсутність діагностичних служб та центрів у закладах освіти;

– недостатній рівень підготовки вчителів до реалізації нових методів та технологій навчально-виховного процесу, до створення діагностичних служб та центрів, до проведення діагностування якостей школярів та власної педагогічної діяльності.

Як було з'ясовано в ході наукових розвідок, виявлені недоліки традиційної системи організації навчально-виховного процесу не усувалися, а переносилися із одного періоду розвитку освіти в інший. У радянський період вони фіксувалися у важливих урядових, партійних документах та постановах Міністерства освіти. Основними недоліками були: надмірне теоретизування навчального процесу, відсутність зв'язку з життям, багатопредметність, недостатній обсяг часу для вивчення педагогічних та методичних дисциплін, перевантаженість студентів обов'язковими аудиторними заняттями, недостатня підготовка до здійснення виховної роботи в школі тощо. Ці вади були зафіксовані ще у 50-х рр. ХХ ст. Проте вони мають місце також на сучасному етапі. Окрім того, у кінці 80-х рр. ХХ ст. зазнала руйнації освітньо-виховна концепція держави, проте у 90-х рр. вона так і не була замінена на таку, яка б відповідала вимогам часу та іншій суспільно-економічній ситуації. Отже, створився вакуум у просторі, який мала б зайняти суспільна метатехнологія.

Зазначені недоліки спонукають до внесення змін у технологізацію освіти. Найважливішими рекомендаціями вбачаються такі:

– *формування координаційних груп, налагодження співпраці з різноманітними суспільними виховними інституціями задля створення проекту освітньо-виховної концепції держави (суспільної метатехнології) ;*

– розвиток технологій управління навчальним закладом; використання технологій управління за результатом;

– обґрунтування нової технології підготовки майбутнього учителя, у якій були б усунені недоліки, виявлені у ретроспективному аналізі розвитку освітніх технологій. З цією метою необхідно створити проекти навчальних планів та програм, у яких була б усунена багатопредметність, надмірна

кількість теоретичних курсів, збільшено обсяг часу на вивчення практичних педагогічних та методичних дисциплін, удосконалити програми навчальних курсів у напрямку звільнення від навчального матеріалу, який не має використання у закладах освіти;

– обґрунтування нових виховних технологій вищого педагогічного навчального закладу, які забезпечують формування педагога із загальнолюдськими та національними цінностями, здатного до виховання школярів;

– створення діагностичних служб та центрів у навчальних закладах (детальніше рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів представлені у додатку Е).

6.3. Основні тенденції та прогнозування майбутнього технологізації педагогічної освіти

Освітня технологія – соціально-педагогічне новоутворення педагогічних ВНЗ, яке прискореними темпами розвивається з 90-х рр. ХХ ст., значною мірою повторюючи технологічні процеси зарубіжної педагогіки. Разом із тим технологізація вітчизняної освіти характеризується суттєвими відмінностями, які полягають у впровадженні соціально-виховних, виховних технологій та технологій управління, які не виявлені у зарубіжних джерелах. Серед освітніх технологій найінтенсивніше розвиваються інформаційно-комунікаційні, забезпечуючи кардинальні перетворення у діяльності навчальних закладів. Інформаційні технології протягом кількох десятиріч не тільки зайняли домінуюче становище, вони також сприяють підвищенню ефективності тих технологій, що виникли значно раніше: навчальних, виховних, управління. На сучасному етапі не існує жодного навчального закладу, у якому б зовсім не впроваджувався технологічний підхід. Реалізація освітніх технологій перетворилася на свого роду «моду», яка, на жаль, має тенденцію радше до скороминучості, ніж до постійності.

У вищій педагогічній школі найчастіше використовуються методичні навчальні технології: проектні, ігрові, тренінгові, проблемні та інші. Особливістю технологізації української педагогічної освіти є проектування та впровадження технологій професійної підготовки майбутнього фахівця та технологій формування компетентностей, необхідних у діяльності вчителя.

Використання технологічного підходу у ВНЗ забезпечує низку переваг для учасників педагогічного процесу, зокрема цілеспрямованість у формуванні професійних та особистісних якостей, діагностичність ефективності здійснення навчально-виховних впливів, орієнтацію на запропоновану алгоритмізацію дій, системність діяльності навчального закладу. Саме ці переваги освітніх технологій можуть зберегти доцільність у нових утвореннях навчально-виховного процесу.

Проте у впровадженні технологічного підходу спостерігаються не вирішені проблеми:

- будь-яка інновація навчального закладу зазвичай тлумачиться як технологія;
- використання освітніх технологій часто здійснюється без діагностичних процедур;
- тривалість одного заняття вважається достатньою для реалізації технології.

Дискусійність основних теоретичних положень технологізації освіти призвела до того, що педагогічні працівники реалізують технологічний підхід без єдино обґрунтованих вимог, на свій розсуд, що призводить до його дискредитації та відхилення, позаяк інновації, які вони впроваджують як технології, часто таким терміном назвати не можна. Безперечно, перераховано не всі недоліки технологізації освіти, які стримують її розвиток. Як невідворотний об'єктивний процес постає їх усунення у майбутньому.

У реалізації освітніх технологій на сучасному етапі простежується три основні тенденції:

- систематичне використання технологічного підходу, яке сприяє підвищенню ефективності діяльності навчального закладу;
- епізодичне використання освітніх технологій, яке радше демонструє інноваційність, креативність закладу або окремого педагога, ніж намагання інтенсифікувати навчально-виховний процес;
- категоричне відхилення технологізації освіти на основі припущення, що традиційне навчання нічим не відрізняється від технологізованого (за винятком використання «модної» термінології).

Для вибору напрямів наукового пошуку, планування організації навчального процесу освітніх закладів доцільно з'ясувати, котра із тенденцій буде переважати у майбутньому. Спорідненість освітніх та соціальних процесів, значущість та перспективність технологічного підходу, а також проблематичність його реалізації у навчально-виховному процесі спонукають до здійснення освітньо-соціального прогнозування.

В «Енциклопедії освіти» прогнозування (від грец. *prognosis* – передбачення) тлумачиться так: «... розробка прогнозів, тобто ймовірних суджень щодо стану функціонування об'єктів у найближчому і віддаленому майбутньому» [108, с. 716]. Автори енциклопедичного видання прогноз в освіті розглядають як частину соціального прогнозування, акцентують увагу на можливостях передбачення впровадження освітніх технологій.

Функція прогнозування педагогічної науки відома з часів стародавнього світу. Розвиток змісту, форм, методів навчання та виховання у майбутньому намагалися передбачити старогрецькі та староримські філософи Демокрит, Сократ, Платон, Арістотель, Квінтіліан [71, с. 14]. На необхідності передбачень у педагогічній діяльності акцентували увагу зарубіжні та національні класики педагогіки Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ф. В. А. Дістервег, К. Д. Ушинський та інші [71, с. 14–16].

Проблеми педагогічного прогнозування у різні роки досліджували І. Бестужев-Лада, В. Бондар, Б. Гершунський [71], І. Підласий [484], Г. Терещук [464], В. Чепелєв [484] та інші вчені.

Г. Терещук наголошував на проблемах педагогічного прогнозування. Він зазначав: «На відміну від прогнозування в точних науках, при педагогічному прогнозуванні ми можемо претендувати лише на відносну обгрунтованість прогнозних моделей, оскільки на результати цього виду прогнозування впливає ряд не тільки об'єктивних, а суб'єктивних факторів, які дуже важко передбачити» [464, с. 150]. Науковець вказував на необхідність аналізу процесів протягом великого відрізка часу, що підвищить правильність і тривалість періоду, що піддається прогнозу: «Прогноз ґрунтується на аналізі минулого досвіду і теперішнього стану об'єктів. Чим більший відрізок часу охоплено аналізом, тим більшою буде дальність прогнозу» [464, с. 150].

Основними методами, доцільними для наукового передбачення майбутнього освітніх технологій є екстраполяційні, історичної аналогії та логічного прогнозування. Екстраполяційний є найпростішим методом, який використовується для отримання прогностичних висновків на основі емпірично фіксованих законів та повторюваних явищ. Він полягає «в поширенні висновків, отриманих унаслідок спостереження над однією частиною явища, на іншу його частину» [109, с. 716]. Екстраполяція ґрунтується переважно на інтуїтивній впевненості, що певна тенденція зберігатиметься протягом прогнозованого періоду. Вища достовірність висновків притаманна методам логічного прогнозування та аналогії.

Методологічною основою прогнозування є філософські діалектичні закони переходу кількісних змін у якісні, боротьби та єдності суперечностей, заперечення заперечення. У результаті дії цих законів розвиток відбувається із збереженням певних елементів старої якості у новій. Окрім того, завдяки спіралеподібному розвитку стара якість зберігає шанс виникнути заново на новому витку історії, проте відзначатиметься прогресивнішими тенденціями (на відміну від попередньої).

Попри посиленій інтерес до технологічного підходу, який учені характеризують як «бум» у галузі технологізації освіти, дослідження з проблем передбачення майбутньої освітньої технології є нечисленними. Їх

авторами є В. Гузеєв, І. Зязюн, Т. Назарова та інші науковці. І. Зязюн та Т. Назарова, виходячи з міркувань щодо відкритості педагогічних систем та кризових явищ, які нині мають місце, ставлять під сумнів можливість виникнення нових ефективних технологій. В. Гузеєв, досліджуючи декілька поколінь освітніх технологій, довів, що найперспективнішими серед них є інтегральні. Таким чином, у психолого-педагогічних джерелах недостатньо уваги приділено використанню технологічного підходу у майбутньому. Джерел, у яких з'ясовувалися б шляхи розвитку суспільних процесів через призму освітніх, зокрема технологічних, не виявлено.

Здійснюючи прогнозування розвитку освітніх технологій як педагогічно-соціального новоутворення, було взято до уваги передусім такі чинники:

– основні тенденції та розвиток програмованого навчання як основи та аналога освітніх технологій у вітчизняній теорії та практиці; аналогічно до програмованого навчання доцільно передбачати майбутнє технологічного підходу;

– генезис технологічного підходу у зарубіжній педагогіці; саме там виникли освітні технології, вони розвивалися за кордоном на декілька десятиріч швидше, ніж в українській освітній системі, отже є цінним матеріалом для логічного прогнозування новоутворень українських навчальних закладів;

– розвиток вітчизняних освітніх новоутворень та процесів. Освітня технологія є одним із таких новоутворень; імовірно, розвиватиметься за тими ж закономірностями, що й інновації, які вже мали місце в історії педагогічної теорії та практики.

Однією з оптимальних навчальних систем, доцільних для використання в якості джерела логічного прогнозування розвитку освітніх технологій, є програмоване навчання. Вивченням його діалектики та передбаченням його майбутнього займалися українські вчені І. Підласий та В. Чепелев. Вони довели, що у розвитку кожної педагогічної проблеми спостерігається закономірність: піднесення змінюється занепадом, проте цілковитого

відхилення досліджуваного феномену не відбувається, позаяк розпочинається вивчення невиявлених раніше аспектів [484, с. 27]. Такій закономірності відповідає генезис програмованого навчання. З початку його запровадження воно стало предметом посиленої уваги з боку науковців, педагогів, громадськості. Йому відводилася роль провідної системи навчання, яка мала остаточно замінити традиційну (Н. Талізін та ін.). Проте вже через десятиріччя було доведено хибність таких передбачень. Не виправдалися прогнози також тих учених (У. Шрамм, Д. Епперсон та ін.), які передбачали цілковите витіснення програмованого навчання досконалішими системами. Обидва передбачення не відповідають закону заперечення заперечення, згідно з яким навіть досконалі утворення згодом піддаються заміні, позаяк не відповідають новим вимогам чи умовам, які зазнали дестабілізації. Проте окремі їх елементи зберігаються у новостворених системах. Отже, варті уваги ідеї програмованого навчання мали б повторитися у наступних новоутвореннях. Такої думки дотримувалися І. Підласий та В. Чепелев, фактично передбачивши прискорений розвиток технологій дистанційної освіти, широке використання інформаційних технологій в управлінні освітньою галуззю загалом та навчальним процесом зокрема: «Велике майбутнє в програмованому навчанні належить адаптивним навчаючим програмам, які будуть реалізовуватися за допомогою адаптивної навчаючої техніки...

У зв'язку з розвитком ПН великі перспективи відкриваються перед електронно-обчислювальною технікою. Застосування ЕОМ дасть змогу розв'язати проблему комплексної автоматизації навчального процесу, коли маси даних про хід і результати навчання різних контингентів учнів можуть використовуватися як первісні дані для автоматизованих довідкових та керуючих систем навчальних закладів та для органів управління народною освітою, а також для систем автоматизації психолого-педагогічних досліджень. На базі ЕОМ створюватимуться навчаючі комплекси, єдині центри навчання та ін.» [484, с. 28].

Здійснення прогнозування розвитку технологічного підходу у вітчизняній педагогіці можливе на основі використання методу аналогій до еволюції та сучасного стану освітніх технологій у зарубіжній педагогічній теорії та практиці.

Виникнувши за кордоном у другій половині ХХ ст., освітня технологія стала предметом дослідження вчених багатьох країн світу – США, Англії, Японії, Польщі тощо. Протягом кількох десятиліть суттєво змінювалися підходи до трактування сутності технологічних понять та основні положення теоретичних засад технологізації освіти. Саме у зарубіжній педагогіці освітню технологію вперше тлумачили як засіб навчання, проект (модель) навчального процесу та як будь-яку інновацію. Останнє визначення знецінило значення технологічного підходу у навчально-виховній діяльності навчальних закладів, його діагностичні функції та роль цілеспрямованого, всебічного впливу на особистість вихованця. На сучасному етапі перспективними вважаються інформаційні технології. У навчальному процесі широко практикується також проектне, ситуативне навчання, кейс-study та інші інновації, проте термін «технологія» щодо них зазвичай не використовується.

Доцільно припустити, що домінування інформаційно-комунікаційних технологій (не тільки в освітній галузі, але й в економіці та інших сферах суспільного буття) сприяло усуненню технологічної термінології у навчальних закладах щодо інших інновацій, які раніше визначалися як технології. Подібні процеси цілком можуть мати місце у вітчизняній педагогічній освіті. Проте на заваді прогнозуванню аналогічних тенденцій в українській педагогіці стають інші історичні умови та особливості вітчизняної освітньої системи, яка в багатьох аспектах відрізняється від зарубіжної.

Надійним джерелом для передбачення майбутнього освітніх технологій може стати генезис вітчизняних освітніх інновацій, передусім методів,

трансформованих у технології, а також інших прогресивних ідей: наукової організації праці, компетентної освіти та інших.

Відстежити причини чергувань піднесення та занепаду інновацій із метою здійснення передбачення доцільно на прикладі однієї з найпоширеніших технологій – інтерактивної. Її попередником в освітніх закладах України був бригадно-лабораторний метод навчання, який використовували у 20-х рр. ХХ ст. Учні об'єднувалися у бригади для виконання поставлених учителем завдань. Після виконаної роботи школярі звітували про отримані результати. Метод мав як переваги, так і вади. З одного боку, учні навчали один одного, формували в собі колективістські почуття, з іншого – слабші школярі мали можливість уникнути індивідуального контролю й отримати високу оцінку своєї діяльності за рахунок сильніших. Проблеми в контролі знань, які призвели до погіршення успішності, спонукали до відхилення бригадно-лабораторного методу. При цьому були проігноровані його переваги: здатність учнів навчати один одного краще, ніж це вдається учителям. Доцільно припустити, що бригадно-лабораторний метод необхідно було поєднати з іншими дидактичними методами, які б сприяли усуненню вад групової роботи. Невміле використання інновації, гіперболізація її значення, бачення у ній панацеї від негараздів школи призводить радше до негативних наслідків, ніж до підвищення ефективності навчальної діяльності. Проте переваги, які можна отримати від використання методу, зумовлюють (як невідворотний) процес повернення до нього у майбутньому.

Саме такі закономірності проявилися в розвитку бригадно-лабораторного методу. Потенційні можливості поліпшення успішності та формування колективізму, закладені в основі групового навчання, сприяли відродженню цього методу у 80-х рр. ХХ ст. У кінці ХХ ст. групове навчання трансформувалося у популярну інтерактивну технологію.

Принагідно зауважити, що універсальних, таких, що зумовлюють тільки позитивний ефект, інновацій немає. Кожна має як переваги у підвищенні

ефективності навчально-виховного процесу, так і недоліки. Російський учений В. Гузєєв стверджує, що плюси, які отримує вчитель від впровадження новоутворення, обертаються недоліками для учнів, а те, що є необхідним для школярів, створює проблеми для вчителя: «Чим зручніший спосіб викладання для вчителя, тим він незручніший для учнів» [87, с. 84]. Саме недоліки інновації спонукають до її відхилення. Проте згодом на новому витку історії в інших умовах знову виникає інтерес до утворення, яке було забуте або відхилене, незважаючи на його потенційні можливості у поліпшенні навчально-виховного процесу.

Наявністю переваг та недоліків будь-якої новації пояснюється діалектика її широкого використання та відхилення, що в загальному забезпечує її спіралеподібний розвиток і може бути матеріалом для прогнозування майбутнього освітньої технології.

Така ж діалектика притаманна компетентнісній освіті, основи якої закладалися ще у другій половині 50-х рр. ХХ ст., коли стало зрозумілим, що у підготовці майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах акцент зроблено на засвоєнні знань, проте формуванню здатності до дії приділено недостатньо уваги. У педагогічних інститутах було збільшено тривалість практик; до читання лекцій залучено вчителів; студентів включено до реалізації трудових проектів. Проте навчальні плани не вдалося переорієнтувати у напрямку усунення багатопредметності і збільшення часу на викладання методик. Зазвичай контроль у навчальних закладах передбачав виявлення рівня засвоєння знань, а не здатності до дії. Не було вироблено механізму поліпшення практичної підготовки майбутніх фахівців. У результаті прогресивна ідея була забута, а навчально-виховний процес здійснювався у старому режимі. Враховуючи необхідність переорієнтації навчання у ВНЗ з домінування теоретичної на домінування практичної складової, вже в середині ХХ ст. можна було прогнозувати повернення у найближчому майбутньому до ідеї формування здатності до дії на противагу збільшенню обсягу засвоєваних знань у зв'язку з інформаційним вибухом.

У 90-х рр. ХХ ст. багаторічне намагання усунути затеоретизованість навчального процесу трансформувалося у компетентнісну освіту. Необхідність її запровадження пояснювалася також євроінтеграційними процесами, приєднанням України до Болонського процесу, у ВНЗ держав-учасниць якого у навчальному процесі акцент зроблено на практичну готовність до майбутньої професії.

Ще одним чинником, який перешкоджає реалізації інновації, може виявитися недостатній рівень навчально-методичного забезпечення у зв'язку із недосконалістю технічних пристроїв та машин. Із удосконаленням техніки зазвичай відбувається повернення до початкової ідеї. Саме така діалектика характерна для організації самостійної роботи студентів. Необхідність її розширення була визнана в середині 50-х рр. ХХ ст., проте особливої актуальності ідея збільшення частки самостійної роботи та скорочення аудиторних занять набула у кредитно-модульній системі підготовки фахівців. Інтернет-технології, електронні підручники та посібники, інтерактивні навчальні курси забезпечують організацію навчальної діяльності студентів із акцентом на самостійності у здобутті знань, про яку йшлося декілька десятиліть тому.

Отже, відродженню освітніх інновацій сприяють їх переваги у піднесенні ефективності навчально-виховної діяльності; відхилення зумовлюють відсутність механізму практичного впровадження, труднощі у реалізації, вади у використанні, недостатній рівень технічних можливостей, невміле впровадження, гіперболізація їх значення та бачення у них панацеї від негараздів школи. Проте, згідно із законом заперечення заперечення, розвиток інновацій здійснюватиметься за спіраллю, прогресивні елементи досвіду завжди знаходять втілення у майбутніх новоутвореннях.

Такі діалектичні закономірності необхідно враховувати, здійснюючи прогнозування розвитку освітніх технологій.

У педагогічних ВНЗ практичній підготовці та формуванню компетентностей випускників сприяють передусім загальнопрофесійні та

професійно-педагогічні технології. Разом із тим методичні технології зазвичай тотожні до методів навчання. Маються на увазі кейс-технології, проблемні, проектні тощо, яким уже повертається їх традиційний термін «метод». Враховуючи постійне зростання обсягів інформації, удосконалення комп'ютерної техніки, доцільно прогнозувати удосконалення інформаційних технологій, які сприятимуть радикальним змінам у навчальній діяльності, виховному та управлінському процесах.

Таким чином, основними прогнозованими напрямками розвитку освітніх технологій є:

- створення нових інформаційних технологій та використання їх у практичній діяльності;
- обґрунтування та впровадження на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій інноваційних технологій організації навчально-виховного процесу, в яких можливе поєднання переваг дистанційної освіти та індивідуального спілкування з викладачем;
- проектування навчальних технологій, мета яких – формування компетентностей педагога, що забезпечують розвиток його професіоналізму, оскільки основним чинником навчально-виховного процесу є особистість учителя, його педагогічна майстерність;
- домінування загальнопрофесійних та професійно-педагогічних технологій, які забезпечують цілеспрямованість, системність підготовки майбутнього вчителя, надають їй контрольованого характеру;
- трансформування методичних технологій у «методи» та зменшення кількості новоутворень, які трактуються як технології.

На основі аналізу сучасного стану освітніх технологій у зарубіжній та українській педагогічній науці доцільно прогнозувати тенденцію до повернення традиційної термінології також іншим інноваціям, які не відповідають вимогам та критеріям технологічного підходу.

Розвиток технологізації освіти можливий тільки на основі глибокої обізнаності педагогів із теоретичними основами та способами практичної

реалізації освітніх технологій. Одним із основних напрямів їх розвитку залишатиметься формування педагогічної технологічної культури як учителів загальноосвітніх навчальних закладів, так і викладачів педагогічних ВНЗ. Процес поліпшення технологічної грамотності педагогічних працівників може відбуватися ефективно разом із піднесенням престижу освіченої людини, учительської професії, позаяк відсутність належного ставлення до вчителя є не тільки гальмом для технологізації освіти, а й суспільних зрушень.

Однією із визначальних тенденцій розвитку освітніх технологій є значне переважання темпів змін інформаційних технологій у порівнянні з виховними. Усунення такої суперечності сприятиме подоланню соціальних конфліктів та суспільних проблем.

Джерелом для розвитку виховних технологій може стати *створення освітньо-виховної концепції держави на основі консолідації суспільних виховних інституцій*. На сучасному етапі, враховуючи плюралізм ідей, суперечливість програм політичних партій, рівень корупції та організованої злочинності, така консолідація видається радше неможливою, ніж реальною у недалекому майбутньому. Проте кризові явища ставлять суспільство перед загрозою втрати державності. За таких умов цілком можливі радикальні суспільні зміни. Накопичення суперечностей, за діалектичними законами, призводить до виникнення нової якості. Доцільно припустити, що її генезис забезпечуватиме з-поміж інших чинників освітня галузь. Отже, у критичні періоди реформування держави її моральне оздоровлення значною мірою залежатиме від освітньої сфери. Вона ж, у свою чергу, перебуває у залежності від державної політики. Таким чином, розвиток освітніх інновацій (технологій) та розвиток суспільних процесів є взаємопов'язаними явищами. Криза в суспільстві не тільки не перешкоджатиме проектуванню нових технологій як відкритих систем, а, навпаки, стимулюватиме їх створення для подолання гострих соціальних проблем, адже освітнім технологіям відводять

роль способу поліпшення підготовки фахівців, одного із чинників реформування держави та усунення суспільних протиріч.

Із часу створення незалежної Української держави пропонувалося декілька варіантів державної ідеології, яка мала б стати основою освітньо-виховної концепції (суспільної метатехнології): національна, громадянська та плюралістична. Проте вони мають істотні вади, позаяк не враховують потреб українських громадян у професійній самореалізації, матеріальній незалежності тощо. Ці недоліки могли б бути усунені у національно-праксеологічній суспільній метатехнології, яка б, з одного боку, задовольняла прагнення українського народу жити у незалежній та заможній державі, з іншого, – досягнути життєвого успіху та власного матеріального добробуту. Один із механізмів реалізації такої освітньо-виховної концепції полягає у впровадженні у навчальні заклади різного типу технології «Організація успішної діяльності», опанування якої дає змогу здійснювати цілетворення особистісного життя, досягати визначених цілей, прагнути до першості у вибраній діяльності, піднімати національний статус завдяки професійним та творчим успіхам.

Враховуючи встановлений американським психологом Дж. Макклелландом зв'язок між потребами індивідів в успіхові та економічним ростом суспільства [283, с. 88], доцільно припустити, що прийняття освітньо-виховної концепції як національно-праксеологічної буде одним із кроків на шляху до економічного зміцнення української держави.

Висновки до шостого розділу

Історичний досвід розвитку освітніх технологій є джерелом для проектування новоутворень, у яких має місце поєднання екстраполяції та трансформації позитивних елементів минулого та результатів сучасних наукових розвідок. На основі використання ретроспективного аналізу генезису технологічного підходу, емпіричних досліджень була розроблена система підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій, а також обґрунтована соціально-виховна технологія «Організація успішної діяльності».

Ефективність готовності до впровадження технологічного підходу може мати місце у системі, що складається із навчальних закладів різних рівнів акредитації: інститутів післядипломної педагогічної освіти, загальноосвітніх навчальних закладів та педагогічних ВНЗ, які забезпечують наступність у формуванні здатності до здійснення технологізації навчально-виховного процесу.

Результатом використання історичних здобутків розвитку технологічного підходу та на цій основі визначення нових напрямів його функціонування є проектування соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності», мета якої – формування праксеологічних умінь. Основними компонентами технології є концептуально-цільовий, змістовий, процесуальний, результативно-аналітичний. Змістовий компонент включає теоретико-методичні основи організації успішної діяльності, знання педагогічної праксеології. Процесуальний компонент – це сам технологічний цикл, реалізація визначеної мети за допомогою певних форм, методів та технологій взаємодії між об'єктами та суб'єктами технології. Результативно-аналітичний компонент технології передбачає аналіз отриманого результату, визначення ступеня його відповідності визначеній меті.

Технологія «Організація успішної діяльності» сприяє не тільки вирішенню навчальних та виховних завдань, вона також є одним із способів

розв'язання соціальних проблем завдяки розвитку в студентів прагнення до успіху, поліпшенню їх мобільності, соціальної адаптації тощо.

Наочність та ілюстративність ретроспективного аналізу забезпечується у **моделі генезису освітніх технологій**, яка складається із цільових, хронологічно-динамічних, методологічних та результативних компонентів.

Метою розвитку освітніх технологій є удосконалення способів реалізації педагогічного процесу, які забезпечують формування педагога у відповідності із соціальним замовленням держави, здатного до його виконання у навчальних закладах різних типів.

Хронологічно-динамічний компонент містить динаміку розвитку різних типів та видів технологій відповідно до виділених хронологічних періодів.

Розвиток освітніх технологій розглядається як синтез двох взаємопов'язаних процесів: генезису освітніх технологій педагогічних вищих навчальних закладів та підготовки педагогів до їх реалізації. Ще однією особливістю розвитку освітніх технологій є залежність їх змін від рівня практичної підготовки учителів до використання технологічного підходу.

Основними закономірностями генезису освітніх технологій є відповідність їх розвитку суспільній метатехнології (освітньо-виховній концепції держави), провідним суспільно-політичним тенденціям, основним методологічним положенням та педагогічним концепціям; взаємозв'язок розвитку освітніх технологій із основними компонентами педагогічного процесу; взаємозалежність розвитку основних типів та видів технологій: навчальних, виховних, соціально-виховних, інформаційно-комунікаційних технологій та технологій управління педагогічним ВНЗ.

Методологічний компонент складають провідні методологічні підходи та педагогічні концепції. У кожному із визначених періодів відбувається домінування певних підходів, які в свою чергу обумовлюють переважання відповідних освітніх технологій.

Результатом розвитку освітніх технологій є впровадження педагогічних систем із поєднанням традиційних та новітніх способів взаємодії суб'єктів та об'єктів навчальних закладів різного типу.

Модель розвитку освітніх технологій є джерелом для визначення основних напрямів реалізації подальшої технологізації освіти: поєднання класичних *навчальних технологій (методичних)* із новітніми технологіями організації навчального процесу; ширше використання *технологій соціально-педагогічних комплексів* задля реалізації певних освітніх цілей; впровадження в управлінські процеси педагогічних ВНЗ *технології управління за результатом*, яка дасть змогу ефективніше долати виявлені недоліки навчально-виховного процесу; обґрунтування нових *виховних технологій* вищого педагогічного навчального закладу.

Освітні технології сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, проте вони також володіють низкою вад. Посилений інтерес до технологічного підходу, неоднозначність його оцінок, нерівномірність розвитку окремих груп технологій зумовлюють необхідність передбачення їх майбутнього.

Аналіз основних тенденцій розвитку освітніх технологій, використання методів прогнозування сприяли передбаченню у майбутньому прискореного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, їх зрівноваження виховними технологіями; створення нових технологій організації навчального процесу, у яких поєднувалися б переваги дистанційної освіти та індивідуального спілкування з викладачем; домінування загальнопрофесійних та професійно-педагогічних технологій, які забезпечують цілеспрямованість, системність підготовки майбутнього вчителя, надають їй контрольованого характеру. Як невідворотний об'єктивний процес постане усунення технологічної термінології щодо новоутворень, які не відповідають критеріям технологічного підходу. Йдеться передусім про трансформування методичних технологій у «методи», повернення традиційної термінології також іншим інноваціям, які не

відповідають вимогам та критеріям технологічного підходу, що призведе до суттєвого зменшення кількості новоутворень, які трактуються як технології.

Прогнозуємо освітню технологію як спосіб поліпшення підготовки фахівців, один із чинників реформування держави та усунення суспільних протиріч.

Позитивній динаміці розвитку освітніх технологій сприяє освітньо-виховна концепція держави (суспільна метатехнологія). Передбачаємо її створення як національно-праксеологічної. Її стратегічними орієнтирами мають стати формування національно-патріотичних якостей, професійна особистісна реалізація, досягнення успіху та матеріальної незалежності.

Результати досліджень шостого розділу висвітлені в низці публікацій автора [515], [516], [517], [521], [523], [524], [525], [527], [528], [529], [530], [528], [532], [538], [547], [548], [550], [551].

ВИСНОВКИ

На основі аналізу психолого-педагогічної, філософської, енциклопедичної, довідкової літератури, а також архівних матеріалів з'ясовано, що в Україні термін «освітня технологія» вперше з'явився у 60-х рр. ХХ ст., але не отримав поширення у зв'язку з ідеологічними причинами. Українським педагогам належить пріоритет у вирішенні багатьох проблем реалізації педагогічних технологій. Зокрема, А. Макаренко застосував термін «технологія» щодо виховного процесу; В. Сухомлинський, виділяючи закінчені цикли управління, обґрунтував передумови для ефективного впровадження технологічних процесів у навчанні і вихованні учнів.

У процесі еволюції змінювалися підходи до тлумачення терміна «освітня технологія». На сучасному етапі освітні технології визначають переважно як засоби навчання; проект (модель) навчально-виховного процесу; галузь педагогічної науки; багатовимірне поняття (система, комплекс) тощо. Визначення терміна «розвиток («еволюція») освітніх технологій» не виявлено. Генезис поняття, самих освітніх технологій та відповідної галузі науки доцільно представляти як окремі періоди, що дає змогу відстежувати характерні тенденції та здійснювати прогнозування майбутнього технологічного підходу.

На сучасному етапі потребують дослідження теоретичні основи освітніх технологій, розвиток виховних та соціально-виховних технологій, використання діагностичних методик, проблеми підготовки педагогів до реалізації освітніх технологій.

На розвитку та обґрунтуванні теоретичних основ технологічного підходу українських ВНЗ позначилися результати досліджень зарубіжних учених у галузі технологізації освіти, зокрема визначення поняття «освітня технологія» як засобу, моделі та будь-якої інновації навчального процесу; створення методики діагностичного цілетворення; запровадження програмованого навчання, яке вважається основою освітніх технологій; підвищення ефективності діяльності навчальних закладів завдяки

використанню інформаційних технологій; формуванню їх наскрізного характеру.

Однак для ретроспективи освітніх технологій українських ВНЗ притаманні особливості, які не виявлені у зарубіжній педагогіці: виокремлення, окрім навчальних та інформаційно-комунікаційних технологій, соціально-виховних, виховних технологій та технологій управління; встановлення взаємозв'язків між ними; визначальний вплив освітньо-виховної концепції держави (суспільної метатехнології) на виокремлені групи технологій. *Проте теоретичні основи соціально-виховних, виховних технологій та технологій управління розроблені недостатньо, через що їх існування є дискусійною проблемою.*

Освітня технологія – педагогічно-соціальна інновація навчальних закладів, яка є проектом навчального процесу із діагностично визначеною метою, чіткою алгоритмізацією дій і відповідає основним закономірностям педагогіки, вимогам системного, діяльнісного, праксеологічного, компетентнісного, гуманістичного підходів.

Структуру освітніх технологій складають *концептуально-цільові* (однозначно визначені цілі на основі діагностування, які б відповідали освітнім концепціям), *змістові* (сукупність дидактико-технологічних знань, умінь, компетенцій), *процесуальні* (алгоритм дій, засоби, форми, методи діяльності об'єктів та суб'єктів педагогічного процесу) та *результативно-аналітичні* (відповідність результату визначеним цілям) компоненти.

Освітні технології частково тотожні до методів, проте між ними простежуються також якісно відмінні риси. *Освітня технологія – це спосіб оптимального досягнення мети суб'єктами та об'єктами педагогічного процесу із використанням відповідних методів. Метод – це спосіб спільної діяльності суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, який може використовуватися в одній чи багатьох різних технологіях.*

На основі результатів аналізу наукового дискурсу філософської і психолого-педагогічної літератури з'ясовано суть поняття «розвиток освітніх

технологій» як закономірні зміни освітніх технологій на понятійному, структурному та функціональному рівнях, які забезпечують їх наступність та призводять до виникнення якісно нового стану. Розвиток освітніх технологій – це складний, діалектично зумовлений процес, який є автономним, і водночас здійснюється в єдності із загальним розвитком освіти та суспільства. Уповільненим темпам генезису виховних технологій протистоять революційні за змінами інформаційні, які є наскрізними, і пронизують інші виділені групи освітніх технологій.

Упровадження освітніх технологій сприяє цілеспрямованості, ефективності, системності, керованості навчально-виховного процесу закладів освіти тощо, проте вони не можуть розглядатися як панацея від негараздів сучасної школи. Необхідні також інші шляхи реформування освітньої галузі.

У розвитку освітніх технологій педагогічних ВНЗ визначено такі періоди: 1957 – 1970 рр. *програмовано-навчальний* (запровадження програмованого навчання, генезис соціально-виховних технологій, формування наскрізного характеру технології комуністичного виховання); 1971 – 1984 рр. *системно-методичний* (використання теорії систем, вивчення освітніх технологій в межах методичної науки, витіснення програмованого навчання традиційною системою навчання, поширення ідеї використання автоматизованих систем в управлінні); 1985 – 1990 рр. *реформувально-комп'ютеризаційний* (реформування системи підготовки вчителів, комп'ютеризація освіти, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій; занепад технології комуністичного виховання); 1991 – 2005 рр. *науково-технологічний* (виникнення науки «освітня технологія», формування наскрізного характеру інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження технологій підготовки майбутнього вчителя, масове використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі та процесі управління).

Основними тенденціями першого періоду (1957 – 1970 рр.) є співіснування двох навчальних метатехнологій: програмованого навчання та традиційної лекційно-семінарсько-залікової системи, домінування виховної технології комуністичного виховання, орієнтація традиційного навчання на зв'язок із життям, наукову організацію праці, використання нових досягнень науки і техніки, формування здатності до дії та практичної роботи, використання у педагогічній підготовці майбутнього вчителя соціально-виховних технологій. Проте не всі інновації були реалізовані: зберігалася затеоретизованість навчальних курсів, практична підготовка майбутнього вчителя здійснювалася недостатньо, ідея наукової організації праці в навчально-виховному процесі не була втілена.

Для другого періоду (1971 – 1984 рр.) характерне домінування виховної технології комуністичного виховання та навчальної традиційної лекційно-семінарсько-залікової системи навчання. Навчальна технологія розвивалася у напрямку використання передового педагогічного досвіду, нових методів навчання, створення кабінетних систем навчання. Продовжувала розвиватися педагогічна діагностика. Проте ці інновації суттєво не вплинули на підготовку майбутніх учителів. Вони продовжували залишатися об'єктами навчання.

Основними тенденціями третього періоду (1985 – 1990 рр.) є реформування діяльності навчальних закладів; створення систем та комплексних програм із комп'ютеризації освіти; перетворення педагогічних інститутів у центри освіти, комуністичного виховання, розвитку науки і культури; «Школа – педвуз – школа» тощо. Проте у навчально-виховному процесі продовжували зберігати актуальність проблеми удосконалення практичної підготовки учителів. Послідовно реалізовувалися та розвивалися лише комп'ютерні та інформаційні технології.

Основними тенденціями четвертого періоду (1991 – 2005 рр.) є здійснення інформатизації та технологізації освіти, приєднання педагогічних ВНЗ до Болонської декларації, реалізація нових освітніх технологій у

навчально-виховному процесі та управлінні. Незважаючи на створення наукових шкіл та кафедр освітніх (педагогічних) технологій, введення до навчальних планів педагогічних технологічних дисциплін, обґрунтування нових технологій професійної підготовки фахівців, використання у навчальному процесі технологічного підходу, залишаються недоліки у підготовці вчителя: затеоретизованість навчальних курсів, багатопредметність, перевантаженість обов'язковими заняттями, відсутність часу для самовираження, недостатній рівень мотивації до навчання. Студенти не стали суб'єктами педагогічного процесу.

Генезис технологічного підходу наочно відображається у моделі розвитку освітніх технологій педагогічних ВНЗ, основними компонентами якої є цільові, хронологічно-динамічні, методологічні та результативні.

Розвиток освітніх технологій є синтезом двох взаємопов'язаних процесів: генезису освітніх технологій педагогічних вищих навчальних закладів та генезису технологій, якими оволодівають педагоги у професійній діяльності. Результат цих процесів полягає у впровадженні нових педагогічних систем.

Умовами розвитку освітніх технологій є створення освітньо-виховної концепції держави, формування технологічної культури педагога, створення діагностичних центрів та служб, організація співпраці між ВНЗ у галузі технологізації освіти.

Основними закономірностями генезису освітніх технологій є відповідність їх розвитку суспільній метатехнології (освітньо-виховній концепції держави), провідним суспільно-політичним тенденціям, основним методологічним положенням та педагогічним концепціям; взаємозв'язок розвитку освітніх технологій із основними компонентами педагогічного процесу; взаємозалежність розвитку основних типів та видів технологій: навчальних, виховних, соціально-виховних, інформаційно-комунікаційних технологій та технологій управління педагогічним ВНЗ.

Основними чинниками, які гальмували розвиток технологічного підходу у досліджуваному періоді доцільно вважати: недостатній розвиток технологій управління за результатом; суттєві недоліки традиційної системи навчання майбутнього вчителя; суперечливість наукових досліджень із обґрунтування теоретичних основ освітніх технологій; відсутність діагностичних служб та центрів у закладах освіти; недостатній рівень підготовки вчителя до впровадження освітніх технологій. *З метою усунення недоліків варто розвивати управління за результатом, що дасть можливість уникнути систематичного повторення виявлених помилок у навчально-виховному процесі*, запровадити нові навчальні плани та програми, які б відповідали європейським стандартам, використовувати технології соціально-педагогічних комплексів, у яких ґрунтовніше формувати технологічну культуру педагогів, розгорнути наукові дослідження з обґрунтування теоретичних основ освітніх технологій на основі конвергенції поглядів науковців.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., незважаючи на недоліки у діяльності навчальних закладів, пов'язані із суспільними та іншими чинниками, нагромаджені цінні ідеї, основними напрямками реалізації яких є:

- консолідація виховних інституцій суспільства з метою створення освітньо-виховної концепції держави, яка б впливала на розвиток освітніх технологій педагогічних ВНЗ;
- реалізація ідеї наукової організації праці (успішної педагогічної діяльності) як спосіб підвищення ефективності освітньої технології;
- гармонізація темпів розвитку різних груп технологій: навчальних, виховних, соціально-виховних, управлінських; використання діагностування у виховній діяльності;
- створення наукових лабораторій для організації досліджень із програмування рис майбутнього вчителя;
- практичне використання у підготовці студентів педагогічних ВНЗ технологій виховання та навчання дітей із проблемами;

– поглиблення співпраці педагогічних ВНЗ із навчальними закладами різних рівнів акредитації; ширше використання технологій соціально-педагогічних комплексів;

– наближення навчання у ВНЗ до життя, навчально-виховного процесу школи завдяки формуванню компетентностей на протигагу заучуванню навчального матеріалу, що не знаходить використання у загальноосвітніх навчальних закладах; усуненню в технологіях підготовки майбутнього вчителя багатопредметності, надмірного теоретизування тощо;

– забезпечення самостійності наукових розвідок учених у галузі технологізації освіти; звільнення науки від впливу ідеологій політичних партій.

Історичний досвід розвитку освітніх технологій інтегрується у нових освітніх процесах, отже вимагає творчого використання. Реалізацією можливостей його трансформації та екстраполяції є обґрунтування системи підготовки педагогів до використання освітніх технологій та соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності». Основними компонентами системи формування готовності до впровадження технологічного підходу є навчальні заклади різних рівнів акредитації: інститути післядипломної педагогічної освіти, загальноосвітні навчальні заклад та педагогічні ВНЗ, у яких відбувається удосконалення технологічної грамотності викладачів та вчителів і педагогічної технологічної культури студентів. Ефективності функціонування системи підготовки педагогів до використання освітніх технологій, формуванню у студентів праксеологічних умінь, поліпшенню їх соціальної адаптації сприяє соціально-виховна технологія «Організація успішної діяльності».

Ретроспективний аналіз розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. дав змогу прогнозувати основні напрями вирішення проблем технологізації освіти, зокрема прискорення темпів змін технологій виховання для рівноваги кардинальних змін інформаційно-комунікаційних технологій; трансформування

методичних технологій у методи, а також усунення технологічної термінології для новоутворень, які не відповідають критеріям технологічного підходу; впровадження нових технологій організації навчально-виховного процесу, в яких поєднуються переваги дистанційної освіти та індивідуального спілкування з педагогом; створення національно-практичної моделі освітньо-виховної концепції держави, позаяк економічний розквіт суспільства залежить від індивідуального успіху громадян.

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів наукових розвідок проблеми розвитку освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці другої половини ХХ – початку ХХІ ст. У процесі наукового пошуку визначено нові напрями подальших досліджень, а саме: генезис виховних технологій педагогічних ВНЗ України; розвиток педагогічного діагностування у педагогічній теорії та практиці України; розвиток технологій управління у системі вищої педагогічної освіти України; підготовка педагогів до формування в учнів умінь організації успішної діяльності у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕМАТИКА ЗАНЯТЬ І ПРИБЛИЗНИЙ РОЗПОДІЛ ГОДИН

НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ

«ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ»

Київського державного педагогічного інституту ім. О.Горького.

Затверджено 1991 року.

№ п/п	Тема	Кількість годин	
		Лекції	практичні
1.	Предмет та завдання курсу. Суть виховного процесу. Технологія виховного процесу як складова частина загально педагогічної теорії.	2	
2.	Таксономія цілей виховного процесу. Моделювання педагогічної взаємодії.	2	
3.	Таксономія рівнів моделі циклу виховання	2	
4.	Розробка системних технологій виховання	2	8
5.	Організація цілісного виховного процесу у сучасній школі	2	
	Всього	10	8

Примітка: практичні заняття проводяться після оволодіння студентом теоретичним курсом.

Теми практичних занять

1. Моделювання організаторських циклів виховання у тому числі колективне планування виховного процесу4 год.
 2. Моделювання суспільно–політичних циклів виховання 2 год.
 3. Моделювання пізнавальних циклів виховання2 год.
- [98, с. 59–60].

Додаток Б.
ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «Освітні технології»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ТА ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Програма навчального курсу
«ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ»**

(за вимогами кредитно-модульної системи)

УДК 378.14

ББК 74.20.25я73

О-72

Розробники:

кафедра педагогічної майстерності та освітніх технологій — О. І. Янкович,
М. М. Бойко, Є. А. Бондаренко, Н. М. Лупак, В. Я. Млинко

Рецензенти:

Гриньова М. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка;

Лузан П. Г., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Національного аграрного університету;

Дубровська Л. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя.

Затверджено вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
(протокол № 8 від 25 березня 2008 р.)

**СТРУКТУРА ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ
«ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ»
1. ОПИС ПРЕДМЕТУ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ
Предмет «ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ»**

Курс: підготовка бакалаврів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікацій-ний рівень	Характеристика навчального курсу
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 3,5 Модулів: 3 Змістових модулів : 4 Загальна кількість годин: 126 Тижневих годин: 4	Шифр та назва напрямків 0101 «Педагогічна освіта» Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Курс обов'язковий Семестри 4, 5, 6 Лекції (теоретична підготовка) : 26 Практичні: 30 Модульні контрольні роботи: 6 Самостійна робота: 32 Індивідуальна робота: навчальний проект, (реферати, ІНДЗ) : 32 Вид контролю: рейтинговий (екзамен)

Одним із провідних завдань навчальних закладів різного типу є впровадження новітніх освітніх технологій. На жаль, як свідчать дослідження, лише дуже невеликий відсоток учителів загальноосвітніх шкіл їх постійно використовує у навчально-виховній діяльності. На заваді учителям до впровадження освітніх технологій виявилися недостатній рівень обізнаності з теоретичними основами освітніх технологій, умінь для реалізації діагностики педагогічного процесу тощо.

Для усунення таких недоліків у підготовці майбутнього вчителя запропонована спеціальна навчальна дисципліна «Освітні технології», яка сприяє формуванню технологічної педагогічної культури.

Її мета: вивчення теоретико-методичних основ та формування здатності практичного використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі.

Завдання курсу:

- ознайомити студентів з новими підходами щодо визначення поняття «освітні технології», їх класифікаціями та структурами;

- показати та довести переваги навчально-виховного процесу школи із застосуванням освітніх технологій порівняно із традиційною організацією діяльності навчальних закладів;
- ознайомити студентів із навчальними, виховними, соціально-виховними технологіями, технологіями організації успішної діяльності та управління загальноосвітнім навчальним закладом; показати взаємозв'язок між ними;
- сприяти засвоєнню та апробації сучасних освітніх технологій на основі принципів гуманістичної педагогічної взаємодії;
- розвивати в майбутніх педагогів навички цілетворення в навчально-виховному процесі;
- ознайомити студентів з технологіями педагогічної діагностики в процесі навчання та виховання;
- дослідити використання елементів історичного педагогічного досвіду в сучасних освітніх технологіях;
- формувати у студентів уміння вибирати особистісно-орієнтовані освітні (педагогічні) технології в навчально-виховному процесі школи;
- вдосконалювати в майбутніх фахівців навички складання технологічних карт уроків та виховних справ;
- формувати у студентів уміння використовувати інформаційні технології для розробки дидактичних матеріалів навчальних дисциплін та управління навчальними ресурсами;
- ознайомити студентів із технологією вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду;
- опанувати технологію професійно-педагогічного саморозвитку, стимулювати професійне самовиховання та прагнення бути успішним у професійній діяльності;
- вивчати та впроваджувати у практичну діяльність інноваційні тенденції розвитку змісту освіти, що забезпечують участь у демократичних процесах громадянського суспільства, адаптацію до сучасного ринку праці.

3. ПРОГРАМА ВСТУП

Освітні технології в сучасному педагогічному знанні

Основні тенденції розвитку систем освіти та освітніх технологій у світовій педагогічній практиці. Роль і місце освітніх технологій у педагогічному процесі вищої школи. Гуманістичні тенденції у цільових орієнтаціях вітчизняних освітніх технологій.

Історія розвитку освітніх технологій. Класифікація освітніх технологій. Ієрархія понять у системі освітніх технологій. Педагогічна технологія як важливий компонент професійної підготовки майбутнього вчителя. Загальнопедагогічні, предметні, інноваційні технології. Технології авторських закладів освіти. Навчальні технології. Виховні технології.

Соціально-виховні технології. Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом. Технології організації успішної діяльності. Принципи розробки сучасних педагогічних технологій в освіті.

Змістовий модуль 1

НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ТЕМА 1

Навчальні технології в професійній діяльності вчителя

Педагогічна навчальна технологія як важливий компонент професійної підготовки сучасного вчителя. Еволюційний розвиток та трансформація терміну «технологія» у шкільній системі освіти. Функції педагогічної технології в педагогічному процесі. Мета, принципи і завдання навчальної технології, її критерії та ознаки. Технологічний та гуманістичний напрями організації педагогічного процесу. Порівняльна характеристика основних ідей та принципів традиційної та гуманістичної освіти. Технології навчання як навчальна дисципліна, її зв'язок із іншими навчальними предметами. Огляд сучасних навчальних технологій. Аналіз предметних технологій. Технологічний процес, технологічна схема, технологічна карта. Методика складання технологічної карти уроку.

ТЕМА 2

Цілетворення як важлива умова проектування сучасних особистісно-орієнтованих педагогічних технологій

Цілі — основний елемент педагогічної системи. Сучасні визначення поняття «мета». Цілі у педагогічній технології. Ієрархія цілей: цілі суспільства (соціальне замовлення); позиція особистості; загальні цілі функціонування педагогічної системи, цілі функціонування педагогічної системи на різних рівнях її прояву й існування, цілі педагогічного процесу.

Провідна роль педагогічного цілетворення в навчальному процесі. Значення мети і цілетворення в педагогічній діяльності вчителя.

Таксономія цілей навчання і виховання. Категорії навчальних цілей у пізнавальній та афективній сфері. Групи цілей: особистісні, креативні, когнітивні, методологічні, предметні. Таксономії Б. Блума, Д. Кратволя, Р. Дежньова, Д. Толлингерова.

Діагностичність — загальна вимога до розробки цілей і завдань навчання та виховання. Вимоги до діагностичної постановки цілей. Цілетворення учня. Методика навчання школярів цілетворенню. Етапи діагностики учнівських цілей.

ТЕМА 3

Інтерактивні технології у навчально-виховному процесі школи

Провідна роль інтерактивних технологій у навчальному процесі школи. Активна, пасивна та інтерактивна моделі навчання. Поняття і суть інтерактивного навчання. Принципи інтерактивного навчання. Ретроспективний погляд на виникнення інтерактивних технологій.

Інтерактивне навчання, інтерактивні технології та інтерактивні методики, спільне та відмінне.

Форми організації інтерактивного навчання: парна, фронтальна, групова, індивідуальна. Характеристика інтерактивних методів: робота в парах, ротаційні трійки, карусель, робота в малих групах, акваріум, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи — вчуся, ажурна пилка, дерево рішень, імітація, дискусія, диспут, рольова гра, метод Прес, займи позицію,

Рекомендації щодо впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес.

ТЕМА 4

Технологія педагогічної діагностики та оцінки навчальних досягнень учнів

Поняття педагогічного контролю та педагогічної діагностики. Основні принципи, що регламентують процес педагогічного контролю у системі освіти та професійної підготовки. Функції педагогічного контролю: діагностична, навчальна, організаційна та виховна. Традиційні форми педагогічного контролю.

Використання сучасних методик для діагностики навчальних досягнень школяра. Тест як метод діагностики, його еволюційний розвиток.

Педагогічні тести. Критерії методів вимірювання. Переваги об'єктивного тесту над традиційним усним. Види тестів: гомогенні, гетерогенні, інтегративні. Форми та принципи побудови тестових завдань. Технологія побудови тестових завдань закритої форми; тестових завдань, що побудовані за принципом відновлення відповідності частин; тестів, побудованих за принципом запитань із множинними відповідями; тестів на відтворення вірогідної послідовності; тестів відкритого типу; ситуаційних тестів.

Змістовий модуль 2

ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ТЕМА 1

Виховні технології в системі освітніх та педагогічних технологій

Технологічність процесу виховання. Технології виховання у спадщині А. С. Макаренка. Зміст і місце виховних технологій у вирішенні педагогічно доцільних виховних вмінь.

Основні компоненти виховних технологій, їх характеристика.

Аналіз виховних технологій особистості школяра.

Проектування нових виховних технологій у педагогічній теорії і практиці.

Тема 2

Педагогічна діагностика як важливий етап реалізації виховних технологій та умова професійної позиції вчителя-вихователя

Педагогічна діагностика у виховному процесі школи. Роль діагностичного підходу у вирішенні задач цілетворення.

Організаційно-педагогічні вимоги до проведення діагностичних процедур на основі завдань технологій виховання. Вимоги до майстерності вчителя-вихователя.

Діагностика у моделюванні виховних технологій. Діагностика як засіб керівництва організованим самопізнанням. Поняття структури об'єктів педагогічної діагностики. Класифікація діагностичних методів, їх характеристика, зразки.

Особливості вивчення духовного світу підлітків у різних виховних ситуаціях. Взаємозв'язок у виховних технологіях діагностики, моделювання і прогнозування виховного процесу.

ТЕМА 3

Технологія колективного творчого виховання (КТВ) як соціально значуща технологія у формуванні колективу учнів

Організація різнопланової діяльності школярів як важлива умова технології КТВ. Класифікаційна характеристика. Цільові орієнтації.

Концептуальні ідеї, принципи. Виховуючий колектив у КТВ як єдиний колектив вихователів і вихованців.

Провідна діяльність колективу. Позиція педагога, позиція учня.

Організація процесу КТВ як відповідного образу життєдіяльності колективу. Організаційні форми КТВ. Модель технології виховання учнівського колективу.

ТЕМА 4

Підготовка вчителя-вихователя до впровадження технологій виховання.

Майстерність вчителя-вихователя як наукова проблема

Сучасні вимоги до вчителя-майстра. Складові майстерності вчителя-вихователя, їх характеристика. Зв'язок етичних установок педагога з технологією виховання.

Перспективні цільові орієнтації і потенціал прогресивних виховних технологій у становленні творчої особистості вихованця та вихователя.

Змістовий модуль 3

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ТЕМА 1

Соціально-виховні технології, характеристика основних груп та моделей

Поняття соціально-виховних технологій. Визначення термінів. Соціальне виховання як специфічна соціальна діяльність і як функція інститутів суспільства. Соціалізація особистості. Інститути соціального виховання.

Класифікація технологій соціального виховання. Технології сімейного виховання. Технологія «Школа — центр виховання в соціальному

середовищі». Технології соціально-педагогічних комплексів. Технології трудового і професійного виховання та освіти. Технології роботи з важковиховуваними дітьми.

С. Шацький як автор технології «Школа — центр виховання в соціальному середовищі». Основні концептуальні положення технології. Характеристика навчальної діяльності дітей. Робота в соціумі. Формування педагогічної культури в соціальному середовищі.

Технології соціально-педагогічних комплексів. Школа-комплекс М. П. Гузика (Крим, селище Південне). Саморегуляція в школі.

ТЕМА 2

Технологія «Організація успішної діяльності»

ТЕМА 2.1.

Історичні аспекти та основні концептуальні положення технології успішної діяльності

Біологічні та соціальні чинники досягнення успіху

Історія виникнення технології. Основні концептуальні положення. Я. А. Коменський про успішну навчальну діяльність. Праксеологія як наука про організацію успішної діяльності. Педагогічна праксеологія. Праксеологічні аспекти побудови освітніх технологій.

Поняття «успіх», «успішність» та «успішна діяльність». Засоби досягнення успіху.

Мета та завдання технології організації успішної діяльності.

Технології «ситуація успіху» та «організації успішної діяльності», спільні та відмінні риси. Використання інформаційних, ігрових, сугестивних, проектних та інших технологій у процесі реалізації технології «Організація успішної діяльності».

Біологічні та соціальні передумови успішної діяльності. Значення технології для подолання гострих соціальних проблем. Уміння успішно організувати діяльність як необхідна умова конкурентноспроможності та мобільності на ринку праці випускника педагогічного ВНЗ. Використання технології для формування в школярів системної компетентності «прагнення до успіху». Взаємозв'язок успішної діяльності та матеріальної незалежності.

ТЕМА 2.2.

Основні структурні компоненти технології «Організація успішної діяльності»

Структура та зміст технології організації успішної діяльності. Засоби, форми та методи оволодіння навичками організації успішної діяльності.

Створення психологічних передумов організації діяльності. Цілетворення. Проблеми визначення життєвих цілей та складання життєвих планів. Вправи та методики для постановки стратегічної мети. Складання планів реалізації мети.

Вітчизняні та зарубіжні технології організації успішної діяльності. Основні чинники досягнення успіху.

Методика усунення перешкод. Імідж. Складові іміджу. Формування іміджу успішної особистості.

Професіоналізм педагога як праксеологічна характеристика. Стиль професійно-педагогічної діяльності.

Проблеми формування в учнів праксеологічних умінь. Організація навчальної та позанавчальної діяльності.

ТЕМА 2.3.

Технологія саморозвитку педагога

Сутність поняття розвиток та саморозвиток. Психолого-педагогічна характеристика процесу саморозвитку: фізичний, психічний, соціальний, етичний, інтелектуальний та духовний саморозвиток. Прагнення до самовдосконалення, саморозвитку як провідна вимога при впровадженні технологій навчання.

Теоретична готовність до педагогічної діяльності: аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні уміння. Практична готовність до педагогічної діяльності. Інноваційна діяльність як умова формування педагогічної творчості. Структура інноваційної діяльності вчителя.

ТЕМА 3

Технології виховання і навчання дітей із проблемами

Основні чинники виникнення дитячих відхилень. Біогенні, психогенні та соціогенні причини, що зумовлюють девіантну поведінку. Типізація дітей із проблемами. Соціально-педагогічні ознаки, що визначають групи дітей із проблемами.

Використання соціально-виховних технологій для подолання дитячих девіацій. Модель диференціації та індивідуалізації навчання. Технології компенсованого навчання.

ТЕМА 3.1.

Технологія роботи з важковиховуваними дітьми

Характерні риси проблемних дітей. Попередження та подолання важковиховуваності як цілісний процес.

Модель корекції девіантної поведінки. Гіпотеза щодо механізму девіантної поведінки. Формування позитивної та негативної Я-концепції. Структура моделі. Вплив на свідомість. Формування позитивної Я-концепції. Використання цільових програм. Включення в позитивну діяльність. Вплив на емоційну сферу.

Особистісний підхід до дітей із проблемами. Встановлення особистісного контакту з дитиною. Запрошення до рефлексії. Межі особистісного підходу. Методи впливу на агресивних дітей.

ТЕМА 3.2.

Правовий захист дитинства

Правовий статус дитини в суспільстві. Визначення прав дитини у сімейному кодексі України. Конвенція про права дитини (Схвалена Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року).

Опіка та піклування над дітьми. Права дитини, що залишилася без піклування батьків. Патронат над дітьми. Договір про патронат. Обов'язки патронатного виховання. Створення дитячих будинків сімейного типу. Припинення договору про патронат.

Порушення прав дитини. Насилля над дитиною. Роль сімейного кодексу у захисті прав дитини. Правові наслідки позбавлення батьківських прав. Врахування думки дитини під час вирішення питань, що стосуються її життя.

Юридична допомога вчителю школяреві в захисті його прав.

ТЕМА 3.3.

Юридичні аспекти керівництва учнями з девіантною поведінкою та вадами психічного та фізичного розвитку

Правопорушення і юридична відповідальність. Поняття, причини та види правопорушень. Цілі, види та підстави юридичної відповідальності. Правове регулювання девіантної поведінки в учнівському середовищі. Алкоголізм, наркоманія, токсикоманія і правопорушення. Правові наслідки шкідливих звичок. Особливості відповідальності неповнолітніх. Діяльність кримінальної міліції в справах неповнолітніх. Примусові заходи виховного впливу. Відповідальність батьків за дії неповнолітніх.

Особливості роботи з дітьми, що мають вади психічного та фізичного розвитку. Формування правової обізнаності школяра.

Змістовий модуль 4

ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ТЕМА 1

Управління загальноосвітнім навчальним закладом як технологічний процес та система

Технологія управління в системі освітніх та педагогічних технологій.

Основні поняття. Співвідношення понять управління, керівництво, менеджмент.

Історичні аспекти управління. Ретроспективний аналіз управління як технологічного процесу. Сутність системного підходу в управлінні школою. Поняття педагогічної системи. Характеристика чинників системи управління. Технології управління як елементи управлінської системи. Підсистеми цілісного педагогічного процесу.

Структура технології. Концептуальні, змістові та процесуальні компоненти. Мета управління. Алгоритм формулювання мети. Вплив соціального замовлення на мету управління школою. Проблеми сучасної

школи та їх роль у визначенні мети та завдань школи. Цілетворення в управлінні. Вимоги до цілетворення.

Результат діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Мета як запрограмований результат. Технологія здійснення аналізу підсумків навчального року. Оновлення аналітичної діяльності.

Традиційні та інноваційні технології управління, їх порівняльна характеристика. Технології адаптивного управління. Зарубіжні технології управління.

ТЕМА 2

Планування та організація діяльності в структурі технології управління педагогічним процесом

Теоретичні та технологічні аспекти планування в педагогічних системах. Реалізація цільового компонента освітнього процесу як системи.

Умови успішного планування. Зміст планування. Програмно-цільовий підхід до управління розвитком школи. Сутність програмного управління. Зміст програми розвитку школи. Переваги технології програмно-цільового управління.

Організація діяльності як компонент технології управління. Функції організації. Технологія підготовки та проведення педагогічної ради. Інноваційні технології проведення засідань педради.

Культура управління керівників закладів освіти. Правова культура як складова управлінської культури.

ТЕМА 3

Основи правового регулювання взаємовідносин у загальноосвітньому закладі

Юридична обізнаність керівника загальноосвітнього закладу.

Види трудових договорів. Обов'язки працівників та роботодавців. Особливості режиму робочого часу. Щорічна відпустка. Особливості контракту з директором школи. Оформлення документації.

Переведення на іншу роботу. Зміна суттєвих умов праці. Припинення трудового договору. Переривання трудового договору з ініціативи адміністрації та працівника.

Розподіл навчального навантаження як спеціальне питання правового регулювання праці працівників школи. Поняття навчального навантаження.

Трудова дисципліна в загальноосвітньому закладі. Звільнення з роботи як засіб дисциплінарної відповідальності. Поява на роботі у стані наркотичного або алкогольного сп'яніння. Порушення трудових обов'язків.

4. СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ КУРСУ

Тема лекції	Кількість годин, відведених на:		
	семінарські та практичні заняття	самостійну роботу	індивідуальну роботу

Змістовий модуль 1

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Вступ. Освітні технології в сучасному педагогічному знанні	2		2	2
Тема 1. Навчальні технології в професійній діяльності вчителя	2	4	2	2
Тема 2. Цілетворення як важлива умова проектування сучасних особистісно-орієнтованих педагогічних технологій	2	2	2	2
Тема 3. Інтерактивні технології у навчальному процесі загальноосвітньої школи	2	4		2
Тема 4. Теоретичні основи педагогічних вимірювань. Технологія педагогічної діагностики та оцінки навчальних досягнень учнів.	2	2	2	2

Змістовий модуль 2

Технології виховання

Тема 1. Виховні технології в системі освітніх та педагогічних технологій	2	4	2	2
Тема 2. Педагогічна діагностика як важливий етап виховних технологій та умова професійної позиції вчителя-вихователя	2	2	2	2
Тема 3. Технологія КТВ як соціально значуща технологія у формуванні колективу школярів	2	2	2	2
Тема 4. Підготовка вчителя-вихователя до впровадження виховних технологій. Майстерність вчителя-вихователя як наукова проблема.		2	2	2

Змістовий модуль 3

Соціально-виховні технології

Тема 1. Соціально-виховні технології, характеристика основних груп та	1		2	
--	---	--	---	--

моделей				
Тема 2. Технологія «Організація успішної діяльності:	3		2	2
Тема 2.1. Історичні аспекти та основні концептуальні положення технології	2			
Тема 2.2. Основні структурні компоненти технології «Організація успішної діяльності»	1	2	2	
Тема 3. Технології виховання та навчання дітей із проблемами:	2	2		2
Тема 3.1. Технологія роботи з важковиховуваними дітьми в масовій школі		2		
Тема 3.2. Правовий захист дитинства			2	
Тема 3.3. Юридичні аспекти керівництва учнями з девіантною поведінкою та з вадами психічного та фізичного розвитку				2
Тема 3.4. Методи стимулювання поведінки школярів загальноосвітнього навчального закладу.			2	

Змістовий модуль 4

Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом

Тема 1. Управління загальноосвітнім навчальним закладом як технологічний процес та система	2	2	2	2
Тема 2. Планування та організація діяльності в структурі технології управління педагогічним процесом	1	2	2	2
Тема 3. Основи правового регулювання взаємовідносин у загальноосвітньому навчальному закладі.	1		2	2

5. ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ І ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

Змістовий модуль 1

Технології навчання

1. Цілетворення як важлива умова проектування сучасних технологій навчання.
- 2–3. Інтерактивні технології навчання у навчальному процесі школи.
4. Технологія педагогічної діагностики та оцінки навчальних досягнень із навчальних предметів та курсів. Моніторинг якості освіти.
5. Технологія розвитку критичного мислення.
6. Проектна технологія у навчально-виховній роботі освітнього закладу.

Змістовий модуль 2

Технології виховання

1. Діагностичний підхід як умова професійної позиції вчителя-вихователя під час впровадження виховних технологій.
2. Технологія колективної творчої діяльності як соціально значуща технологія.
3. Технологія формування класного колективу.
4. Підготовка вчителя-вихователя до впровадження технологій виховання.
5. Конкурс професійної майстерності.

Змістовий модуль 3

Соціально-виховні технології

1. Технологія «організація успішної діяльності».
- 2–3. Технологія роботи із важковиховуваними дітьми.

Змістовий модуль 4

Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом

1. Цілетворення і планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу як етап технологічного процесу управління.
2. Формування управлінської культури та вмій у керівника навчального закладу.

ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКИХ, ПРАКТИЧНИХ І ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

Змістовий модуль 1

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Заняття 1

Цілетворення як важлива умова проектування сучасних технологій навчання

1. Провідна роль цілетворення в проектуванні педагогічної технології. Коло цілей Б. Блума.
2. Цілі навчальні, виховні та цілі розвитку. Вимоги до добору і досягнення цілей.
3. Технологія постановки запитань.
4. Технологія постановки діагностичних цілей навчання. Переведення цілі в тестове завдання.
5. Цілетворення вчителя та учня як важлива умова проектування суб'єкт-суб'єктного навчально-виховного середовища та здійснення особистісно-орієнтованого підходу в навчанні учнів.

Заняття 2–3 (4 год)
Інтерактивні технології у навчальному процесі
загальноосвітньої школи

1. Загальне поняття про інтерактивні технології навчання. Суть інтерактивного навчання. Характеристика пасивної, активної та інтерактивної моделі навчання їх порівняльний аналіз.

2. Принципи інтерактивного навчання. Педагогічні умови використання інтерактивних технологій у навчанні.

3. Огляд піраміди навчання та її характеристика.

4. Організація інтерактивного навчання: робота в парах, ротаційні трійки, карусель, робота в малих групах, акваріум, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи — вчуся, ажурна пилка, дерево рішень, імітації, дискусія, диспут, рольова гра.

5. Представлення розроблених зразків інтерактивних технологій із самостійно обраної студентами теми уроку за спеціальністю. Рефлексія.

6. Рекомендації щодо впровадження інтерактивних технологій у процес навчання.

Заняття 4
Технологія педагогічних вимірювань та оцінки
навчальних досягнень учнів

1. Поняття педагогічної діагностики. Предмет педагогічної діагностики. Методологічна основа педагогічної діагностики.

2. Педагогічний тест. Основні ознаки тестів. Класи тестів. Різновиди тестів.

3. Форми та принципи побудови тестових завдань.

4. Технологія побудови тестових завдань відповідно до змісту навчального матеріалу за обрано спеціальністю.

Заняття 5
Технологія розвитку критичного мислення

1. Історичні аспекти технології.

2. Основні фази (стадії) технології. Застосування таксономії цілей Б. Блума.

3. Використання методів і прийомів із розвитку критичного мислення.

4. Демонстрування фрагментів уроків із використанням технології розвитку критичного мислення.

Заняття 6
Проектна технологія у навчально-виховній роботі
освітнього закладу

1. Історичні аспекти проектної діяльності.

2. Мета і основні етапи учнівського дослідження. Вимоги до проектів.

3. Проектний підхід на уроках та позаурочній діяльності.

4. Конкурс на кращий студентський проект.

Змістовий модуль 2

Виховні технології

Заняття 1

Діагностичний підхід як умова професійної позиції вчителя-вихователя в упровадженні виховних технологій

1. Діагностичний підхід у формуванні цілей виховання.
2. Організаційно-педагогічні вимоги до проведення діагностичних процедур.
3. Виховні ситуації як складний діагностичний метод розкриття прихованої інформації про духовний світ дитини.
4. Діагностика виховних можливостей класного колективу.
5. Самодіагностика сформованості педагогічної майстерності вчителя-вихователя.

Заняття 2

Технологія колективної творчої діяльності як соціально значуща технологія

1. Діяльність школярів як важлива умова технологій КТВ. Формування в дітей творчої активності та суспільної спрямованості.
2. Основні умови підвищення виховного впливу педагога на школярів у процесі їхньої колективної діяльності.
3. Творчий підхід до проектування колективної діяльності на основі конкретної справи з урахуванням творчого підходу до її проведення, віку дітей.
4. Технологія підготовки і проведення виховної справи, методика складання технологічних карт.
5. Єдність етичних установок виховника-майстра в технологіях виховання.

Заняття 3

Технологія формування класного колективу

1. Виховна система класу як умова ефективності формування класного колективу.
2. Етапи формування колективу, його закономірності.
3. Виховні відносини як категорія педагогічної науки та шкільної практики, як важлива умова формування морального досвіду школярів.
4. Діагностичний підхід у вивченні особистісних відносин у класі з метою вдосконалення виховного впливу.
5. Роль класного керівника як джерела інформації, прихильника традиції, організатора безпосередніх дій.

Заняття 4–5

Практичне застосування виховних технологій у практичній діяльності майбутнього педагога

1. Діагностичний аналіз готовності майбутнього вчителя-вихователя до застосування в школах різного типу виховних технологій.
2. Бліц-турнір закріплення теоретичних знань з технологій виховання.
3. Самопрезентація сформованості майстерності вчителя-вихователя відповідно до запропонованої структури.
4. Конкурс технологічних карт виховних справ, розроблених студентами.

Змістовий модуль 3

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Заняття 1

Технологія організації успішної діяльності

1. Історичні аспекти генезису технології організації успішної діяльності.
2. Характеристика основних етапів технології.
3. Виконання діагностичних процедур та вправ.
4. Ділова гра «Як стати успішною особистістю?»
5. Демонстрування фрагментів виховних заходів для школярів із проблем успішної діяльності.

Заняття 2-3 (4 год.)

Технологія роботи з важковиховуваними дітьми

План заняття

1. Основні причини дитячих девіацій.
2. Структура моделі корекції поведінки, що відхиляється від норми.
3. Особистісний підхід до дітей із проблемами.
4. Перегляд фрагментів виховних заходів (відеозапису тренінгу з антиалкогольної роботи).
5. Демонстрація підготовлених студентами фрагментів виховних заходів з попередження та подолання залежності від психоактивних речовин (алкоголь, наркотики, комп'ютерні ігри тощо); про правовий захист дитинства. Аналіз технологічних карт.

Змістовий модуль 4

ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ

Заняття 1

Мета і планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу в технологічному процесі управління

1. Місія школи та мета управління школою, вимоги до них. Визначення місії майбутньої авторської школи.
2. Планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу (ознайомлення з матеріалами учбово-методичного комплексу навчальної дисципліни «Освітні технології»).

3. Конкурс проектів планів діяльності школи (класного учнівського колективу).

Заняття 2

Формування управлінської культури та вмінь у керівника навчального закладу

1. Управлінська культура як компонент професійно-педагогічної культури керівника, її формування. Діагностика особистісних якостей.
2. Юридична обізнаність керівника загальноосвітнього навчального закладу.
3. Аналіз педагогічних ситуацій.
4. Складання програм формування управлінських умінь. Виконання вправ.
5. Технологія підготовки і проведення педагогічної ради. Ділова гра «Педагогічна рада».

6. ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Пропоновані студентам питання та завдання «розбиті» відповідно до програми навчального курсу з навчальної дисципліни «Освітні технології» на 4 змістові модулі і охоплюють усі теми курсу.

Максимальна кількість балів за ЗМ-1 — 30 балів; ЗМ-2 — 25 балів; ЗМ-3 — 20 балів; ЗМ-4 — 10 балів.

Нижче наводяться контрольні питання та завдання до кожного із змістових модулів:

Змістовий модуль 1

НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Контрольні запитання

1. Яку інформацію про навчальні технології ви отримали, вивчивши навчальний курс «Педагогіка»?
2. Що таке освітня технологія?
3. Чим відрізняється традиційний навчальний процес від навчального процесу з запровадженням технологічного підходу?
4. Яке місце займають навчальні технології в ієрархії освітніх технологій?
5. Які ви знаєте класифікації освітніх технологій?
6. З якими класифікаціями педагогічних технологій ви ознайомилися під час вивчення навчального курсу «Педагогіка»?
7. Як класифікують навчальні технології?
8. Які ви знаєте навчальні технології?
9. Які компоненти входять до складу навчальних технологій?
10. Чи є цілі компонентом навчальних технологій?
11. Перерахуйте сучасні «життєві ролі» випускника школи.
12. Проаналізуйте схему «рольовий репертуар вчителя». Які ролі є більш значущими, які менш? Які варто замінити або ліквідувати, яких не вистачає?
13. Визначте поняття «педагогічна технологія».

14. Вкажіть ознаки педагогічної технології.
15. Назвіть принципи та завдання педагогічної технології.
16. Перелічіть критерії педагогічної технології.
17. Співвіднесіть поняття освітні технології, педагогічні технології, навчальні технології, педагогічна техніка.
18. Охарактеризуйте технологічну побудову навчального процесу.
19. Що таке ціль? Дайте якомога більше визначень.
20. Що таке цілетворення і яка його роль у навчально-виховному процесі?
21. Розкрийте поняття «таксономія цілей».
22. Як можна конкретизувати навчальні цілі?
23. Назвіть категорії навчальних цілей у когнітивній галузі.
24. Які навчальні цілі виокремив Б. Блум?
25. Охарактеризуйте підцілі дидактики.
26. Чому в діяльності вчителя важливо вміло ставити запитання?
27. Які типи запитань Ви знаєте? Наведіть приклади.
28. Наведіть приклади закритих та відкритих запитань.
29. Розкрийте сутність, цілі та функції педагогічного контролю.
30. Що є предметом педагогічної діагностики?
31. Обґрунтуйте основні шляхи вдосконалення педагогічного контролю.
32. Розкрийте сутність і основні переваги рейтингового контролю.
33. Чому оптимально використовувати модульно-рейтингову систему навчання?
34. Розкрийте сутність і основні особливості тестового контролю.
35. Які ви знаєте типи тестів?
36. Що таке традиційний тест?
37. Що таке нетрадиційний тест?
38. Наведіть приклади визначення компетентності вітчизняними та зарубіжними вченими та світовими організаціями.
39. Чи тотожні поняття компетентність, компетенція та навички?
40. Перерахуйте ключові компетентності.
41. Які поняття мають бути вихідними для визначення і вибору ключових компетентностей?
44. Що таке проект? Що розуміють під методом проектів?
45. Коли вперше в практиці навчання почав використовуватися метод проектів?
46. Як розвивався метод проектів у вітчизняній педагогіці?
47. Яка мета проектної діяльності?
48. Назвіть основні ознаки проектів.
49. Які основні етапи проектної діяльності?
50. Що ви розумієте під критичним мисленням?
51. Кого із вчених вважають основоположником теорії розвитку критичного мислення?
52. Чим відрізняється критичне мислення від інших його типів?
53. Назвіть основні фази технології формування критичного мислення.

54. З якими труднощами може зіткнутися вчитель під час впровадження технології критичного мислення?

Завдання

1. Складіть технологічну карту уроку із обраного фаху.
2. Складіть перелік можливих цілей навчання із будь-якої теми вашої майбутньої спеціальності?
3. Складіть перелік можливих цілей навчання, виховання, розвитку, пов'язаних з окремими етапами уроку (перевірка домашнього завдання, вивчення, закріплення нового матеріалу, завдання додому і ін.).
4. Розробіть фрагмент уроку з використанням технології колективного способу навчання.
5. Розробіть фрагмент уроку з використанням технології індивідуалізації навчання.
6. Складіть фрагмент уроку за технологією диференційованого навчання за інтересами дітей.
7. Складіть фрагмент уроку із застосуванням технологій інтенсивного навчання на основі схемних і знакових моделей навчального процесу.
8. Розробіть фрагмент уроку із використанням інтерактивних методів із дисципліни за фахом.
9. Складіть орієнтовні тести самоперевірки і контролю знань учнів з теми, розділу, курсу, тощо.
10. Складіть орієнтовні варіанти традиційних та нетрадиційних тестів.
11. Складіть орієнтовні варіанти контрольних тестів.
12. Запропонуйте свої варіанти організації роботи учнів із узагальнення знань, отриманих на окремих етапах уроку; використайте їх та перевірте їхню ефективність.
13. Запропонуйте свої варіанти звернень учителя до учнів для організації постановки ними питань. Як Ви організуєте роботу, якщо учні відчують труднощі або не можуть задати жодного запитання? Спробуйте свої варіанти організації самостійної постановки учнями питань.
14. Визначте можливі суперечності (на матеріалі конкретної теми будь-якого навчального предмета) для створення проблемного питання, проблемного завдання чи задачі.
15. Запропонуйте оригінальну опорну схему нового матеріалу (навчальний предмет, тема — за вибором).
16. Складіть сценарій (придумайте режисуру) уроку, який ви проведете з учнями не в класі, а в іншому місці (наприклад, біля пам'ятника поету, в парку, і т. д.).
17. Перегляньте запропонований фрагмент запропонованого уроку. Визначте, які технології навчання вчитель використав? Чи здійснював вчитель педагогічну рефлексію? Який спосіб він використав?

ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ
Контрольні запитання

1. Яке місце займають технології виховання в ієрархії освітніх технологій?
2. Що ви дізналися про технології виховання з навчального курсу «Педагогіка»?
3. Що ви розумієте під технологією виховання?
4. Хто із класиків педагогіки запровадив поняття «технологія виховання»?
5. Яке місце виховних технологій у класифікаціях освітніх технологій?
6. Виділіть основні компоненти технологій виховання.
7. Як оцінити ступінь готовності вчителя-вихователя до впровадження інновацій у виховній роботі?
8. Яке основне завдання педагогіки співробітництва?
9. Які знання і особисті якості необхідні вихователю, щоб виконати заповідь В. О. Сухомлинського: «...не придушити й зломити, а піднести та підтримати, не знеособлювати внутрішні духовні сили дитини, а стверджувати почуття власної гідності — лише так можна здійснювати свою владу над дитиною, лише при таких умовах ваша влада може бути мудрою».
10. Чи можливий творчий вплив на особистість учня і співтворчість із ним під час організації виховної роботи без постійного пошуку та впровадження нового у практику діяльності всього педагогічного колективу? (Аргументувати на прикладі досвіду школи, яку закінчили).
11. Запропонуйте алгоритм інноваційної діяльності вчителя-вихователя під час організації виховної роботи.
12. Які основні концептуальні положення виховних технологій «Створення ситуації успіху», «Організація колективного творчого виховання», «Ігрові технології», «Технологія педагогічної підтримки»?
13. На роботу з якими категоріями дітей орієнтовані запропоновані виховні технології?
14. Чому запропоновані виховні технології можна зарахувати до особистісно-орієнтованих?
15. За рахунок яких внутрішніх резервів, особистих властивостей можна досягти успіхів у вихованні дітей різного віку?
16. Як налагодити нерозривний зв'язок етичних установок вчителя з технологією виховання?
17. Поясніть модель особистісно-орієнтованого виховання.
18. На основі знань, засвоєних з курсу «Педагогіка», висловіть думку: «Якби авторами «Положення про класного керівника» були ви, то які доповнення внесли б до розділу «Права і обов'язки класного керівника»?
19. Вирішення яких суперечностей у виховній роботі залежить від особистості вчителя-вихователя?

20. Яку мету ставить перед собою педагог, працюючи за технологією «Організація колективної творчої діяльності»?

21. Які виховні завдання вирішує вчитель-вихователь, впроваджуючи технологію «Створення ситуації успіху»?

22. Який зв'язок між технологією педагогічної підтримки і майстерністю вчителя-вихователя?

23. Поясніть механізм формування комунікативності вчителя-вихователя.

24. Які аспекти оціночної функції педагогічної діагностики повинен враховувати сучасний вчитель-вихователь?

25. У чому проявляються особливості вивчення підлітків у різних виховних ситуаціях?

26. У чому проявляється результативність логічної побудови виховного процесу на діагностичній основі?

27. Подумайте: Чи не означає технологізація вихолощення педагогічної творчості? Чи не веде вона до формалізму у вихованні? Чи можна взагалі налагодити «промислове виробництво» вихованих людей? Наскільки це розумно і етично?

28. Проаналізуйте, який тип взаємин забезпечує гуманістичне спрямування у виховній роботі?

29. Проаналізуйте, що є визначальним у стосунках учителя й учнів у сучасній школі?

30. Які основні структури відносин, як виховують, в учнівському колективі повинен враховувати вчитель-вихователь школи нового типу?

31. На основі аналізу використання технології «Організація колективної творчої діяльності» проаналізуйте позитивні та негативні сторони її застосування у практичній діяльності.

32. Доведіть, що термін «виховна справа» має значні переваги перед терміном «виховний захід».

33. Які види колективних творчих справ допомагають сформувати громадянську позицію сучасного школяра?

34. Назвіть головні принципи організації виховуючого середовища в різновікових учнівських колективах.

35. Від чого залежить авторитет вчителя-вихователя, які фактори лежать в основі його сформованості?

36. Які основи іміджу сучасного педагога?

37. Як Ви розумієте поняття «рефлексивне керівництво розвитком вихованців»?

38. Проаналізуйте науковий вислів «технологічність у вихованні».

39. Сухомлинський В. О. закликав вчителів до організації такого педагогічного спілкування, при якому ініціатива виходитиме не від учителя, а від вихованців. У чому проявляються особливості такого педагогічного підходу?

40. Який досвід щодо налагодження взаємин ви здобули, навчаючись у педагогічному університеті? Чи залишилися невирішеними певні проблеми? Які саме?

Завдання

1. Складіть орієнтовну тематику інтерактивних лекцій і бесід для молодих вчителів з питань використання виховних технологій у практичній діяльності.

Яка ваша оцінка такої виховної практики? Відповідь аргументуйте.

2. Складіть і запропонуйте однокласникам набір незакінчених речень, які їм необхідно завершити (наприклад, «найважливіше у виховній роботі...», «до характерних рис технологій виховання належать...», «при використанні виховних технологій слід враховувати такі ключові операції...»).

3. На основі опрацювання розділів «Діагностика в роботі класного керівника», «Методи педагогічної діагностики» посібника А. І. Кочетова «Педагогічна діагностика в школі» накресліть план дій вчителя-вихователя з практичного використання діагностики в роботі з конкретним класом.

4. Досягаючи рівня співтворчості, педагог, за виразом В. О. Сухомлинського, ніби «серцем торкається серця учнів». Така високоморальна взаємодія перетворюється в усвідомлену творчу позицію вчителя, його кредо.

Учитель одержує можливість реально забезпечити єдність навчання і виховання. Педагогіка цього рівня взаємодії перетворюється у мистецтво. Співтворчість забезпечує дружні стосунки у дитячому колективі, творче формування свідомого ставлення дитини до оточення, її активний саморозвиток.

Підготуйтеся до обговорення проблем:

У чому полягає творчість педагога?

Чи можливий творчий вплив на особистість учня і співтворчість з ним без постійного пошуку та впровадження нового в практику всього педагогічного колективу? (Довести на прикладі школи, яку закінчили).

Які методи в діяльності педагога є провідними? (Скористайтесь умовною класифікацією прийомів виховання за рівнем взаємодії педагога та школярів, запропоновану А. М. Бойком // Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. — К., 1996. — С. 88).

5. Обґрунтуйте свою позицію з такої проблеми:

За результатами дослідження Т. М. Мальковської, тільки 18 % старшокласників позитивно відповіли на запитання, чи існує психологічний контакт між учителем та учнями. Одночасно 73% учителів заявили, що психологічний контакт із старшокласниками у них існує. Пояснення розходження пов'язане з тим, що для вчителів контакт припускає нормальні стосунки в процесі вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни. Для старшокласників — це коло емоційних стосунків. У переліку осіб, яких поважають школярі як особистість, учитель зайняв останнє місце (9%), приятелі — 73%, однокласники — 52%, керівники секцій, гуртків — 31%, батьки — 27%.

Які умови формування авторитету вчителя-вихователя Ви можете запропонувати?

Запропонуйте питання до дискусії «У чому суть майстерності вчителя-вихователя у школі нового типу»? Підібрати переконливі аргументи і факти.

6. Обґрунтуйте свою позицію з такої проблеми:

Макаренко А. С. стверджував: «Уміння виховувати — це все-таки мистецтво, таке ж мистецтво, як добре грати на скрипці чи роялі, добре малювати картини, бути хорошим фрезерувальником або токарем. Неможливо навчити людину бути хорошим художником, фрезерувальником, музикантом, якщо дати йому тільки книгу в руки, якщо вона не буде бачити акварелей, не візьме інструмент, не стане за станок. Біда мистецтва вихователя в тому, що навчати виховувати можна лише на практиці, на прикладі ... як би людина успішно не закінчила педагогічний вуз, якою б вона не була талановитою, але якщо не буде вчитись на досвіді, ніколи не буде хорошим педагогом».

Що Ви вважаєте корисним для себе у запропонованій педагогічній позиції?

7. На основі праць А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та сучасних вчених, аналізу педагогічної практики наведіть конкретні приклади ефективності використання виховних технологій.

8. Підберіть зразки діагностичних карт, діагностичних методів для визначення рівня вихованості дітей різного віку, або рівня розвитку учнівського колективу, або рівня сформованості міжособистісних стосунків.

9. Візьміть інтерв'ю у класного керівника однієї із шкіл м. Тернополя: «Ваше ставлення до використання педагогічної діагностики у своїй діяльності». Матеріали узагальнити і використати на підсумковому занятті.

10. У період педагогічної практики запропонуйте учням методом ранжування виявити пріоритети таких цінностей: чесність, успіх, зовнішність, освіта, сім'я (батьки, брати, сестри), престиж, свобода, законослухняність, власність, влада, здоров'я, гроші, творчість, любов.

11. Проаналізуйте відвіданий вами виховний захід (справу), відповівши на такі запитання:

— Які завдання вирішувались у процесі підготовки і проведення виховного заходу (справи)?

— Як здійснювалася мотивація?

— Як ставилися школярі до участі в окремих видах виховної діяльності?

— Якими моральними, естетичними, світоглядними та іншими знаннями збагатились учні в процесі підготовки і проведення заходу (справи)?

— Який досвід у взаєминах «учитель-учень» здобули діти?

— Чи передбачалася можливість для стимулювання самовиховання, самоосвіти школярів, розвитку їх активності, творчості, самостійності?

— Які Ваші пропозиції, побажання?

12. Розробіть програму роботи дитячої громадської організації, включивши в неї такі розділи:

— Хто ми? Наша мета;

— Що нас об'єднує? Які наші заповіді, девіз, правила, закони, символи;

— Хто наша зміна?

- Хто нами керує?
- Хто нам може допомогти?
- Ми співпрацюємо з ...
- Зміст нашої роботи (основні напрями. Наприклад: школа виживання, школа демократичної культури, гра, дитячий орден милосердя та інші);
- Форми виховної роботи.

13. Складіть і запропонуйте педагогічно доцільну самопрезентацію вчителя-вихователя.

14. Використовуючи вправу «Дерево запитань», обґрунтуйте свою педагогічну позицію як майбутнього вчителя-вихователя:

- Чи комунікативна Ви людина? Чому Ви так думаєте?
- Які бар'єри у спілкуванні вихователів і вихованця при організації та проведенні виховних заходів (виховних справ) існують? Які шляхи їх подолання? Які аргументи Ви можете запропонувати на підтвердження своїх позицій?

— Яка ефективність використання різних стратегій взаємодії під час організації та проведенні виховних заходів (виховних справ) для зниження напруження в конфліктних ситуаціях? Що думаєте Ви? Що думають з цього приводу Ваші одногрупники?

15. Враховуючи набуті знання з курсу «Технології виховної роботи», запропонуйте авторський варіант рекомендацій щодо вдосконалення організації виховної роботи в школі.

16. Запропонуйте зразок технологічної карти проведення виховної справи (тематика довільна).

17. У період педагогічної практики з'ясуйте в учнів, якому вчителю-вихователю вони надають перевагу. Узагальніть їх пропозиції і запропонуйте орієнтовну програму-проект вдосконалення майстерності вчителя-вихователя.

Змістовий модуль 3

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Контрольні запитання

1. Що розуміють під соціально-виховними технологіями?
2. Визначте терміни: «соціальне виховання», «соціалізація», «соціальна педагогіка».
3. Які групи технологій соціального виховання виділені у класифікації російського вченого Г. К. Селевка?
4. Охарактеризуйте технологію «Школа — центр виховання в соціальному середовищі».
5. Хто започаткував термін «педагогіка середовища»?
6. В чому полягає суть програми, запропонованої С. Т. Шацьким по роботі в соціумі?
7. Ідеї яких класиків педагогіки втілені в сучасних соціально-педагогічних комплексах?

8. Яким є сучасний соціально-педагогічний комплекс?
9. Охарактеризуйте школу-комплекс М. П. Гузика?
10. Чим відрізняється навчання в школі-комплексі від навчання в звичайній школі?
11. Назвіть основні концептуальні положення технології «Організація успішної діяльності».
12. Хто є засновником праксеологічної науки?
13. Хто з видатних філософів та педагогів досліджував проблему удосконалення практичної діяльності?
14. Що таке успіх?
15. Який сенс вкладає суспільство в поняття «життєвий успіх»? Як це співвідноситься з перспективами розвитку особистості й суспільства?
16. Як трактує поняття «успіху» А. С. Белкін? Яку освітню технологію він створив?
17. Який успіх не варто вважати успіхом?
18. Що таке успішна діяльність?
19. Які компоненти виділяють учені у структурі педагогічних технологій?
20. Які компоненти технології успішної діяльності ви можете назвати?
21. Яке визначення успіху з психологічної та соціально-психологічної точки зору подає А. Белкін у книзі «Ситуація успіху. Як її створити»?
22. Сформулюйте основні мету та завдання технології організації успішної діяльності.
23. Назвіть основні фази та компоненти організованої діяльності.
24. Які технології доцільно використати в організації успішної діяльності?
25. На яких етапах технології «Організація успішної діяльності» доцільно реалізовувати технологію «Створення ситуації успіху»?
26. Які біологічні чинники допомагають особистості досягнути успіху у вибраній сфері життєдіяльності?
27. Чи можна ототожнювати успішну діяльність із матеріальною незалежністю?
28. Якими правилами необхідно керуватися під час визначення життєвих цілей?
29. Чим, на думку психолога Е. Берна, характеризується мислення «людей-переможців» та «людей-невдах»?
30. Що спільного в зарубіжних методиках та правилах досягнення успіху?
31. Які сучасні методики ви б застосували для діагностики якостей школяра, необхідних йому для організації успішної діяльності?
32. На яких уроках (зі спеціальності) можна навчати учнів успішній життєдіяльності?
33. Які форми та методи роботи з учнями необхідно використати для навчання їх успішній діяльності?
34. Який існує зв'язок між успішною діяльністю та матеріальною незалежністю?

35. Які форми роботи з батьками можна використовувати у навчанні учнів професійній життєдіяльності?
36. Які види діяльності ви б порадили вибрати учням для досягнення ними вагомих результатів?
37. Які ви знаєте технології, що використовуються в роботі з «важкими дітьми»?
38. Які є причини дитячих девіацій?
39. Які є типи дітей із проблемами?
40. Які ви знаєте гіпотези чи теорії, що пояснюють формування девіантної поведінки?
41. Назвіть структуру моделі корекції девіантної поведінки.
42. Як здійснюється особистісний підхід до дітей із проблемами?
43. Кого ми називаємо дітьми?
44. Яка існує різниця між малолітніми і неповнолітніми дітьми? Які їх права?
45. Які ви знаєте документи, що визначають права дітей?
46. Яких дітей називають сиротами та соціальними сиротами?
47. Чим відрізняється опіка від піклування?
48. Що таке патронат?
49. Чим відрізняється прийомна сім'я від дитячого будинку сімейного типу?
50. Які Ви знаєте причини правопорушень?
51. Як класифікують правопорушення?
52. Чим відрізняються правопорушення від злочинів?
53. Які існують пояснення алкоголізму, наркоманії?
54. Яку відповідальність несуть неповнолітні за вчинення адміністративних та кримінальних правопорушень?
55. Ознайомтеся із системою органів і служб, які діють відповідно до Закону від 24 січня 1995 р. «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх». Висловіть свою думку про неї.
56. Які обов'язки покладені на Кримінальну міліцію у справах неповнолітніх?
57. Які права мають діти-інваліди згідно з Конвенцією ООН про права дитини, Законом. «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 р.?
58. Як закон охороняє дітей від жорстокого поводження з ними?
59. Які методи та форми роботи Ви б запропонували для формування правової обізнаності школяра?
60. Класики педагогіки запропонували найрізноманітніші методи стимулювання поведінки школяра. Які в умовах сьогодення є недопустимі? За використання яких із них вчитель понесе юридичну відповідальність?
61. Як законодавство допомагає учителеві у формуванні дисциплінованості учнів?
62. Як законодавство захищає учня від свавілля вчителя?
63. Яких методів формування дисциплінованості школярів необхідно уникати учителю-початківцю?

Завдання

1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуйтеся до обговорення питань:

- Який зміст ви вкладаєте в поняття «успіх»?
- Як впливають на досягнення успіху біологічні та соціальні чинники?
- Якими є основні етапи технології «Організація успішної діяльності»?
- Які вимоги ставляться до цілетворення?
- Які ви знаєте методики подолання перешкод?

2. Серед науково-популярних, літературних джерел, газетних та журнальних публікацій знайдіть розповідь про успішну особистість, якій довелось подолати суттєві перешкоди на шляху до реалізації мрії. Виділіть алгоритм організації успішної діяльності цієї особистості. Охарактеризуйте методику чи техніку, які сприяли успіху.

3. Створіть фрагмент уроку зі спеціальності, який сприятиме навчанню школярів успішній діяльності.

4. Придумайте ділову гру для школярів з проблеми «Організація успішної діяльності». Підготуйтеся до її проведення в колі своїх одногрупників.

5. Створіть конспект виховного заходу (технологічну карту) із застосуванням інтерактивних технологій з теми «Організація успішної діяльності».

6. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуйтеся до обговорення питань:

- Чому діти стають проблемними?
- Які є типи проблемних дітей?
- Якої ви думки про механізм формування девіантної поведінки в моделі Ю. Черво?
- Які підсистеми впливу на особистість розрізняють в моделі корекції девіантної поведінки? Що для них характерно?
- Які методи формування дисциплінованості школярів ви б використали у своїй практичній діяльності?

— Як знання законодавства про правовий захист дитинства та особливості відповідальності неповнолітніх допомагають у корекції девіантної поведінки?

7. Перегляньте фільм «Сім няньок». З'ясуйте, які методи впливу на важкого підлітка були використані виробничим колективом? Чому вони не давали очікуваного результату?

8. Підготуйте фрагмент виховного заходу з дотримання прав дітей. Складіть технологічну карту цього заходу.

Змістовий модуль 4

ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ

Контрольні запитання

1. Визначте поняття «технологія», «освітня технологія», «технологія управління».

2. Яке місце займає технологія управління в ієрархії понять «освітня технологія», «педагогічна технологія»?
3. Чим відрізняються між собою терміни «управління», «керівництво», «менеджмент»?
4. У яких стародавніх державах досліджували проблеми управління?
5. Які умови успішного управління були виділені у стародавньому світі?
6. Коли виник підхід до розгляду управління як до процесу, що має свою технологію?
7. Як в епоху Відродження був простежений взаємозв'язок між освітою, вихованням та управлінням?
8. Які види управління застосовують у шкільній практиці?
9. Назвіть основні ознаки систем. У чому полягають особливості шкільної системи?
10. З яких елементів складається система управління?
11. Назвіть структурні елементи технології управління.
12. Що таке місія школи? Як вона створюється?
13. Що таке цілепокладання (цілевстановлення)? Чим воно відрізняється від процесу декомпозиції мети?
14. Які цілі суспільства знаходять своє відображення в цілях, що стоять перед школою?
15. Які об'єктивні умови дають змогу вважати процес управління школою і виробництвом тотожними?
16. Згадайте із вивченого курсу «Педагогіка» закономірності, принципи, функції управління. Відтворіть їх.
17. Які ви знаєте методи управління?
18. Які ви знаєте компоненти технології управління?
19. Які ви знаєте інноваційні технології управління?
20. Яке управління називається адаптивним?
21. Які із охарактеризованих технологій управління ви б вибрали для своєї авторської школи?
22. Назвіть основні етапи технології підведення підсумків навчального року.
23. Що таке планування діяльності загальноосвітнього закладу?
24. З якими видами нетрадиційного планування Ви знайомі?
25. В чому полягає сутність програмного управління?
26. Чим відрізняється програма розвитку від стратегічного плану?
27. Назвіть основні етапи технології складання наказу.
28. Які ви знаєте види педагогічних рад?
29. Якими документами регламентується діяльність педагогічних рад?
30. Назвіть основні етапи підготовки та проведення засідання педагогічної ради.
31. Які критерії вибору тематики педради вам відомі?
32. Які форми проведення педагогічних рад вам відомі?
33. Назвіть етапи контролю за підготовкою педради?
34. Як підвищити рівень відвідування педагогічних рад?

35. Які завдання ставляться перед учнівським самоврядуванням?
36. Які галузі шкільного життя віддають дітям для управління?
37. Як історично склалося самоврядування?
38. Розкажіть про цікаві форми учнівського самоврядування у навчальних закладах різного типу України.
39. Які Ви знаєте стилі управління?
40. Які причини та види конфліктів є у загальноосвітніх закладах?
41. Яких помилок припускаються у керівництві інноваційною роботою?
42. Які Ви знаєте складові управлінської культури?
43. Якими документами регулюються трудові відносини у системі загальної середньої освіти?
44. За яких обставин можна відкликати вчителя з відпустки?
45. У яких випадках підлягають звільненню працівники загальноосвітнього закладу?
46. Що таке педагогічне навантаження вчителя?
47. Ким здійснюється розподіл навчального навантаження у загальноосвітньому закладі? Коли?
48. Які переваги та пільги мають учителі, які працюють чесно і сумлінно?
49. В якому порядку може бути звільнений з роботи вчитель, що ухиляється від регулярних медичних оглядів?
50. Які заходи стягнення можуть бути застосовані до працівника, що порушує трудову дисципліну?

Завдання

1. Перегляньте розділ «Основи школознавства» навчального курсу «Педагогіка». Згадайте основні поняття та теоретичні положення змістового модуля IV «Основи школознавства». Дайте відповідь на запитання:

- Що таке управління, менеджмент?
- Які основні принципи та функції управління?
- Що вам відомо про професіограму особистості керівника загальноосвітнього навчального закладу?
- Які є шляхи демократизації та гуманізації управління освітою і школою?
- Що вам відомо про управлінську культуру керівника загальноосвітнього закладу?
- З якими видами, формами і методами внутрішньошкільного контролю ви ознайомились?

2. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуйтеся до обговорення питань:

- планування як функція управління;
- цілетворення (цілепокладання, процес декомпозиції мети) та вимоги до нього;
- місія школи, технологія її визначення;
- структура річних планів;
- сутність календарного мереженого планування;

- програмно-цільове управління школою;
- учнівське самоврядування, проблеми та перспективи.

3. Ознайомившись із практичною та теоретичною діяльністю О. А. Захаренка (електронний варіант учбово-методичного комплексу, книги «Школа над Россю», «Слово до нащадків»), визначте місію та основні цілі Сахнівської школи, в якій він працював директором.

4. З'ясувавши підходи щодо формулювання місії організацій, створіть місію своєї майбутньої авторської школи.

5. Ознайомтесь із запропонованими програмами та планами загальноосвітніх навчальних закладів. Які висновки для майбутньої педагогічної діяльності Ви можете зробити?

6. Складіть орієнтовний план роботи школи (або класу) на місяць. Використайте підходи до мережевого планування, запропоновані В. Пікельною.

7. Ознайомтесь із документацією органів учнівського самоврядування Тернопільських шкіл. Змодельуйте найбільш досконалу, на Вашу думку, структуру учнівського самоврядування.

8. Відвідайте засідання педагогічної ради під час педагогічної практики у школі. Проаналізуйте його з погляду на відповідність вимогам, які ставляться до педагогічних рад.

9. На основі аналізу діяльності учнівського самоврядування національних шкіл складіть проект структури організації учнівського самоврядування своєї майбутньої школи.

10. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуйтеся до обговорення питань:

- професійно-педагогічна культура вчителя, суть та структура;
- складові управлінської культури;
- риси успішного керівника;
- стилі управління;
- правова культура керівника.

11. Вам пропонується декілька рекомендацій щодо поліпшення людських стосунків. Їх запропонували О. Винославська та М. Залигіна, автори посібника «Людські стосунки». Які рекомендації Ви додали б з власних спостережень?

1) Намагайтесь сприяти створенню позитивного ставлення до вас у вашого оточення. Ваше ставлення не матеріальна річ, його неможливо, так би мовити, «зняти і повісити на вішак». Воно завжди з вами, точніше всередині Вас. Слушно припустити, що коли Ви докладете зусиль, аби бути більш позитивно налаштованим в особистому житті, це відіб'ється на вашій роботі і допоможе досягти успіху. Так само, якщо Ви намагатиметесь генерувати позитивне ставлення на роботі, це, у свою чергу, не може не позначитися на особистому і громадському житті. Ці зусилля ніби доповнюють одне одного.

2) Говоріть про хороше. Коментарі зі знаком мінус навряд чи сподобаються колективу і тим, з ким Ви стикаєтесь поза роботою. Висновок?

Говоріть компліменти. Хваліть людей. Скиглії та скаржники рідко знаходять співчуття в оточуючих.

3) Шукайте у співробітниках гарні риси. Керівники теж не виключення. Немає досконалих людей, але в кожного є чому навчитися. Якщо зосередитися на таких якостях, почуття обопільної симпатії виникне швидше. Але не припускайтеся однієї розповсюдженої помилки: не думайте, що коли Ви про когось висловлюєтесь вголос, люди не відчують вашого справжнього ставлення до себе.

4) Шукайте позитивне у вашій організації. Ідеальних умов не існує. Менеджери, відповідальні за добір персоналу, шукають активних людей, але не тих, хто готовий відступити перед обставинами. Їм потрібні сильні, з позитивним впливом люди, здатні вносити позитивні зміни.

5) Ніколи не дозволяйте співробітнику або керівникові, налаштованим негативно, перетягти Вас на свій бік. Ви, можливо не зможете змінити їхній спосіб мислення, але намагайтеся відстояти власне позитивне ставлення.

12. Прочитайте книгу Дейла Карнегі «Як здобувати друзів і впливати на людей». Випишіть правила, які може використати керівник школи у взаєминах із учителями та школярами.

13. Прочитайте книги «Школа над Россю» (автори О. Захаренко, С. Мазурик та «Розмова з молодим директором» (автор В. Сухомлинський). У чому секрет успішної діяльності керівника?

14. Створіть резюме, у якому виразіть своє ставлення до вивченого у змістовому модулі III «Технології управління» навчального курсу «Освітні технології». Яких умінь ви набули протягом навчання?

7. НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЕКТ (ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ ЗАВДАННЯ)

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (надалі ІНДЗ) виконується студентом у позааудиторний час і є завершеною теоретичною і практичною роботою в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь та навичок, одержаних у процесі лекційних, практичних та лабораторних занять.

Студент обирає тему і виконує ІНДЗ *тільки із одного змістового модуля*. Під час виконання індивідуального завдання необхідно передбачити можливості його практичного використання у навчальному-виховному процесі школи.

Індивідуальне завдання студента має містити елементи наукових досліджень. При його виконанні необхідно використовувати методи наукових пошуків: анкетування, експеримент тощо.

Мета. Самостійне вивчення частин програмового матеріалу, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань і вмінь студентом з курсу «Освітні технології»; розвиток навичок самостійної роботи та наукових досліджень.

Орієнтовна структура ІНДЗ:

— Тема і план ІНДЗ.

— **Вступ** — зазначається тема, мета та завдання роботи та основні її положення.

— **Теоретична частина** викладу базових теоретичних положень з аналізом різних підходів до досліджуваної проблеми.

— **Практична частина** (розробка фрагменту уроку, виховної справи, батьківських зборів, педагогічної ради школи тощо).

— **Основні результати роботи.**

— **Висновки.**

— **Список використаної літератури.**

Порядок подання та захисту ІНДЗ

1. ІНДЗ подається у вигляді індивідуального проекту організації навчально-виховної та управлінської роботи в школі з титульною сторінкою стандартного взірця обсягом до 20 аркушів.

2. ІНДЗ подається на кафедру не пізніше ніж за 2 тижні до підсумкового заліку.

3. Захист завдання шляхом презентації студентом виконаної роботи (до 20–30 хв.) є обов'язковим.

4. Оцінка за ІНДЗ є обов'язковим компонентом іспитової оцінки і враховується при виведенні підсумкової оцінки із змістового модуля. Максимальна сума складає 15 балів.

ТЕМАТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ

Змістовий модуль 1

Технології навчання

1. Технологія як наука про майстерність.
2. Характеристика сучасних педагогічних технологій.
3. Характеристика сучасних технологій навчання.
4. Еволюційний розвиток технологій навчання.
5. Сутність та особливості технології навчання.
6. Трагування понять «педагогічна технологія», «технологія навчання» з позиції філософії, педагогіки та психології.
7. Розгляд поняття «ціль», «цілетворення», «таксономія цілей» з позиції філософії, педагогіки та психології.
8. Технологія цілетворення та конструювання навчально-виховного процесу.
9. Зміст цілей навчання, сформульованих у документах ЮНЕСКО і України.
10. Діагностичність — загальна вимога до розробки цілей і завдань навчання.
11. Технологія індивідуалізації навчання (Інге Унт, А. С. Границька, В. Д. Шадріков).
12. Технологія колективного способу навчання.

13. Технологія диференційованого навчання за інтересами дітей.
14. Технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (В. В. Шаталов).
15. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти.
16. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі.
17. Технологія формування ключових компетентностей у майбутнього педагога.
18. Ключові компетентності: досвід українських педагогів.
19. Інтерактивна модель навчання.
20. Робота в парах як метод інтерактивних технологій навчання.
21. Ротаційні трійки як метод інтерактивних технологій навчання.
22. Карусель як метод інтерактивних технологій навчання.
23. Робота в малих групах як метод інтерактивних технологій навчання.
24. Акваріум як метод інтерактивних технологій навчання.
25. Незакінчені речення як метод інтерактивних технологій навчання.
26. Мозковий штурм як метод інтерактивних технологій навчання.
27. Навчаючи-вчуся як метод інтерактивних технологій навчання.
28. Ажурна пилка як метод інтерактивних технологій навчання.
29. Дерево рішень як метод інтерактивних технологій навчання.
30. Імітації як метод інтерактивних технологій навчання.
31. Дискусія як метод інтерактивних технологій навчання.
32. Диспут як метод інтерактивних технологій навчання.
33. Рольова гра як метод інтерактивних технологій навчання.
34. Сутність педагогічної інноватики.
35. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога.
36. Педагогічний контроль як невід'ємна частина процесу освіти.
37. Основні функції педагогічного контролю та їх характеристика.
38. Поняття педагогічного оцінювання та оцінки.
39. Форми та принципи побудови тестових завдань.
40. Використання тестових завдань закритої форми.
41. Використання альтернативних тестових завдань.
42. Використання тестових завдань із множинним вибором.
43. Використання тестових завдань, що побудовані за принципом відновлення відповідності частин.
44. Використання тестових завдань на відповідність.
45. Використання тестових завдань на порівняння і протиставлення.
46. Використання тестових завдань із множинними відповідями «вірно-невірно».
47. Використання тестових завдань на визначення причинної залежності.
48. Використання тестових запитань на відтворення правильної послідовності.
49. Використання тестових запитань відкритого типу.

50. Використання проектної технології у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Змістовий модуль 2

Технології виховання

1. Цілетворення як важлива умова проектування сучасних виховних технологій.
2. Технології виховання як фактор особистісно-орієнтованого виховання.
3. Роль технології організації колективної творчої діяльності у формуванні творчої особистості учня.
4. Основні елементи виховних технологій.
5. Додаткові елементи виховних технологій.
6. Виховні технології в практичній діяльності сучасного вчителя.
7. Технології виховної роботи як перспектива організації системного педагогічного впливу на формування творчої особистості учнів.
8. Технології виховання як перспектива наукової організації виховної роботи.
9. Реалізація національного підходу в процесі впровадження технологій виховання.
10. Вплив педагогічної техніки вчителя-вихователя на досягнення позитивних результатів у виховній роботі.
11. Технології створення оптимального емоційного клімату в учнівському колективі.
12. Розвиток творчих здібностей учня у процесі впровадження виховних технологій.
13. Вимоги до вчителя у реалізації конкретної виховної технології.
14. Взаємини, які виховують, «вчитель — учень» як феномен життєдіяльності особистості та учнівського колективу.
15. Методи одержання всебічної інформації про характер впливу навколишніх мікро -, макро - середовищ на розвиток школярів.
16. Умови формування авторитету вчителя-вихователя.
17. Роль рефлексивного підходу у виховній діяльності під час впровадження виховних технологій.
18. Модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії, участі та співучасті дорослих і дітей у спільних справах.
19. Огляд наукових досліджень з проблем реалізації технологій виховання. Підготовка структури засідання методоб'єднання класних керівників.
20. Моделі колективних творчих справ для учнів різного віку, їх вплив на формування громадянської позиції школяра.
21. Стратегія і практика педагогічно доцільної самопрезентації вчителя-вихователя.
22. Діагностичний підхід як важлива умова професійної позиції вчителя-вихователя.

23. Практична діагностика результатів виховання: пакет педагогічних методик.
24. Логічна побудова виховного процесу на діагностичній основі.
25. Самодіагностика як необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму вихователя.
26. Основні етапи розвитку професійно-педагогічної культури сучасного вчителя.
27. Технологія взаємодії «вчитель — учень», «учень — учень».

Змістовий модуль 3

Соціально-виховні технології

1. Соціально-виховні технології в загальноосвітньому навчальному закладі.
2. Розвиток ділової активності школярів як умова успішної діяльності.
3. Формування успішної особистості в процесі вивчення навчальних дисциплін (за своєю спеціальністю) у загальноосвітній школі.
4. Формування успішної особистості в процесі виховної роботи загальноосвітньої школи.
5. Правові основи організації успішної діяльності.
6. Розвиток успішної особистості у навчально-виховних закладах для дітей-сиріт та малозабезпечених сімей.
7. Роль сім'ї у навчанні дітей умінню професійно організувати свою діяльність.
8. Розвиток правової культури школяра. Підготовка виступу на батьківські збори.
9. Дитячий патронат в одній із областей України (за вибором студента). Підготовка реферативного повідомлення на навчальне заняття з використанням мультимедійних технологій.
10. Порушення прав дитини. Підготовка виступу на батьківські збори.
11. Права та обов'язки дітей. Особливості відповідальності неповнолітніх за скоєння правопорушень. Підготовка виступу перед школярами з використанням мультимедійних технологій.

Змістовий модуль 4

Технології управління

1. Діагностична служба в закладі освіти. Підготовка виступу на засідання педагогічної ради.
2. Інформаційні технології в діяльності керівника загальноосвітнього закладу. Підготовка виступу на засідання педради «Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів».
3. Нові технології управління. Критерії їх вибору в загальноосвітньому навчальному закладі.
4. Розвиток управлінських якостей школярів у загальноосвітній школі. Підготовка виступу на педагогічну раду школи.

5. Управлінська діяльність директора: дидактичний аспект. Підготовка виступу на засідання методичної служби школи.

6. Управлінська діяльність директора: виховний аспект. Підготовка виступу перед класними керівниками.

7. Розвиток правової культури вчителя. Підготовка виступу на засідання педагогічної ради.

8. Управлінська діяльність директорів авторських шкіл. Можливості використання досвіду в практичній діяльності. Створення порадики для керівника-початківця.

8. МЕТОДИ НАВЧАННЯ: інтерактивні лекції, розв'язування тестових завдань, написання рефератів, інтерактивні методики, робота в мережі Internet, рефлексивні вправи.

9. МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ: поточне оцінювання за змістовим модулем, підсумковий письмовий тест, оцінка (самооцінка) за реферат, ІНДЗ; оцінювання участі в конкурсах.

10. РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЩО ПРИСВОЮЮТЬСЯ СТУДЕНТАМ:

Змістовий модуль 1 (поточне тестування)																МОДУЛЬ	Сума
ЗМ-1				ЗМ-2					ЗМ-3			ЗМ-4					
30				25					20			10				15	100
Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Р	Р	Т	Т	Т	Т		
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	3

Шкала оцінювання

За шкалою ECTS	За національною шкалою		Кількість балів
	Прописом	Цифрою	
A	Відмінно	5	90–100
B	Дуже добре	4	85–89
C	Добре	4	75–84
D	Посередньо	3	65–74
E	Задовільно	3	60–64
Fx	Незадовільно	2	35–59
F	Незадовільно	2	1–34

Залік вважається зарахованим, якщо студент набрав понад 60 балів.

11. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ: інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення змістового модуля «Технології навчання», «Технології виховної роботи», «Технології управління», «Інформаційні технології», підручники, посібники.

12. ЛІТЕРАТУРА (ОСНОВНА)

Змістовий модуль 1

Технології навчання

1. Баханов К. Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. — 1999. — №3. — 24 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. Уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. — К.: А.П.Н., 2002. — 136 с.
5. Макаренко В. М., Туманцова О. О. Як опанувати технологію формування критичного мислення. — Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2008. — 96 с.
6. Матвієнко П. І. Орієнтир на освітні технології // Педагогічні технології: Досвід. Практика. Довідник. — Полтава: ПОПОППО, 1999. — 12 с.
7. Освітні технології: навч.-метод, посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. — К.: А.С.К.: 2001. — 256 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будаєв, А. М. Старєва, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр і інші. За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. — К.: Видавництво А.С.К.; 2003 — 240 с.
9. Полат Е. С., Бухаркіна М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2007. — 368 с.
10. Проектна діяльність у школі / Упоряд. М. Голубенко. — К.: Шк. Світ, 2007. — 128 с.
11. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології. — Харків: Колегіум, 2005. — 224 с.
12. Романов А. Методика підготовки і проведення тестового контролю в навчальному процесі. — К.: «Наукова думка», 2001. — 40 с.
13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
14. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. — Т. 1. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 81 с.

Змістовий модуль 2

Технології виховання

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. — К.: Вища школа. 1998. — 203 с.

2. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Навчальний посібник. / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — 2-е вид., випр. і доп. — Харків: «ОВС», 2002. — 400 с.
3. Лепнева О. А., Тимошенко Е. А. Классный коллектив: технология формирования. — М.: ООО «ЦГЛ», 2005. — 128 с.
4. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе. — М.: Academia, 2002. — 270 с.
5. Максим'юк С. П. Педагогіка: навчальний посібник. — К.: Кондор, 2005. — 667 с.
6. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. — К.: Просвіта, 2000. — 368 с.
7. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. — К.: А.С.К.: 2001. — 256 с.
8. Педагогическая диагностика в школе / За ред. Кочетова А. И. — Минск: Асвета, 1987. — 320 с.
9. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В. С. Кукушина. — Серия «Педагогическое образование». — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. — 336 с.
10. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будаков, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр і інші. За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. — К.: Видавництво А.С.К.: 2003 — 240 с.
11. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. — 616 с.
12. Селевко Г. К. Воспитательные технологии. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 320 с.
13. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 2. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
14. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. — Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2002. — 128 с.

Змістовий модуль 3

Соціально-виховні технології

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 176 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Права дитини. Адаптований переказ Конвенції ООН про права дитини. — К.: Центр ССМ КМДА, 2002. — 64 с.

4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. — Т. 2. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
5. Углов Ф. Разрушается генетический код нации / Воспитание школьников. — 2000. — №8. — С. 46–49.
6. Фіцула М. М. Методика попередження і подолання педагогічної занедбаності учнів загальноосвітніх шкіл. — Ужгород-Тернопіль: Видавництво «Мистецька лінія», 2002. — 228 с.
7. Шость Н. В., Козир М. К., Ситник О. М. Енциклопедія сучасного права неповнолітніх. — К.: «Рідна мова», 1997. — 368 с.
8. Янкович О. І. Мистецтво багатіти. — Тернопіль: ТНПУ, 2005. — 240 с.
9. Янкович О. І. Технологія організації успішної діяльності у системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя / Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2006. — №4. — С. 34–38.

Змістовий модуль 4

Технології управління

1. Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. — 2001. — №2. — С. 18–19.
2. Захаренко О. А., Мазурик С. М. Школа над Россю. — К.: Радянська школа, 1979. — 150 с.
3. Захаренко О. А. Слово до нащадків. — К.: СПД Богданова А. М., 2006. — 216 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будаке, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр і інші. За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. — К.: Видавництво А.С.К.; 2003 — 240 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. — Т. 2. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
6. Сухомлинский В. О. Разговор с молодым директором. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1982. — 206 с.
7. Тимчишин О. І., Бондаренко Є. А. Учніське самоврядування: досвід, тенденції, пропозиції. — Тернопіль, Астон, 2001. — 96 с.
8. Управління навчальним закладом: навчально-методичний посібник. У двох частинах / В. В. Григораш, О. М. Касьянова, О. І. Мармиза та ін. — Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2004.
9. Шелакін В. І. Накази загальноосвітнього навчального закладу / В. І. Шелакін, Н. К. Калантай, Н. О. Чепель. — 2-е вид., стереотипне. — К.: Вид. дім «Шк.. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. — 128 с.
10. Юридичний довідник керівника / Упоряд. О. Смирнов. — К.: Вид. дім. «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. — 120 .

13. ДОДАТКОВА ЛІТЕРАТУРА

Змістовий модуль 1

Технології навчання

1. Башинська Т. Проектувальна діяльність — основа взаємодії вчителя та учнів / Практикум з курсу «Сучасні педагогічні технології»: навчально-методичний посібник. / Укл. Солова В. М., Яковець Н. І., Мушенко Т. А.; За заг. ред. Н. І. Яковець. — Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. — Ч. 1. — С. 91–93.
2. Белявцева Т., Лобас Т. Застосування методу проектів при формуванні пізнавальної активності учнів / Практикум з курсу «Сучасні педагогічні технології»: навчально-методичний посібник / Укл. Солова В. М., Яковець Н. І., Мушенко Т. А.; За заг. ред. Н. І. Яковець. — Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. — Ч. 1. — С. 90–91.
3. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия / Советская педагогика. — 1991. — №9. — С. 123–128.
4. Букатова В. М., Ершова А. П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя. — М.: Издательство «Первое сентября», 2000. — 224 с.
5. Кларин М. В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — 83 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: «К. І. С.», 2004. — 112 с.
7. Лернер И. Я. Внимание — технология обучения // Советская педагогика. — 1990. — №3. — С. 139–141.
8. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Пер. с польск. О. В. Довженко. — М.: Высш. школа, 1986. — 135 с.

Змістовий модуль 2

Технології виховання

1. Байкова Л. А., Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие. — М.: Пед. общество России. — 2000. — 256 с.
2. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога. — М.: Академия, 2006. — 288 с.
3. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. — К.: «Вища школа», 1987. — 1987. — 117 с.
4. Зязюн І. П. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти. — 1996. — №1. — С. 4–9.
5. Кастина В. С. Специфика и место воспитывающей ситуации в системе воспитательных воздействий // Советская педагогика. — 1979. — №5. — С. 64–68.

6. Кобзар Б. С., Макарова С. І. Педагогічна діагностика і виховний процес // Рідна школа. — 1992. — №2. — С. 67–72.
7. Нові технології навчання та виховання // Все для вчителя — 1999. — №6. — С. 10–13.
8. Підласий І. П. Технологія виховання з комп'ютерною підготовкою // Рідна школа. — 1993. — №2. — С. 18 – 21.
9. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. // Шлях освіти. — 1996. №1. — С. 24–27.
10. Сучасні технології виховання громадянина // Директор школи. — 2003. — №8. — С. 1.

Змістовий модуль 3

Соціально-виховні технології

1. Вівчар В. З історії виникнення виправно-трудових закладів для неповнолітніх правопорушників. Кінець XIX – поч. XX ст. В. Вівчар, В. Возний: Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Історія. — Тернопіль, 2002. — Вип. 5. — С. 10–12.
2. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2005. — 343 с.
3. Кишеньковий довідничок. Основи права. / Автор-упорядник Бармак М. — Тернопіль: Астон, 2004. — 368 с.
4. Козубовська І. Психологічні проблеми ранньої профілактики правопорушень серед неповнолітніх // Право України. — 1993. — №9–10. — С. 55–56.
5. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 256 с.
6. Ксендзова Г. Ю. Как обеспечить ситуацию успеха учителю и ученику: Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 56 с.
7. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посібник / За ред. Г. С. Сазоненко. — К.: Гопак, 2000. — 560 с.
8. Права дитини. Адаптований переказ Конвенції ООН про права дитини. — К.: Центр ССМ КМДА, 2002. — 64 с.

Змістовий модуль 4

Технології управління

1. Внутришкольное управление / сост. Т. Е. Заводова. — Мн.: Красико-Принт, 2005. — 128 с.
2. Єльнікова Г. Управлінська компетентність. — К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. — 128 с.
3. Книга керівника навчально-виховного закладу: Довідково-методичне видання / Упоряд. В. В. Скиба, Б. М. Терещук. — Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. — 768 с.

4. Максимюк С. П. Педагогіка: навчальний посібник. — К.: Кондор, 2005. — 667 с.
5. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. — К.: Просвіта, 2000. — 368 с.
6. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — 256 с.
7. Основи правознавства: проб. підручник для 9 кл. серед. загально освіт. шк. / За ред. І. Б. Усенка. — Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 1997. — 416 с.
8. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В. С. Кукушина. — Серия «Педагогическое образование». — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н\Д: Издательский центр «МарТ», 2004. — 336 с.
9. Пікельна В. С. Управління школою. У 2-х ч. — Х.: Вид. гр. «Основа», 2004.
10. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. — 616 с.
11. Ротань В. Г. та ін. Науково-практичний коментар до законодавства України про працю / В. Г. Ротань, І. В. Зуб., Б. С. Стичинський, — 6-те вид. доп. і переробл. — К.: А.С.К., 2005. — 976 с.
12. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 430 с.

14. ПИТАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ПІДСУМКОВОГО ТЕСТУВАННЯ

Підсумкове тестування є обов'язковою формою контролю. Його проходять ті студенти, які хочуть покращити свої показники із навчальної дисципліни «Освітні технології» і отримати вищу оцінку. Максимальна кількість балів, які можна отримати за результатами такого тестування — 10.

Змістовий модуль 1

Технології навчання

1. Технології навчання в системі сучасних освітніх технологій.
2. Сучасні педагогічні технології як засіб підвищення ефективності навчального процесу.
3. Основні етапи розвитку педагогічних технологій.
4. Технологія цілепокладання і конструювання навчально-виховного процесу.
5. Класифікація цілей навчання.
6. Способи постановки навчальних цілей.
7. Цілі педагогічної діяльності.
8. Таксономія цілей.
9. Класифікація цілей за Б. Блумом.

10. Технологія постановки запитань.
11. Сучасні освітні технології.
12. Освітні технології в школах зарубіжних країн.
13. Сутність, цілі та функції педагогічного контролю.
14. Технології педагогічної діагностики.
15. Методи педагогічної діагностики.
16. Принципи і методи складання тестів на базі інформаційних комп'ютерних технологій.
17. Вплив педагогічної оцінки на діяльність учнів.
18. Оптимізація використання модульно-рейтингової системи навчання та контролю знань учнів з допомогою комп'ютерних інформаційних технологій.
19. Діагностика успішності навчання і діагностика інтелектуального розвитку.
20. Діагностика особистісних проявів в учня в навчально-виховному процесі.
21. Ознаки технологій особистісно-орієнтованого педагогічного процесу.
22. Технологія особистісно-орієнтованого навчання.
23. Технологія проблемного навчання.
24. Диференціація як основа організації навчально-виховного процесу.
25. Технологія інтерактивної гри.
26. Технологія організації ігрової діяльності.
27. Технологія формування критичного мислення, основні етапи.
28. Проектна технологія, мета, структура та значення.
29. Шляхи індивідуалізації навчання.

Змістовий модуль 2

Технології виховання

1. Технології виховної роботи: сутність, головні ознаки.
2. Предмет та завдання технологій виховної роботи у практичній діяльності сучасного вчителя-вихователя.
3. Сутність технологій виховної роботи та їх вплив на свідомість, почуття, поведінку дітей різного віку.
4. Особливості технологій виховної роботи.
5. Технологія формування учнівського колективу.
6. Технологія колективного творчого виховання.
7. Основні методи педагогічної діагностики у виховній роботі.
8. Структура об'єктів педагогічної діагностики. Типи педагогічної діагностики.
9. Етапи вивчення особистості школяра.
10. Роль педагогічної діагностики у виховній роботі.
11. Фактори, що лежать в основі формування авторитету вчителя-вихователя.
12. Переваги технологій виховної роботи над традиційними підходами у вихованні.

13. Модель педагогічної взаємодії у школі нового типу.
14. Вплив педагогічної техніки вчителя-вихователя на досягнення позитивних результатів у виховній роботі.

Змістовий модуль 3

Соціально-виховні технології

1. Соціально-виховні технології, основні поняття.
2. Технологія «Школа — центр виховання в соціальному середовищі».
3. Технологій соціально-педагогічних комплексів.
4. Технології роботи з важковиховуваними дітьми.
5. Основні причини дитячих девіацій.
6. Типізація дітей із проблемами.
7. Модель корекції девіантної поведінки, її структура і основні параметри.
8. Особистісний підхід до дітей з проблемами.
9. Правовий статус дитини в суспільстві.
10. Опіка та піклування над дітьми.
11. Порушення прав дитини.
12. Правопорушення та юридична відповідальність.
13. Правове регулювання девіантної поведінки в учнівському середовищі.
14. Особливості роботи з дітьми, що мають вади психічного та фізичного розвитку.
15. Формування правової обізнаності школяра.
16. Технологія «Організація успішної діяльності», основні поняття.
17. Мета та завдання технології організації успішної діяльності.
18. Концептуальні положення технології «Організація успішної діяльності».
19. Біологічні та соціальні передумови успішної діяльності.
20. Психологічні чинники організації успішної діяльності.
21. Проблеми визначення життєвих цілей особистості.
22. Складання планів діяльності.
23. Способи долаття перешкод при реалізації планів діяльності.
24. Поняття ділового іміджу. Його складові.
25. Реалізація технології організації успішної діяльності у навчальній роботі.
26. Вітчизняні та зарубіжні технології успішної діяльності. Можливості використання досвіду.

Змістовий модуль 4

Технології управління

1. Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом, основні поняття, мета та завдання.
2. Структура технологій управління.

3. Характеристика концептуальних, змістових та процесуальних компонентів технологій управління.
4. Цілепокладання (цілетворення, процес декомпозиції мети) в управлінні.
5. Суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні взаємини в технології управління.
6. Традиційні та інноваційні технології управління.
7. Технології адаптивного управління.
8. Учніське самоврядування, характеристика його структур.
9. Програмно-цільовий підхід до управління розвитком школи.
10. Методика складання програми школи.
11. Організація діяльності як компонент технології управління.
12. Розподіл обов'язків між керівниками закладу освіти.
13. Форми і методи роботи з педагогічними колективами.
14. Організація діяльності педагогічної ради школи.
15. Алгоритм підготовки педагогічної ради.
16. Типи стилів керівництва та їх узгодженість із управлінськими вміннями.
17. Основні причини та види конфліктів в педагогічних колективах.
18. Типові помилки у керівництві інноваційною роботою та шляхи їх уникнення.
19. Правова культура керівників закладів освіти.
20. Фактори впливу на процес формування управлінських умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.
21. Юридична обізнаність керівника загальноосвітнього навчального закладу.
22. Розподіл навчального навантаження як спеціальне питання правового регулювання праці працівників школи.
23. Трудова дисципліна в загальноосвітньому навчальному закладі.

Додаток В.
ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ»
для слухачів інститутів
післядипломної педагогічної освіти
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ОСВІТНІХ
ТЕХНОЛОГІЙ

Програма навчального курсу
«ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ»
Для слухачів інститутів
післядипломної педагогічної освіти

УДК 378.14
ББК 74.20.25я73
0-72

Освітні технології. Програма навчальної курсу для слухачів обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.
– Тернопіль, ТНПУ, 2008. – 23с.

Розробник : завідувач кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій **О. І. Янкович.**

Рецензенти: **Когут О. І.** – завідувач кафедри педагогіки і психології Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти , кандидат філологічних наук;

Коробченко А. А. – доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук

Мельничук І. М. – доцент кафедри соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, кандидат педагогічних наук

Затверджено вченою радою

Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка

(*протокол № 8 від 25 березня 2008 р.*)

Вступ

Одним із провідних завдань навчальних закладів різних рівнів акредитації на шляху до інтеграції в Європейський освітній простір є впровадження новітніх освітніх технологій. На жаль, як свідчать дослідження, менше половини педагогів загальноосвітніх шкіл вважають, що їх постійно використовують у навчально-виховній діяльності. На заваді вчителям до впровадження освітніх технологій виявилися відсутність загальноприйнятих підходів у педагогічній науці щодо обґрунтування теоретико-методичних засад технологічного підходу, недостатня кількість доступної навчально-методичної літератури зазначеної проблематики. На жаль, педагоги не завжди володіють ґрунтовними знаннями теоретичних основ освітніх технологій та вміннями здійснювати діагностику педагогічного процесу. Саме ці причини обумовили необхідність вивчення спеціальної факультативної дисципліни «Освітні технології», яка сприятиме підвищенню технологічної педагогічної грамотності педагогів навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Її мета: вивчення теоретико-методичних основ та практичне використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі.

Для реалізації мети необхідно виконати такі завдання:

- ознайомити вчителів із сучасними трактуваннями терміну «освітні технології», ієрархією технологічних понять, термінологічними взаємовідношеннями;
- здійснити ретроспективний аналіз розвитку освітніх технологій від стародавнього світу до сьогодення;

- простежити трансформацію історико-педагогічних надбань в освітніх технологіях;
- ознайомити вчителів із основними класифікаціями освітніх технологій, групами навчальних, виховних, соціально-виховних та технологій управління загальноосвітнім навчальним закладом; показати взаємозв'язок між ними;
- розвивати здатність цілетворення у навчально-виховному та управлінському процесі як однієї із основних компетентностей учителів;
- формувати вміння діагностування навчальних досягнень учнів, рівнів вихованості школярів, загального їх розвитку та згуртованості учнівських колективів;
- виробляти навички складання технологічних карт уроків та виховних справ;
- формувати у вчителів вміння використовувати інформаційні технології для розробки дидактичних матеріалів та в процесі проведення уроків та виховних справ;
- стимулювати прагнення до успіху як особистісну якість та професійну компетентність вчителя;
- розвивати погляди на освітні технології як спосіб вирішення соціальних проблем (підвищення конкурентоспроможності на ринку праці, активація соціальної мобільності випускників навчальних закладів тощо) завдяки використанню технології організації успішної діяльності.

СТРУКТУРА КУРСУ

№ п/п	Теми занять	Лекції К-сть год.	Практичні заняття К-сть год.	Семінарські заняття К-сть год.
1.	ВСТУП. Теоретичні основи освітніх технологій	2		2
2.	Навчальні технології у			

	професійній діяльності вчителя. Цілетворення як основний етап технологічного процесу	2	6	
3.	Інтерактивні технології у навчально-виховному процесі освітнього закладу	2	4	
4.	Соціально-виховні технології. Характеристика основних груп та моделей	2		
5.	Технологія «Організація успішної діяльності»	2	4	
6.	Виховні технології в системі освітніх та педагогічних технологій. Діагностичність як основний критерій виховного технологічного процесу	2	2	
7.	Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом. Теоретичні та методичні засади технологій управління	2		
	Всього	14	16	2

ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

ВСТУП

ТЕМА 1. Теоретичні основи освітніх технологій

Державні освітні документи про використання у навчальних закладах технологічного підходу. Впровадження інформаційних технологій як одне з основних завдань на шляху до інтеграції в Європейський освітній простір.

Основні технологічні поняття. Освітні технології як наука та навчальна дисципліна. Мета і завдання курсу. Основні підходи до означення терміну «освітні (педагогічні) технології» та їх похідних. Педагогічна технологія та методика, спільні та відмінні ознаки.

Історія розвитку освітніх технологій. Перші технології стародавнього світу. Я. А. Коменський як автор ідеї технологізації освіти. Основні періоди розвитку освітніх технологій. Програмоване навчання як фундамент освітніх

технологій. Розвиток освітніх технологій в Україні. Значення творчості класиків української педагогіки А. Макаренка та В. Сухомлинського для технологізації освіти.

Критерії та структура освітніх технологій. Класифікації освітніх технологій. Функції впровадження технологічного підходу. Навчальні технології. Виховні технології. Соціально-виховні технології. Технології управління загальноосвітнім навчальним закладом. Наскрізний характер інформаційних технологій.

НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ТЕМА 2.

Навчальні технології у професійній діяльності вчителя.

Цілетворення як основний етап технологічного процесу

Навчальна технологія в системі освітніх (педагогічних) технологій. Технологія навчання та навчальна технологія, з'ясування змісту понять. Класифікації навчальних технологій.

Характеристика основних груп технологій. *Педагогічні технології на основі гуманно-особистісної орієнтації педагогічного процесу.* Особистісно орієнтоване навчання. Педагогіка співробітництва. Гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі. Технологія вітагенної освіти.

Педагогічні технології на основі активізації і інтенсифікації діяльності учнів (активні методи навчання). Ігрові технології. Проблемне навчання. Тренінгові технології. Технологія розвитку критичного мислення. Технології сучасного проектного навчання.

Технологія інтенсифікації навчання на основі схемних та знакових моделей (автор В. Шаталов).

Педагогічні технології на основі ефективності управління і організації навчального процесу. Технологія програмованого навчання. Технологія повного засвоєння знань. Технологія рівневої диференціації. Технологія індивідуалізації навчання. Технології групової діяльності. Інтерактивні технології.

Діагностичність як основний критерій технологій навчання.
Діагностичне цілетворення. Класифікації навчальних цілей. Ієрархія цілей Б. Блума. Цілі-знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу та оцінки. Удосконалене коло цілей Б. Блума.

ТЕМА 3.

Інтерактивні технології

у навчально-виховному процесі освітнього закладу

Поняття і суть інтерактивного навчання. Роль інтерактивних технологій у навчальному процесі школи. Активна, пасивна та інтерактивна моделі навчання. Принципи інтерактивного навчання. Ретроспективний погляд на виникнення інтерактивних технологій. Інтерактивне навчання, інтерактивні технології та інтерактивні методики, спільне та відмінне.

Форми організації інтерактивного навчання: парна, фронтальна, групова, індивідуальна.

Характеристика інтерактивних методів: робота в парах, ротаційні трійки, карусель, робота в малих групах, акваріум, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи – вчуся, ажурна пилка, дерево рішень, імітація, дискусія, диспут, рольова гра, метод Прес, займи позицію.

Переваги та недоліки інтерактивного навчання. Рекомендації щодо впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес навчання.

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ТЕМА 4

4.1. Соціально-виховні технології, характеристика основних груп та моделей

Поняття соціально-виховних технологій. Визначення термінів. Соціальне виховання як розділ соціальної педагогіки, як специфічна соціальна діяльність і як функція інститутів суспільства, що здійснюють цю діяльність. Соціалізація особистості. Інститути соціального виховання.

Класифікація технологій соціального виховання. Технології сімейного виховання. Технологія «Школа – центр виховання в соціальному середовищі». Технології соціально-педагогічних комплексів. Технології трудового і професійного виховання та освіти. Технології виховання і навчання дітей з проблемами.

С. Шацький як засновник технології «Школа – центр виховання в соціальному середовищі». Основні концептуальні положення технології. Характеристика навчальної діяльності дітей. Робота в соціумі. Формування педагогічної культури в соціальному середовищі.

Технології соціально-педагогічних комплексів.

4.2. Технології роботи із важковиховуваними дітьми

Основні чинники виникнення дитячих відхилень. Біогенні, психогенні та соціогенні причини, що зумовлюють девіантну поведінку. Типізація дітей з проблемами. Соціально-педагогічні ознаки, що визначають групи дітей з проблемами.

Використання соціально-виховних технологій для подолання дитячих девіацій. Модель диференціації та індивідуалізації навчання. Технології компенсованого навчання.

Технологія роботи з проблемними дітьми в масовій школі. Характерні риси проблемних дітей. Попередження та подолання важковиховуваності як цілісний процес.

Модель корекції девіантної поведінки. Гіпотеза про механізм девіантної поведінки. Формування позитивної і негативної Я-концепції. Структура моделі. Вплив на свідомість. Формування позитивної Я-концепції. Використання цільових програм. Включення в позитивну діяльність. Вплив на емоційну сферу.

Особистісний підхід до дітей з проблемами. Встановлення особистісного контакту з дитиною. Запрошення до рефлексії. Межі особистісного підходу. Методи впливу на агресивних дітей.

4.3. Правовий захист дитинства

Правовий статус дитини в суспільстві. Визначення прав дитини сімейним кодексом України. Конвенція про права дитини (Схвалена Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року).

Опіка та піклування над дітьми. Права дитини, що залишилася без піклування батьків і проживає у дитячому закладі або закладі охорони здоров'я.

Патронат над дітьми. Договір про патронат. Обов'язки патронатного виховання. Створення дитячих будинків сімейного типу. Припинення договору про патронат.

Порушення прав дитини. Насилля над дитиною. Роль сімейного кодексу у захисті прав дитини. Правові наслідки позбавлення батьківських прав. Врахування думки дитини при вирішенні питань, що стосуються її життя.

Юридична допомога вчителя школяреві у захисті його прав.

4.4. Юридичні аспекти управління учнями з девіантною поведінкою та вадами психічного та фізичного розвитку

Правопорушення і юридична відповідальність. Поняття, причини та види правопорушень. Цілі, види та підстави юридичної відповідальності. Правове регулювання девіантної поведінки в учнівському середовищі. Алкоголізм, наркоманія, токсикоманія і правопорушення. Правові наслідки шкідливих звичок. Особливості відповідальності неповнолітніх. Діяльність інспекції в справах неповнолітніх. Примусові заходи виховного впливу. Відповідальність батьків за дії неповнолітніх.

Особливості роботи з дітьми, що мають вади психічного та фізичного розвитку.

Формування правової обізнаності школяра.

ТЕМА 5.

Технологія «Організація успішної діяльності»

5.1. Історичні аспекти та основні концептуальні положення технології організації успішної діяльності

Біологічні та соціальні чинники досягнення успіху

Історія виникнення технології. Концептуальні положення. Класики педагогіки та провідні науковці про організацію успішної діяльності. Я. А. Коменський про успішну навчальну діяльність. Праксеологія як наука про організацію успішної діяльності.

Поняття успіху та успішної діяльності. Засоби досягнення успіху.

Мета та завдання технології організації успішної діяльності.

Технології «ситуація успіху» та «організації успішної діяльності», риси відмінності. Використання комунікативних, інформаційних, ігрових, сугестивних та інших технологій для успішної діяльності.

Біологічні та соціальні передумови успішної діяльності. Біологічні та соціальні інстинкти, їх роль у процесах досягнення успіху. Інстинкт реалізації мети. Гіпотеза І. Павлова про значення інстинктивної діяльності для досягнення успіху. Гендерний підхід до питань організації діяльності.

Значення технології для подолання гострих соціальних проблем. Вміння успішно організувати діяльність як необхідна умова конкурентноспроможності на ринку праці. Використання технології для поліпшення навчальної діяльності школярів. Взаємозв'язок успішної діяльності та матеріальної незалежності.

ТЕМА 5.2.

Основні структурні компоненти технології успішної діяльності

Структура та зміст технології організації успішної діяльності. Засоби, форми та методи оволодіння навичками організації успішної діяльності.

Створення психологічних передумов організації діяльності. Формування високого рівня мотивації. Е. Берн про способи мислення успішних людей та невдах. Роль тренінгів та вправ у розвитку психічних функцій. Використання методик для діагностики особистісних якостей.

Цілетворення. Проблеми визначення життєвих цілей та складання життєвих планів. Вправи та методики для постановки стратегічної мети. Складання планів реалізації мети.

Аналіз особистісних якостей. Використання тесту «Аналіз коефіцієнтів успіху» для розвитку рис, необхідних для успішної діяльності.

Вироблення навичок долаття перешкод. Аналіз методик та правил переборення труднощів. Вправи та тренінги. Вміння використовувати поразки для успішної діяльності.

Імідж. Складові іміджу. Використання методик для формування іміджу успішної особистості.

Вітчизняні та зарубіжні технології успішної діяльності.

ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ТЕМА 6

Виховні технології в системі освітніх та педагогічних технологій.

Діагностичність як основний критерій виховного технологічного процесу

Виховні технології, їх місце в ієрархії технологічних понять. А. С. Макаренко про виховні технологічні процеси.

Характеристика основних груп виховних технологій. Технологія комуністичного виховання радянського періоду. Технологія колективного творчого виховання, її основні етапи. Види колективних творчих справ. Технології виховання у сучасній масовій школі. Технологія формування учнівського колективу. Шоу-технології. Технології релігійного (конфесійного) виховання.

Педагогічна діагностика в системі виховної технології. Організаційно-педагогічні вимоги до проведення діагностичних процедур. Комп'ютерна діагностика моральних якостей. Методи педагогічної діагностики. Діагностична служба навчального закладу.

ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

ТЕМА 7.

Теоретичні та методичні засади технологій управління

Поняття технологій управління. Історичні аспекти управлінських технологічних процесів. Структура технології. Концептуальні, змістові, процесуальні та аналітико-результативні компоненти. Мета управління. Цілетворення навчального закладу. Поняття про місію школи. Процес декомпозиції мети.

Традиційні та інноваційні технології управління, їх порівняльна характеристика.

ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ ТА СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТЬ

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

1. Діагностичне цілетворення як основний етап та критерій навчальних технологій.

2-3. Інтерактивні технології навчання, дослідження ефективності використання основних методик.

4. Проектна технологія у навчально-виховній діяльності освітнього закладу.

5. Технологія розвитку критичного мислення.

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

6-7. Технологія організації успішної діяльності.

ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

8. Технологія формування учнівського колективу.

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ (Підсумкове семінарське заняття)

9. Значення освітніх технологій у навчально-виховному процесі школи.

ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКОГО ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Заняття 1

Цілетворення як основний етап та ознака навчальних технологій

1.Цілі навчальні, виховні та цілі розвитку. Вимоги до цілетворення (цілепокладання).

2.Ієрархія цілей Б. Блума. Визначення мети навчального заняття із використанням кола цілей.

3.Тестовий контроль знань. Складання тестових завдань відповідно для контролю досягнення визначених цілей.

Заняття 2–3 (4 год)

Інтерактивні технології навчання, дослідження ефективності використання основних методик

1.Загальна характеристика інтерактивних технологій та методик. Порівняльний аналіз пасивного, активного та інтерактивного навчання.

2.Основні методи інтерактивних технологій: робота в парах, робота в малих групах, ротаційні трійки, карусель, акваріум, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи – вчуся, ажурна пилка, дерево рішень, дискусія, диспут, рольова гра та інших.

3.Демонстрування фрагментів уроків із використанням інтерактивних методів. Рефлексія.

4.Вироблення рекомендацій із впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес.

Заняття 4.

Проектна технологія у навчально-виховній роботі освітнього закладу

1. Історичні аспекти проектної діяльності.
2. Мета і основні етапи учнівського дослідження. Вимоги до проектів.
3. Проектний підхід на уроках та позаурочній діяльності.

4. Порівняльний аналіз проектних технологій із проблемними, кейс- та технологіями формування критичного мислення.
5. Конкурс на кращий учительський проект.

Заняття 5.

Технологія розвитку критичного мислення

1. Історичні аспекти технології.
2. Основні фази (стадії) технології. Застосування таксономії Б. Блума.
3. Технології розвитку критичного мислення та формування творчої особистості, їх порівняльний аналіз.
4. Використання методів і прийомів із розвитку критичного мислення. Розроблення вправ.
5. Демонстрування фрагментів уроків із використанням технології розвитку критичного мислення.

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Заняття 6 – 7.

Технологія організації успішної діяльності

1. Історичні аспекти генезису технології організації успішної діяльності.
2. Характеристика основних етапів технології.
3. Виконання діагностичних процедур та вправ.
4. Ділова гра «Проведення виховної справи «Як стати успішною особистістю?»»
5. Демонстрування фрагментів виховних заходів для школярів із проблем успішної діяльності. Рефлексія.

Заняття 8

Технологія формування учнівського колективу

1. Концептуальні положення та цільові орієнтації технології.
2. Особливості змісту та методики розвитку класного колективу.
3. Роль класного керівника у згуртуванні учнів.

4. Технологія підготовки та організації виховних справ. Складання технологічної карти.

Заняття 9

Значення освітніх технологій у навчально-виховному процесі школи

1. З'ясування сутності понять «освітня (педагогічна) технологія» та їх похідних. Критерії та структура освітніх технологій. Термінологічні взаємовідношення.

2. Переваги та недоліки впровадження технологічного підходу для педагога та учня.

3. Роль освітніх технологій у реформуванні діяльності сучасного навчального закладу.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

Вступ

1. Що Ви розумієте під освітньою технологією?
2. Які є основні підходи до визначення педагогічних технологій?
3. Яка існує різниця між освітніми та педагогічними технологіями?
4. Назвіть основні критерії освітніх технологій.
5. Хто є авторами найпоширеніших класифікацій освітніх технологій?
6. Які компоненти входять до складу педагогічних технологій?
7. Чим, на Вашу думку, відрізняється технологія від методики?
8. Хто є автором ідеї технологізації освіти?
9. Назвіть основні періоди розвитку освітніх технологій в Україні.

Навчальні технології

10. Що таке навчальна технологія? Чим вона відрізняється від технології навчання?
11. Які Ви знаєте технології навчання?
12. Які навчальні технології Ви використовуєте у практичній діяльності?
13. Що таке особистісно орієнтоване навчання?
14. Що Ви знаєте про ієрархію цілей Б. Блума?
15. Охарактеризуйте коло цілей Б. Блума.

16. Що таке проект? Що розуміють під методом проектів?
17. Коли вперше в практиці навчання почав використовуватись метод проектів? Чи можна вважати Дж. Дьюї його основоположником?
18. Як розвивався метод проектів у вітчизняній педагогіці?
19. Які є види проектів?
20. Яка мета проектної діяльності?
21. Для чого потрібен метод проектів в освіті?
22. Яка різниця між методом проектів та проектною технологією?
23. Чим відрізняється проектна технологія від проблемної?
24. Чим відрізняється проектна технологія від технології формування критичного мислення?
25. Назвіть характерні ознаки проектів.
26. Які основні етапи проектної діяльності?
27. Як формулювати ключові, тематичні та змістові питання проекту?
28. Назвіть ознаки вдалих учнівських робіт.
29. Поставте ключові, тематичні та змістові запитання до проекту «Регіональні події, що змінюють хід історії».
30. Запропонуйте тему цікавого для Вас проекту. Поставте до нього ключові, тематичні та змістові питання.
31. Чи можна вважати проектну технологію універсальною?
32. Чи маєте Ви досвід створення проектів? Поділіться своїми враженнями від роботи над ними.
33. Дайте свою оцінку проектної технології.
34. Що Ви розумієте під критичним мисленням?
35. Чим відрізняється критичне мислення від інших його типів?
36. Кого із вчених вважають основоположниками теорії розвитку критичного мислення? Який внесок вони зробили в обґрунтування його теоретичних основ.
37. Назвіть основні фази (стадії) технології.

38. Як педагоги використовують таксономію цілей Б. Блума при формуванні критичного мислення?
39. З якими труднощами може зіткнутися вчитель при впровадженні технології розвитку критичного мислення?
40. Порівняйте технологію формування творчої особистості та розвитку критичного мислення.
41. Що таке інтерактивне навчання?
42. Чим інтерактивне навчання відрізняється від активного та пасивного?
43. Які Ви знаєте методики інтерактивного навчання?
44. Назвіть вади інтерактивного навчання?

Соціально-виховні технології

45. Які технології називають соціально-виховними?
46. Які групи технологій виділяють у межах соціально-виховних?
48. Назвіть основні етапи технології роботи з важковиховуваними дітьми в масовій школі.
49. Поясніть механізм виникнення девіантної поведінки?
50. Які ви знаєте причини важковиховуваності?
51. Хто запропонував вперше технологію «Школа – центр виховання у соціальному середовищі»?

Запитання для роздумів

1. Які переваги навчання з використанням освітніх технологій у порівнянні з традиційним?
2. Чи можлива реалізація освітньої технології протягом одного навчального заняття?
3. Які причини недостатнього рівня використання освітніх технологій у шкільній практиці?
4. Як Ви розумієте вислів: «Якщо треба запам'ятати, то ти обов'язково забудеш, а якщо треба зрозуміти, то ти це запам'ятаєш»?

5. Метод проектів був відкинутий радянською педагогікою на початку 30-х рр. ХХ ст. Чому його вилучили із школи? Чим пояснюється його нинішня популярність?
6. Хто з відомих Вам класиків педагогіки у своїй діяльності використовував проектну технологію (метод проектів)?
7. Можливо, Ви читали про проектну діяльність у художніх чи педагогічних творах. Якщо читали, то поділіться враженнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. Що таке технологія навчання / К. Баханов // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 23 – 25.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І. Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13–16.
4. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : Книга для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. – (Серия : Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
5. Бовть О. Б. Комп'ютерні ігри та дитяча агресивність: випадковий взаємозв'язок чи прикра закономірність? / О. Б. Бовть // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1 – 2. – С. 110 – 116.
6. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В. И. Боголюбов // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123 –128.
7. Буркова Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18 – 19.
8. Вульфсон Б. Л. Кризис воспитания / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3–10.
9. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
10. Збірник нормативних документів з освіти та виховання / Упоряд. З. М. Онишків. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 172 с.

- 11.Зубченко О. Особливості сучасного етапу розвитку західноєвропейських педагогічних технологій / Олена Зубченко // Рідна школа. – 2004. – № 7-8. – С. 65– 68.
- 12.Зубченко О. Історичні передумови формування технологічного підходу до навчання в західноєвропейських країнах / Олена Зубченко // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 72 – 74.
13. Ильина Т.А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике / Т.А.Ильина // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 123-134.
14. Інтерактивні технології навчання: : теорія, практика, досвід: метод. посіб. Уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко.– К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
15. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
16. Карнегі Д. Як завойовувати друзів та впливати на людей /Дейл Карнегі. – Харків : Промінь, 2007. – 560 с.
17. Карпенчук С.Г. Педагогічна технологія: антропологічний підхід / С. Г. Карпенчук // Рідна школа. – 2001. № 8. – С. 20-21.
18. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117– 122.
19. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
20. Книга керівника навчально-виховного закладу: Довідково-методичне видання /Упоряд. В. В. Скиба, Б. М. Терещук. – Харків: ГОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 768 с.
21. Коменський Я. А. Велика дидактика /Вибрані педагогічні твори. – Т.1. Велика дидактика / Під ред. А. А. Красновського. – К. : Радянська школа, 1940. – 248 с.

22. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии /Мин-во образования и науки. Уральский гос. пед. ун-т. – М.: Academia, 2007. – 256 с. /Монографическое исследование: педагогика/.
23. Космодемьянская А. И. Разработка вопросов педагогической технологии в США / А. И. Космодемьянская // Советская педагогика. – 1973. – № 10. – С. 132–140.
24. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе /Т. Котарбинский. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.
25. Макаренко А. С. Педагогічна поема / Антон Семенович Макаренко. – К.: Радянська школа, 1973. – 524 с.
26. Макаренко В. М. Як опанувати технологію формування критичного мислення /В. М. Макаренко, О. О. Туманцова. – Харків: Вид група «Основа» : «Тріада +», 2008. – 96 с. (Серія : Шкільний світ).
27. Максимюк С.П. Педагогіка: [навч. посіб.] / С. П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
28. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.
29. Невмержицький О. Педагогічні технології – зваби і загрози / Олександр Невмержицький // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 97 – 101.
30. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія: Підручник /А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк. – К.: Четверта хвиля, 2003. – 164 с.
31. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія» / Ольга Олійник // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 16 – 18.
32. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. /О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
33. Педагогические технологии: Учебное пособие /Авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128 с. – (Учебное пособие).

34. Педагогічні технології: Навч. посіб. / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О.Смолюк, О. Т. Шпак. – К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995.
35. Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник /За ред. проф. М. В. Гриньової. – Полт. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – П., АСМІ, 2006. – 230 с.
36. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник /За ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
37. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будаєв, А. М. Старєва. Під ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А. С. К., 2003. – 240 с.
38. Підласий І. П. Технологія виховання з комп'ютерною підтримкою / І. П. Підласий // Рідна школа. – 1993. – № 1. – С. 7–9.
39. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
40. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
41. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. – К.: Шк. світ, 2007. – 112 с.
42. Потемкина О.Ф. Законы успеха, или Как найти свое место в жизни / О. Потемкина, Е.Потемкина. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 336 с. – (Практическая психология).
43. Практикум з курсу «Сучасні педагогічні технології»: Навчально-методичний посібник. /Укл. Солова В.М., Яковець Н.І., Мушенко Т.А.; За заг. ред. Н. І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2006. – Ч.1. – 197 с.

44. Практикум з курсу «Сучасні педагогічні технології»: Навчально-методичний посібник. /Укл. Солова В.М., Яковець Н.І., Мушенко Т.А.; За заг.ред. Н.І.Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2006. – Ч.2. – 219 с.
45. Проектна діяльність у школі /Упоряд. М. Голубенко. – К. : Шк. Світ, 2007. – 128 с.
46. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: Навч. посібник. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
47. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. – М.:НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
48. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.2. – М.:НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
49. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Вибрані твори в п'яти томах. – Т. 4. – К.: «Радянська школа», 1977. – С. 393-626.
50. Трейси Б. Достижение максимума / Брайан Трейси : [пер. с англ. В. Ф. Волченко]. – Мн. : ООО «Попурри», 2002. – 368 с. – (Серия: «Успех!»; изд. 2).
51. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.
52. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. – К. : Ред загальнопед. газ., 2003. – 112 с. (Серия : Шкільний світ).
53. Янкович О. І. Організація успішної діяльності як інноваційна освітня технологія : зб. наук. праць / відп. ред. О. Я. Пилипчук. – К., 2005. – Вип. 245. – С. 245–251.
54. Янкович О. І. Управління загальноосвітнім навчальним закладом: технології та правові засади / О. Янкович. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 217 с.

Додаток Г.

АНКЕТИ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ ОБІЗНАНОСТІ ПЕДАГОГІВ З ТЕОРЕТИЧНИМИ ОСНОВАМИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Додаток Г 1.

Анкета для вчителів

1. Що ви розумієте під освітньою (педагогічною) технологією?

- а) галузь педагогічної науки;
- б) проект (модель) навчально-виховного процесу;
- в) сукупність дій;
- г) засоби навчання;
- д) традиційне навчання, назване модним терміном;
- е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

2. Які Ви знаєте освітні (педагогічні) технології?

- а) вітагенної освіти;
- б) проектна;
- в) диференціації;
- г) інтерактивні;
- д) формування творчої особистості;
- е) формування учнівського колективу;
- є) роботи з важковиховуваними дітьми;
- ж) інформаційні;
- з) ігрові;
- и) інші (вкажіть, які саме)

_____.

3. Які освітні (педагогічні) технології Ви використовуєте у своїй роботі?

- а) інтерактивні;
- б) інформаційні;
- в) ігрові;
- г) тренінгові;
- д) проектну;
- е) інші _____
(вкажіть, які саме)
- _____.
- є) не використовую.

4. Як часто Ви використовуєте інноваційні технології?

- а) постійно;
- б) ніколи;
- в) під час відкритих занять.

5. Чому, на Вашу думку, освітні технології не достатньо впроваджуються в практику діяльності школи?

- а) потребують додаткових затрат часу;
- б) потребують діагностичних процедур, які не вказані в описі технології;
- в) потребують уміння діагностування, яке не формується у ВНЗ;
- г) результати навчально-виховного процесу від їх упровадження не поліпшуються;
- д) знання педагогів про освітні технології неповні для їх реалізації;
- е) відсутня методична література із упровадження освітніх технологій;
- є) правильної відповіді серед перерахованих немає.

6. Які чинники, на Вашу думку, можуть поліпшити навчально-виховну діяльність школи?

- а) упровадження інноваційних технологій;
- б) підвищення зарплат працівникам школи;
- в) піднесення престижу професії вчителя;
- г) зміна соціально-економічної політики держави у напрямку гідної оплати праці освіченої людини;
- д) створення освітньо-виховної концепції держави;
- е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

7. Чи потребуєте Ви методичної допомоги з боку працівників педагогічних кафедр для впровадження інноваційних технологій?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

8. Скільки років Ви працюєте у школі? У якому році закінчили ВНЗ?

Сформулюйте свої пропозиції щодо поліпшення співпраці з працівниками педагогічних кафедр, а також щодо підготовки студентів у ВНЗ:

Анкета для студентів

1. Що ви розумієте під освітньою (педагогічною) технологією?

- а) галузь педагогічної науки;
- б) проект (модель) навчально-виховного процесу;
- в) сукупність дій;
- г) засоби навчання;
- д) традиційне навчання, назване модним терміном;
- е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

2. Які Ви знаєте освітні (педагогічні) технології?

- а) вітагенної освіти;
- б) проектні;
- в) диференціації;
- г) формування творчої особистості;
- д) інтерактивні;
- е) формування учнівського колективу;
- є) роботи з важковиховуваними дітьми;
- ж) інформаційні;
- з) ігрові;
- и) інші (вказіть, які саме)

3. Які освітні (педагогічні) технології використовувалися у школі, в якій Ви навчалися?

- а) інтерактивні;
- б) інформаційні;
- в) ігрові;
- г) тренінгові;
- д) інші _____
(вказіть, які саме)
- е) у школі було тільки традиційне навчання.

4. Як часто у школі, в якій Ви навчалися, використовувались інноваційні технології?

- а) постійно;
- б) ніколи;

в) під час відкритих занять.

5. Чому, на Вашу думку, освітні технології не достатньо впроваджуються в практику роботи школи?

а) потребують додаткових затрат часу;

б) потребують діагностичних процедур, які не вказані в описі технології;

в) потребують уміння діагностування, яке не формується у ВНЗ;

г) результати навчально-виховного процесу від їх упровадження не поліпшуються;

д) знання педагогів про освітні технології неповні для їх реалізації;

е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

6. Які чинники, на Вашу думку, можуть поліпшити навчально-виховну діяльність школи?

а) упровадження інноваційних технологій;

б) підвищення зарплат працівникам школи;

в) піднесення престижу професії вчителя;

г) зміна соціально-економічної політики держави у напрямку гідної оплати праці освіченої людини;

д) створення освітньо-виховної концепції держави;

е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

7. Чи мрієте Ви після закінчення університету працювати у школі?

а) так, за будь-яких обставин;

б) ні, за будь-яких обставин;

в) так, за умови підвищення зарплати працівникам школи;

г) так, якщо не знайду престижнішої роботи;

д) ще не визначився (не визначилася).

8. Чи відчуваєте Ви себе готовим займатися інноваційною діяльністю в школі чи іншій установі?

а) так;

б) ні;

в) частково (необхідна ще додаткова підготовка).

9. Які з вивчених освітніх технологій в університеті Ви вважаєте найнеобхіднішими для майбутньої професії?

- а) інтерактивні;
- б) інформаційні;
- в) «Організація успішної діяльності»;
- г) управління школою;
- д) роботи з важковиховуваними дітьми;
- е) формування учнівського колективу;
- є) інші _____
(вказіть, які саме)

Сформулюйте свої пропозиції щодо поліпшення викладання навчальної дисципліни «Освітні технології» в університеті

Додаток Г 3.

Анкета для викладачів та науковців

1. Що ви розумієте під освітньою (педагогічною) технологією?

- а) галузь педагогічної науки;
- б) проект (модель) навчально-виховного процесу;
- в) сукупність дій;
- г) засоби навчання;
- д) традиційне навчання, назване модним терміном;
- е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

2. Які Ви знаєте освітні (педагогічні) технології?

- а) вітагенної освіти;
- б) проектні;
- в) диференціації;
- г) формування творчої особистості;
- е) формування учнівського колективу;
- є) роботи з важковиховуваними дітьми;
- ж) інформаційні;
- з) ігрові;

д) інтерактивні;

и) інші _____

(вказіть, які саме)

3. Чому, на Вашу думку, освітні технології не на достатньому рівні впроваджуються в навчально-виховний процес школи ?

а) потребують додаткових затрат часу;

б) потребують діагностичних процедур, які не супроводжують опис технології;

в) потребують уміння діагностування, яке не формується у ВНЗ;

г) результати навчально-виховного процесу від їх упровадження не поліпшуються;

д) знання вчителів про освітні технології неповні для їх реалізації;

е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

4. Які чинники, на Вашу думку, можуть сприяти реформуванню педагогічного процесу школи?

а) упровадження інноваційних технологій;

б) підвищення зарплат працівникам школи;

в) піднесення престижу професії вчителя;

г) зміна соціально-економічної політики держави у напрямку гідної оплати праці освіченої людини;

д) створення освітньо-виховної концепції держави;

е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

5. Чи на достатньому рівні, на Вашу думку, впроваджуються освітні технології в діяльність ВНЗ?

а) так;

б) ні.

6. Чому, на Вашу думку, освітні технології не достатньо впроваджуються у навчально-виховний процес ВНЗ? (На запитання необхідно дати відповідь лише тим, хто вибрав варіант відповіді 5 б).

а) потребують додаткових затрат часу;

б) потребують діагностичних процедур, які не вказані в описі технології;

- в) потребують уміння діагностування, яке не формується у ВНЗ;
- г) результати навчально-виховного процесу від їх упровадження не поліпшуються;
- д) знання викладачів про освітні технології неповні для їх реалізації;
- е) правильної відповіді серед перерахованих немає.

7. Які освітні технології Ви використовуєте у своїй роботі?

- а) проектні;
- б) інтерактивні;
- в) інформаційні;
- г) портфоліо;
- д) кейс-технологію;
- е) інші _____

(важить, які саме)

8. Чи потребуєте Ви методичної допомоги з боку працівників педагогічних кафедр для впровадження інноваційних технологій?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

Додаток Д
МАТЕРІАЛИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
ІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ
«ОРГАНІЗАЦІЯ УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

Додаток Д 1.

Анкети для визначення рівнів сформованості праксеологічних умінь

Анкета № 1

1. Що ви розумієте під життєвим призначенням?

- а) ніколи над цим не задумувався;
- б) сенс життя, те, заради чого живемо;
- в) точно не знаю.

2. Чи задумувалися Ви над своїм життєвим призначенням?

- а) так, постійно;
- б) так, іноді;
- в) ні, ніколи.

3. У чому вбачаєте своє життєве призначення?

- а) задумувався над життєвим призначенням, проте остаточно не визначився, у чому воно;
- б) ніколи про це не думав;
- в) у створенні сім'ї, народженні та доброму вихованні дітей;
- г) у творенні добра для людей;
- д) у піднесенні національного статусу держави;
- е) у виконанні громадянських обов'язків;
- є) в особистому внеску у загальну справу через професійну діяльність;
- ж) інші варіанти (вказіть, які).

4. Чи варто визначати життєві цілі?

- а) варто, вони допомагають досягнути у житті максимуму з того, що можна взяти;
- б) ні, не варто, життя вносить свої корективи;
- в) однозначно сказати не можна, все залежить від обставин.

5. Чи визначили Ви свої життєві цілі?

- а) так;
- б) ні;
- в) визначав, проте остаточно не визначився із життєвими цілями.

6. Чим Ви керувалися у виборі життєвих цілей?

- а) власними інтересами та потребами;
- б) прагненням принести користь іншим людям;
- в) рівнем розвитку вроджених нахилів;
- г) цілі визначав спонтанно, інтуїтивно;
- д) рекомендаціями батьків та близьких мені людей;
- е) цілі не визначав, життя покаже, який вибір треба робити.

7. Чи встановили Ви терміни реалізації мети?

- а) так;
- б) ні;
- в) для окремих цілей встановив.

8. Чи зафіксували Ви цілі у письмовій формі?

- а) так; б) ні; в) окремі цілі записані.

9. Чи може бути єдиною причиною відмови від діяльності страх отримати поразку?

- а) так; б) ні; в) іноді.

Анкета № 2

1. Що таке праксеологія?

- а) розділ науки «освітня технологія»;
- б) знання про дії, наука про організацію успішної діяльності;
- в) системні знання про загальні принципи і способи раціональних успішних дій;
- г) методика та технологія організації успішної діяльності;
- д) розділ педагогічної науки про організацію діяльності.

2. Чим відрізняється праксеологія від технології?

а) праксеологія – знання про дії, технологія – знання про спосіб (майстерність) дії;

б) праксеологія – це практична наука, а технологія – теоретична;

в) нічим, це одне і те ж саме.

3. У чому полягає мета педагогічної праксеології?

а) вивчення закономірностей та обґрунтування принципів перетворення педагогічного знання у раціонально-обґрунтовану та конструктивну діяльність;

б) отримання і надання професійному товариству практико-орієнтованого знання про загальні принципи і способи раціональної і продуктивної педагогічної діяльності;

в) вивчення класифікацій та представлення періодизації розвитку науково-педагогічної думки про способи раціонально організованої діяльності;

г) правильної відповіді не вказано.

4. Яка діяльність, на Вашу думку, є успішною?

а) будь-яка, яка завершується успіхом;

б) схвалювана суспільством, яка супроводжується або завершується успіхом;

в) не задумувався.

5. Які існують вимоги до визначення життєвих цілей?

а) реальність виконання;

б) фіксація у письмовій формі;

в) _____;

г) _____.

6. Чому люди не визначають життєві цілі?

а) низька самооцінка і відчуття провини;

б) страх невдачі;

в) відсутність вміння;

г) _____.

7. Чи вважаєте за необхідне враховувати у своїй діяльності досвід та рекомендації тих, хто досягнув успіху?

а) так; б) ні; в) іноді.

8. Від яких чинників залежить досягнення успіху у діяльності?

- а) генетичних нахилів; б) вольових якостей;
в) _____; г) _____;
д) _____; е) _____.

Анкета № 3

1. Чи дотримуєтеся Ви у своїй діяльності з реалізації мети визначеної (етапності) послідовності дій?

а) так; б) ні, керуюсь інтуїцією; в) іноді.

2. Чи використовуєте методику подолання перешкод у своїй діяльності?

- а) так;
б) інколи;
в) ні; вона мені не допомагає;
г) ні, я її не знаю.

3. Чи виконуєте вправи для поліпшення діяльності?

- а) так;
б) ні, від них успіх не залежить;
в) ні, немає сили волі;
г) ні, мені такі вправи невідомі.
д) іноді виконую.

4. Які чинники підвищують ефективність Вашої діяльності?

- а) самовдосконалення;
б) не аналізував;
в) допомога друзів та охочих допомогти;
г) інші варіанти.

5. Чи займаєтеся автотренінгом?

- а) так, систематично;
- б) ні, я впевнений у своїх силах;
- в) ні, не знаю як ним займатися;
- г) іноді займаюся.

6. Хто із близьких Вам людей підтримує Вас (морально) при реалізації мети?

- а) батьки;
- б) досвідченіший друг;
- в) учитель або викладач;
- г) інша людина (вказіть хто);
- д) ніхто, досягаю успіху самостійно.

7. Чи намагаєтеся удосконалити свій імідж?

- а) так; б) ні; в) частково.

8. Чи намагаєтеся розвинути вольові якості?

- а) так; б) ні; в) частково.

9. Ви потрапили у скрутну ситуацію (перешкода на шляху до реалізації мети). Який варіант дій оберете?

- а) буду вирішувати все своїми силами;
- б) нічого не буду робити, хтось прийде на допомогу зі своєї ініціативи;
- в) розповім друзям (батькам), ті щось придумують;
- г) буду нарікати на обставини, долю, хронічне невезіння, людей тощо;
- д) інший варіант (вказіть, який).

Анкета № 4

1. Чи задоволені Ви результатами своєї навчальної діяльності?

- а) так;
- б) ні;
- в) частіше так, ніж ні;
- г) частіше ні, ніж так.

2. Якщо ви, окрім навчальної, займаєтеся ще якоюсь діяльністю (трудовою, спортивною, педагогічною, вкажіть якою) _____, то чи задоволені Ви її результатами?

- а) так;
- б) ні;
- в) частіше так, ніж ні;
- г) частіше ні, ніж так.

3. Чи аналізуєте Ви результати своєї діяльності?

- а) так;
- б) ні;
- в) іноді.

4. Як часто аналізуєте Ви результати своєї діяльності?

- а) систематично;
- б) епізодично;
- в) ніколи.

5. Чи відповідає результат Вашої діяльності визначеним цілям?

- а) так;
- б) зазвичай так;
- в) зазвичай ні.

6. Чи визначаєте Ви нові цілі за результатами попередньої діяльності?

- а) так;
- б) ні;
- в) іноді.

7. Чи часто Ви зазнаєте поразки?

- а) так;
- б) ні;
- в) частіше так;
- г) частіше ні.

8. Якщо ви зазнали поразки, то який можливий варіант подальшої стратегії оберете?

- а) визначу подальші дії з урахуванням причин невдачі;
- б) з'ясую, що позитивного вдалося зберегти, і уникну подальших дій із метою уникнення нових ризиків;
- в) визначу можливих винуватців невдачі і відмовлюся від невдалої діяльності.

Додаток Д 2

Таблиця 1. Критерії та показники рівнів сформованості праксеологічних умінь

Компонент діяльності	Компоненти технології	Критерії сформованості праксеологічних умінь	Показники
Мотиваційно-цільовий	Концептуально-Цільовий	Мотиваційно-цільовий (для оцінки рівня сформованості життєвого призначення)	<ul style="list-style-type: none"> - Усвідомлення життєвого призначення; - розвиток потреби у самореалізації та досягненні успіху; - здатність до визначення життєвих цілей, фіксації їх у письмовій формі
Змістовий	Змістовий	Інформаційно-трансформаційний (для визначення рівня сформованості знань із організації діяльності)	<ul style="list-style-type: none"> - Якість знань із технологізації освіти, педагогічної праксеології; - ступінь володіння інформацією з основних етапів, чинників досягнення успіху, методик подолання перешкод; - здатність до ефективного пошуку інформації та її трансформації в процесуальні компоненти діяльності

Операційний	Процесуальний	Сугестивно-операційний (для оцінки здатності до аутотренінгу, складання та реалізації життєвих цілей та планів, виконання вправ для підвищення коефіцієнта успіху)	- Оволодіння технологічними операціями, дотримання алгоритмізації дій у реалізації діяльності; - уміння з'ясовувати причини відхилень від визначеного плану досягнення мети; - систематичність та якість виконання вправ, автотренінгових занять для підвищення ефективності діяльності; - уміння долати перешкоди
Контрольно-оцінювальний	Результативно-аналітичний	Оцінно-прогностичний (для оцінки рівня сформованості самоаналітичних умінь)	- Уміння оцінити рівень життєвих досягнень; - уміння аналізувати ступінь відповідності результату поставленій меті; - уміння обґрунтувати перспективи власної діяльності (вибрати новий рід діяльності)

Додаток Д 3

Вправи для формування праксеологічних умінь

Моє сонце

Візьміть чистий аркуш паперу і в центрі його намалюйте коло.

Це майбутнє сонце, але поки воно не світить – у нього нема променів. Ви можете запалити це сонце, але для цього вам потрібно прималювати промені, які від нього відходять. Але тільки в тому випадку, якщо ви згадаєте свої

успіхи і досягнення. Кожний промінь – це один епізод вашого життя, про який ви згадуєте з гордістю.

Наприклад, у віці 10 років ви піймали великого окуня. Тоді ви можете домалювати до сонця один промінь і написати на його кінці – «окунь». Відремонтована праска, закінчена з медаллю школа, перше місце на спортивних змаганнях, вдала ділова домовленість, розгаданий кросворд – у цій вправі нема обмежень. Головне – намалювати побільше променів. Мінімум десять, а якщо зразу намалюєте двадцять, то за вас можна не переживати, позаяк фундамент майбутнього успіху вже закладений [509, с. 213].

Особистий герб

Розбийте аркуш паперу на 4 квадрати. У верхньому правому запишіть слово, яке, на вашу думку, найточніше вас характеризує; у правому нижньому – своє хобі; у лівому нижньому – свою найбільшу гордість. Верхній лівий квадрат ви можете заповнити за бажанням, оскільки там потрібно записати свій секрет, про який ви хотіли б розказати. Крім того, запишіть девіз свого життя [95, с. 10].

Мрію про круїз навколо світу.	Сумління
НІКОЛИ НЕ ЗДАВАТИСЬ!	
Музика	Я не палю!

Малювання сьогоднішнього автопортрета

Покладіть перед собою чистий аркуш паперу. Уявіть, що ви художник. Подумайте про себе: «Хто я? Чим я відрізняюся від інших людей? У чому моя неповторність?»

А тепер намалюйте свій автопортрет, але так, щоб людина, котра добре знає вас, могла вас упізнати. Малюнок може бути гумористичним або серйозним, реалістичним, схематичним, абстрактним і взагалі яким завгодно, але вас повинні на ньому впізнавати.

Зобразіть найголовніше у собі, найсуттєвіше, унікальне. Коли робота буде завершена, підпишіть у нижній частині аркуша: «Мій портрет». Поставте дату і розпишіться. Збережіть цей аркуш [379, с. 24–25].

Малювання майбутнього автопортрета

Повторіть попередню вправу «Малювання сьогоднішнього автопортрета» з невеликими змінами. А саме: намалюйте свій автопортрет, але не сьогоднішній, а майбутній. Яким ви будете? З ким? Що будете робити? Як будете одягнуті? Що ще слід запитати у себе самого, щоб намалювати правдивий портрет?

На жаль, більшість людей не здатні намалювати або ґрунтовно описати самих себе, свою сутність, свою власну перспективу. І не тому, що не знають себе. Знають! Не вміють розібратися в собі і поставити перед собою конкретні цілі, а це головна причина більшості життєвих невдач. Знати самого себе, не змінювати себе, не втрачати себе. Це просто і складно – і дорогого вартує. У книзі американського письменника Ога Мандіно «Найвизначніший комерсант світу» є чудові рядки: «Навряд чи двоє із сотні однаково визначають удачу. А ось невдачу всі визначають однаково. Невдача – це нездатність людини досягти поставленої мети, якою б вона не була» [379, с. 25–26].

Помріємо

Діти – геніальні мрійники. Із дитячих мрій виростають прекрасні ідеї дорослих людей, складаються долі, події. Корені будь-якого успіху беруть початок у дитячих мріях. Але діти дорослішають і втрачають здатність сміливо мріяти. В міру дорослішання у людей розвивається психологія, яку можна назвати синдромом маленької людини. Ці «маленькі люди», яких у нашій країні дуже багато, на будь-яку пропозицію відповідають: «Що ми можемо змінити? Начальству видніше. Ми – люди маленькі». Якщо ви вважаєте себе безсильним і ні на що не здатним гвинтиком великої машини, то змиріться: гвинтику успіх ні до чого. Але поряд із нами живе велика кількість успішних людей. Крупних керівників, видатних учених. Звідки ж вони беруться? Перший крок до життєвого успіху полягає в тому, щоб перемогти цей синдром. Вбийте в собі раба! Успішна людина починається із самонавіювання і внутрішньої установки на успіх: я можу все. Почніть із того, щоб могли все в думках.

Виберіть вільний час, забезпечте собі спокій і помрійте. І настройтеся на такі думки. Дайте своїй свідомості волю. У цій вправі криється великий сенс: ви ні про що не зможете мріяти, крім того, що зберігається у вашій підсвідомості. Саме там приховується ваша справжня суть. І її треба знати. Відновивши в собі затиснуту життєвими негараздами здатність мріяти, ви отримаєте величезний матеріал для самоаналізу. Вивчаючи зміст своїх мрій, ви краще зрозумієте, чого ви насправді хочете і до чого вам треба прагнути.

Помрійте про ідеальне для себе життя: яке воно? Помріяти про нього – це означає зробити перший крок йому назустріч. Прийміть зручну позу. Розслабтеся. Уявіть, що ви лягли на килим-літак і полетіли у найкраще для себе місце. Куди ви летите? Хто вас там чекає? Про що ви говорите? Що ви робите у своєму індивідуальному раю? Як ви виглядаєте? Які барви, запахи і звуки вас там оточують? Конкретніше? Детальніше?

Запишіть свої мрії. Спробуйте їх замалювати. Поставте дату. Збережіть ці записи. Намагайтесь виявити тенденції. Саме в цих тенденціях

виражаються ваші справжні неусвідомлені бажання. Саме вони підкажуть вам, чого ви насправді хочете, може, навіть не усвідомлюючи того.

Приготуйтеся до того, що спочатку мріяти буде важко і мрії будуть блідими. Не засмучуйтеся, тренуйтеся! Необхідно перемогти в собі зайву скромність [379, с. 29–30].

Постава успішної людини

Зазначте у своєму записничку п'ять хвилин у першій половині дня, протягом яких ви будете тримати поставу впевненої в собі людини: випрямлений хребет, плечі розведені в сторону і злегка опущені, голова дивиться прямо. У другій половині дня відведіть на цю вправу ще 5 хвилин. Наступного дня збільшіть тривалість виконання цієї вправи на 5 хвилин (10 хвилин до обіду і стільки ж – ввечері). До кінця тижня доведіть загальний час збереження постави успішної людини до години щоденно (2 рази по 30 хвилин).

Після завершення вправи оцініть свій стан і реакцію інших людей [509, с. 121].

Ідеальний слухач

Найкращий співрозмовник – це ідеальний слухач. Вам пропонується декілька завдань, щоб ним стати.

Завдання № 1. Протягом дня стимулюйте, провокуйте інших людей говорити про себе. Ви можете тільки підтакувати, хитати головою, виразити свою зацікавленість, але самі не повинні говорити.

Завдання № 2. Зазначайте про себе настрій співрозмовника «до» і «після» вашого спілкування.

Завдання № 3. Зазначте також, як змінилося його ставлення до вас у процесі спілкування. Постарайтеся визначити, за якими ознаками ви визначили зміни його ставлення [509, с. 180].

Контроль невиробничих витрат часу

Найунікальнішим ресурсом є час. Запропонована вправа допоможе звести до мінімуму даремні його витрати.

Один тиждень фіксуємо тільки:

1. Телевізор.
2. Телефон.
3. Чужі справи («носіння мавпи»).
4. Спілкування з неприємними людьми.

Наступного тижня стараємося звести втрати часу до мінімуму. Потім порівнюємо результат. А час, який звільнився, виділяємо для проосування до мети.

На думку Пітера Друкера, «для простого смертного практично неможливо виконувати заповідь осягнення сенсу буття: «Пізнай самого себе». Проте для кожного посилено дотримуватися заповіді: «Пізнай свій час – і таким чином стати на шлях підвищення власної ефективності і значущості для своєї організації» [509, с. 163].

Перший мисливець

Цю вправу виконують тоді, коли відчувають у собі неспроможність кинути виклик обставинам: саме з цієї причини чимало людей бояться брати участь у змаганнях, проводити презентації, організовувати наради тощо. Завдяки цій методиці комусь вдавалося за місяць, а декому й за тиждень здійснити небувалий прорив, добиваючись мети, якої не міг досягнути роками...

Отже, зручно вмотіться у кріслі, розслабтеся, заплющіть очі. Повільно і глибоко вдихніть, так само повільно видихніть. Уявіть, що ви поринаєте в сон. Згадайте, як вас охоплювала дрімота, як ставало тепло і затишно. Ви поступово засинаєте...

І опиняєтеся у печері з первісними людьми! Ви також – дикун. Навколо сидять діти, старці, жінки і чоловіки. Ви – мисливець. Біля ваших ніг складені сокири, списи, стріли. Цілком можливо, що ви не найсильніший і не найдосвідченіший. Проте ви – найхоробріший!

Зненацька тишу біля входу в печеру розриває страхітливе завивання звіра. Воно належить гігантському шаблезубому тигру. Все плем'я

здрігається від страху. Люди притискаються один до одного, кидають гілки у вогнище, щоб полум'я розгоралось яскравіше. Навіть досвідченим і сильним мисливцям якось не по собі. Адже чимало з них вже зустрічались із страшним хижаком, їх тіла вкриті шрамами. А хтось вже ніколи не прийде назад у печеру з полювання... Тигр з'їв їх і тепер вимагає собі нову жертву.

І тоді ви підіймаєтеся, берете свій спис і йдете до виходу. Ви не повертаєтесь і не кличете нікого за собою. Адже всі знають, що ви тут не найсильніший і не найдосвідченіший. Проте ви – найхоробріший. Ви – Перший Мисливець племені! Так, вам боязко. Але ви вперто йдете вперед.

Біля входу в печеру ви віч-на-віч стикаєтесь із гігантським тигром. Страшну пащу освітлює відблиск вогнища з печери. Ще можна втекти! Однак ви навіть не оглядаєтесь. Ви – Перший! І за вами неодмінно підуть досвідченіші і сильніші. Просто вони не настільки хоробрі, щоб стати першими. Але тепер вони підіймаються, хапають списи. Ви чуєте кроки, які наближаються. І, не очікуючи інших, не оглядаючись, ви кидаєтесь на хижака!

Все плем'я також бере участь у поєдинку. Знову і знову нападає і врешті-решт добиває звіра. Проте саме ви нанесли перший удар, вам і дістається шкура тигра.

Знову ви сидите біля вогнища, але тепер – наодинці, на шкурі шаблезубого тигра, і відчуваєте на собі захоплені погляди. Ще б пак! Адже ви Перший Воїн у племені, найхоробріший мисливець.

Цілком очевидно, що *в реальному житті у вас також приховані гени того самого, Першого Мисливця. Просто вам ще тільки треба відкрити їх і реалізувати себе* [51, с. 171–172].

Віяло можливостей

Виберіть якусь життєву проблему (для першого тренування можна взяти середньої важливості). Слідом за тим на аркуші паперу намітьте якомога більше можливих шляхів її вирішення. Згодом відкиньте ті способи, які вам не підходять. Наслідком цієї роботи мають бути три пункти:

1. Максимально чітко усвідомлення глобальної (стратегічної) мети, яку заважає досягти ця проблема.

2. Надання «проблемі» статусу «перешкоди».

3. Як мінімум три варіанти ефективного просування до глобальної мети, на шляху до якої постала визначена перешкода [509, с. 208].

День схвалень

Протягом дня виразіть своє схвалення п'яти різним людям.

Зазначте про себе їх реакції і свої почуття при цьому [509, с.176].

День без критики

Уважно стежте за собою весь день. Ваше завдання сьогодні – нікого не критикувати, ні в словах, ні в думках. Якщо ви помітили критичні нотки в своєму голосі, зупиніться та сформулюйте своє незадоволення таким чином, щоб воно набуло конструктивного вигляду, наповніть його почуттям доброзичливості і поваги до іншої людини.

Зазначайте всі випадки, коли вам буде важко пом'якшити критику або уникнути її. Проаналізуйте потім причини своїх негативних емоцій. Знайдіть їм альтернативу [509, с.175].

Метод Френе

1. Складіть із учнями план роботи на тиждень. У кінці тижня проаналізуйте результати.

2. Складіть для себе план роботи на тиждень. У кінці тижня проаналізуйте результати.

Звіт перед собою

Щодня перед сном протягом тижня здійснійте самозвітування перед собою. Порівняйте результативність діяльності у порівнянні з попереднім періодом, коли таке самозвітування не проводилося.

Ситуація успіху

Оберіть для експерименту трьох однокурсників. Ними мають стати недостатньо впевнені у собі студенти. Створюйте їм ситуацію успіху. Спостерігайте, як змінюється їхнє життя.

Повторіть вправу під час педагогічної практики. Обирайте для проведення експерименту сором'язливих учнів, яким необхідне схвалення та визнання.

Усмішка

Упродовж місяця розпочинайте день із посмішки. Згадайте, як оцінив її геніальний Дейл Карнегі: «Її ціна – нуль, але вона багато чого варта. Вона збагачує тих, хто її приймає, і не збіднює тих, хто її дарує. Вона триває лише мить, але пам'ять про неї залишається назавжди. Ніхто не є таким багатим, щоб обійтися без неї, і нікого не збіднюють, а тільки збагачують її наслідки.

Вона створює щастя в домі, захочує до добрих справ і є ознакою дружби.

Вона – відпочинок для стомлених, світло для зневірених, сонячний промінь для засмучених і найкращий засіб від неприємностей.

Однак її не можна купити, випросити, позичити або вкрати, оскільки вона не може по-справжньому робити добра, доки її не віддають з доброї волі...» [227, с. 49].

Усміхнене обличчя – це незамінна складова іміджу, а усмішка – початок сходження до вершини, позаяк вона створює оптимізм, без якого неможливе досягнення успіху.

Безперечно, у кожної людини є багато проблем, пов'язаних із навчанням, роботою, матеріальним забезпеченням тощо. Проте вони вирішуються за однієї умови: віри в свої можливості, упевненості в собі, оптимізму. Імідж щасливої людини сприяє вирішенню проблем, засмученої – перешкоджає.

Отже, упродовж місяця спостерігайте за змінами у своєму житті завдяки початку дня із усмішки. *Усміхайтеся частіше!*

Таблиця 1. Дані про сформованість умінь організації успішної діяльності студентів експериментальних груп ТНПУ ім. В. Гнатюка за результатами констатувального експерименту (202 студенти)

Структурні компоненти	Рівнева характеристика					
	С		А		П	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Концептуально-цільовий	18	9	115	57	69	34
Змістовий	10	4,9	89	44,1	103	51
Процесуальний	12	5,9	119	58,9	71	35,2
Аналітико-результативний	37	18,3	137	67,8	28	13,9
Загальний рівень	13	6,5	134	66,3	55	27,2

Таблиця 2. Дані про сформованість умінь організації успішної діяльності студентів контрольних груп ТНПУ ім. В. Гнатюка за результатами констатувального експерименту (145 студентів)

Структурні компоненти	Рівнева характеристика					
	С		А		П	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Концептуально-цільовий	13	9	83	57,2	49	33,8
Змістовий	7	4,8	64	44,2	74	51
Процесуальний	9	6	86	59	51	35

Аналітико-результативний	26	17,9	99	68,3	20	13,8
Загальний рівень	10	6,9	96	66,2	39	26,9

Додаток Д 6

Таблиця 3. Дані про сформованість умінь організації успішної діяльності студентів експериментальних груп ТНПУ ім. В. Гнатюка за результатами формувального експерименту (194 студенти)

Структурні компоненти	Рівнева характеристика					
	С		А		П	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Концептуально-цільовий	37	19	134	69,1	23	11,9
Змістовий	33	17	105	54,1	56	28,9
Процесуальний	35	18	120	61,9	39	20,1
Аналітико-результативний	46	23,7	126	64,9	22	11,4
Загальний рівень	37	19,1	133	68,5	24	12,4

Додаток Д 7

Таблиця 4. Дані про сформованість умінь організації успішної діяльності студентів контрольних груп ТНПУ ім. В. Гнатюка за результатами формувального експерименту (141 студент)

Структурні компоненти	Рівнева характеристика					
	С		А		П	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Концептуально-цільовий	16	11,3	82	58,2	43	30,5
Змістовий	9	6,4	68	48,2	64	45,4
Процесуальний	13	9,2	84	59,6	44	31,2
Аналітико-результативний	27	19,1	98	69,5	16	11,4
Загальний рівень	14	9,9	95	67,4	32	22,7

**Таблиця 5. Порівняльний аналіз рівнів сформованості
праксеологічних умінь студентів до і після експерименту**

Рівень сформованості	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Стратегічний	13	6,5	37	19,1	10	6,9	14	9,9
Адаптивний	134	66,3	133	68,5	96	66,2	95	67,4
Початковий (спонтанний)	55	27,2	24	12,4	39	26,9	32	22,7

Додаток Е

РЕКОМЕНДАЦІЇ

для Міністерства освіти та науки України
на основі результатів дисертаційного дослідження

О. Янкович «Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957 – 2005)»

Освітня галузь України перебуває на новому етапі свого розвитку, який характеризується глобалізаційними та євроінтеграційними процесами. Приєднання до Болонської декларації спонукає вищі навчальні заклади переходити на європейські стандарти освіти. Водночас вітчизняна освітня галузь накопичила здобутки, які не тільки необхідно зберігати у нових системах підготовки фахівців, а й доцільно популяризувати за кордоном. Поряд із позитивними елементами теорії та практики навчально-виховної роботи в історії вищої освіти України є й негативні, які, на жаль, попри свою очевидність, не усунені до сьогодні.

У процесах реформування вітчизняного шкільництва найбільш посиленої уваги вартують педагогічні навчальні заклади, позаяк від їх діяльності залежить розвиток загальноосвітньої школи, формування молодого покоління Української держави.

Серед провідних чинників досягнення навчально-виховних цілей зазначено використання освітніх технологій. Їх реалізація є одним із найважливіших завдань навчальних закладів згідно з законодавчими актами, державними документами про розвиток освіти. Освітні технології, перебуваючи у взаємозв'язку із іншими компонентами педагогічного процесу, відображають у цілому стан освітньої системи. Характеристика технологічного підходу протягом тривалого періоду дає змогу відстежити основні тенденції та перспективи розвитку освітньої галузі.

З метою вироблення шляхів подальшої підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, визначення провідних напрямів реформування діяльності навчальних закладів різних рівнів акредитації проведений ретроспективний аналіз генезису освітніх технологій у теорії та

практиці вищої педагогічної освіти України у другій половині ХХ – поч. ХХІ ст. Виявлено, що основними освітніми технологіями педагогічних ВНЗ досліджуваного періоду є навчальні, виховні, соціально-виховні, інформаційно-комунікаційні, а також технології управління. Усі типи технологій тісно пов'язані між собою і взаємно впливають на розвиток одна одної. Вивчення освітніх технологій у ретроспективі дало змогу з'ясувати численні *переваги* вітчизняної педагогічної вищої школи.

Підготовка майбутніх учителів здійснювалася у відповідності із соціальним замовленням держави на основі суспільної метатехнології (освітньо-виховної концепції держави), яка мала наскрізний характер, визначала розвиток навчальних, виховних, соціально-виховних технологій навчальних закладів та технологій управління. Їй підпорядковувалися усі виховні суспільні інституції, які діяли у взаємозв'язку в єдиному напрямі. У навчальних закладах тісно поєднувалися виховна діяльність із навчальною, що забезпечувало навчальні досягнення та формування моральних цінностей майбутніх педагогів. Найважливішими особистісними якостями вважалися гуманізм, альтруїзм, завдяки чому стало можливим залучати студентів до соціально-педагогічної роботи: перевиховання підлітків, допомоги дітям-сиротам, інвалідам тощо. Майбутні учителі мали змогу опановувати технологію роботи із важковиховуваними дітьми не тільки за підручниками, через перегляд кінофільмів, а й у безпосередній практичній діяльності зі школярами, які відзначалися девіантною поведінкою.

У студентів виховувалася громадянська активність. Вони ставали ініціаторами виконання багатьох важливих трудових проєктів, колективних творчих справ. Підтримувалися зв'язки із студентами навчальних закладів республік колишнього СРСР та зарубіжних держав. Відбувався обмін досвідом у науковій, навчальній, спортивній діяльності тощо. Організовувалися спільні походи місцями бойової та трудової слави, вечори відпочинку. Студенти налагоджували на високому рівні дозвільневу діяльність. В організації дозвілля використовували шоу-технології.

Різнобічному розвитку студентів сприяли численні огляди-конкурси художньої самодіяльності; вони відбувалися не тільки в межах ВНЗ, міста, області, а й між навчальними закладами різноманітних міст України.

Усі сторони виховного процесу студентів розглядалися у єдності. Забезпечувався комплексний підхід до здійснення виховання. Пропагувався колективізм. Потужна виховна система педагогічного навчального закладу сприяла формуванню умінь у майбутніх учителів відтворити аналогічну виховну діяльність у школі.

Численними перевагами відзначався навчальний процес. Мало місце поєднання різноманітних методів та технологій навчання. Студенти отримували ґрунтовну різнобічну теоретичну підготовку завдяки вивченню предметів різних циклів. Практичній підготовці сприяли добре організовані педагогічні практики, під час яких студенти проводили уроки, позакласні та виховні заходи із наступним обговоренням. Таких практик під час навчання у ВНЗ було декілька. Здійснення ефективної практичної підготовки до учительської професії було можливим завдяки технологіям соціально-педагогічних комплексів, у яких об'єднувалися навчальні заклади різних типів, а також часто дошкільні заклади. На основі таких комплексів як студенти, так і вчителі та викладачі виконували науково-дослідну роботу. У навчальних закладах різних типів популяризувалася ідея наукової організації праці, а також наукової організації педагогічної праці. У навчальних планах існувала відповідна дисципліна.

Незважаючи на численні здобутки вітчизняних педагогічних навчальних закладів другої половини ХХ – поч. ХХІ ст., відстежені на основі вивчення ретроспективи освітніх технологій, необхідно назвати *суттєві недоліки*, які, на жаль, мають місце до сьогодні, а також з'ясувати причини, які завадили їх усунути, з метою недопущення у майбутньому.

Починаючи з 50-х рр. ХХ ст., встановлено, що основними вадами навчального процесу є його *надмірна затеоретизованість, відсутність зв'язку з життям, з практикою роботи у школі*. Ці недоліки

перераховувалися в основних документах із розвитку освіти, які затверджувалися як у 50-х, так і у 80-х рр. ХХ ст., вони фіксуються і до нині. Проведені ще у 60-х рр. контрольні роботи із формування умінь студентів розв'язувати задачі зі шкільного курсу, який вони будуть викладати, свідчать про низький рівень підготовки: до 60% студентів-випускників виконували контрольні роботи на «незадовільно».

Навчальним планам притаманна багатопредметність. Мало місце дублювання тих предметів, які вивчалися у школі. Навчальні програми багатьох дисциплін перенасичені зайвим матеріалом, часто складним для розуміння студентами. Підручники, складені за такими програмами, позбавлені зв'язку зі шкільною практикою. Вони розраховані радше не на майбутнього учителя, а на майбутнього науковця. Серед основних недоліків навчальних планів необхідно зазначити недостатній обсяг часу, який відводився на вивчення методичних та психолого-педагогічних дисциплін, що не завжди давало змогу ефективно підготувати майбутніх учителів до реалізації різноманітних методів та технологій навчання й виховання.

В умовах перевантаженості обов'язковими навчальними дисциплінами студентам залишалося мало часу на самостійну роботу, зокрема науково-дослідну. Вони так і не стали *суб'єктами навчально-виховного процесу*, продовжуючи перебувати об'єктами навчально-виховних впливів.

Серед найважливіших проблем педагогічних ВНЗ зазначалися недостатній розвиток педагогічної діагностики та умінь у вчителів здійснювати діагностування якостей шолярів та власної діяльності.

Усі ці вади перераховувалися на численних нарадах, з'їздах педагогічних працівників. Вони фіксувалися у найважливіших документах, законах із розвитку освіти та її реформування протягом півстолітнього періоду. Проте так і не були усунені і продовжують залишатися.

Окрім позитивного впливу освітньо-виховної концепції, був і негативний: надмірна ідеологізація, яка пронизувала навчально-виховний процес, спонукаючи викладачів передусім акцентувати увагу не на змісті

предмета, а на комуністичному вихованні. Науковці були позбавлені самостійності у наукових пошуках. Їх змушували проводити дослідження у напрямку, визначеному правлячою артією.

Аналіз генезису освітніх технологій дозволяє виробити рекомендації щодо удосконалення педагогічної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Назріла потреба обґрунтувати нову технологію підготовки майбутніх учителів, яка передбачає створення нових навчальних планів, програм, посилення мотивації на навчальну працю, поєднання навчальної діяльності із виховною та соціально-виховною, впровадження управління за результатом, створення інформаційного освітнього простору та використання комп'ютерних засобів навчання, організацію діагностичних служб та центрів розвитку. Нова технологія формування готовності педагогів до роботи в школі виражена у таких положеннях:

1. Основними чинниками, які забезпечують досконалу підготовку майбутніх учителів, є навчальні плани. Їх необхідно кардинально змінити, ліквідувавши *багатопредметність*, а також *збільшивши обсяг часу на викладання практичних педагогічних та методичних дисциплін*. Вимагають удосконалення навчальні програми та навчальні книги для студентів, які дуже часто позбавлені будь-якого зв'язку із шкільною практикою. Перенасиченість програм зайвим матеріалом, складність підручників, відсутність мотивації до їх вивчення іноді стають основними причинами втрати інтересу студентів до навчального процесу.

Варто відновити практику складання орієнтовних базових навчальних планів та програм, щоб уникнути їх розриву та суттєвої різниці не тільки із зарубіжними, а й вітчизняними. Для затвердження навчальних планів та програм доцільно оголошувати конкурси серед педагогічних навчальних закладів. До конкурсних комісій включати не тільки провідних учених, а й магістрів, аспірантів, учителів.

2. У психолого-педагогічній та спеціальній підготовці майбутнього вчителя вагоме місце має бути відведено технологіям соціально-педагогічних

комплексів, налагодженню викладачами не тільки педагогічних дисциплін, а й спеціальних співпраці із загальноосвітніми навчальними закладами. Зв'язок із шкільною практикою дасть змогу не перевантажувати навчальні плани зайвим матеріалом, а окрім того, сприятиме удосконаленню педагогічної майстерності викладачів непедагогічних спеціальностей, що вкрай необхідно у педагогічних ВНЗ, позаяк хорошого вчителя виховують засобами усіх навчальних предметів. Соціально-педагогічний комплекс забезпечуватиме професійну орієнтацію школярів та виявлення талановитих дітей, схильних до педагогічної праці; ефективнішу організацію педагогічних практик.

3. Професіоналізм педагога полягає не тільки у високому рівні знань, а й у сформованості здатності до виховної роботи серед школярів. Для цього він має сам бути носієм моральних вартостей. Підготовка учителя повинна супроводжуватися використанням виховних технологій, мета яких – активізувати студентів, сформувані у них загальнолюдські та національні цінності. Ця робота могла б посилитися із прийняттям освітньо-виховної концепції держави (суспільної метатехнології). Така концепція існувала у радянський період. Вона мала суттєві вади, а тому зазнала руйнації. Проте альтернативи для комуністичного виховання не було запропоновано. Отже, необхідно зусиллями суспільних виховних інституцій створити освітньо-виховну концепцію, яка знаходила б прихильників передусім серед молоді. Необхідно розгорнути програму із виховної роботи серед усіх верств населення. Міністерство освіти та науки спільно із педагогічними ВНЗ може виступити ініціатором обґрунтування суспільної виховної метатехнології. Одним із варіантів такої моделі є національно-праксеологічна, оскільки окрім патріотизму необхідно плекати у громадян України прагнення до успіху. Безперечно, непорозуміння серед гілок влади, боротьба серед політичних партій, корупція та інші негаразди є суттєвою перешкодою для створення освітньо-виховної концепції. В той час же загроза деморалізації суспільства така велика, що спонукає здійснювати необхідні кроки для її розроблення.

4. Використання виховних технологій у підготовці студентів стане можливим із поживленням студентського самоврядування. Відновлення шоу-технологій, організація конкурсів художньої самодіяльності, спортивних змагань, виконання трудових проектів, налагодження співпраці із навчальними закладами України для організації змістовного дозвілля стануть можливими за умови зміцнення органів студентського самоврядування передусім у студентській групі, а також на рівні ВНЗ. Доцільно виступити рекомендувати Всеукраїнській студентській раді відродити змістовне дозвілля, що завжди мало місце в історії вітчизняного шільництва.

5. Ефективну підготовку майбутнього учителя здатні забезпечити технології управління навчальним закладом. Однією із основних причин наявності тих самих недоліків педагогічних ВНЗ протягом декількох десятиріч є неможливість розвитку *технологій управління за результатом*. Програмно-цільове управління розвивалося на вищому рівні, що призвело до того, що постійно створювалися нові перспективи, а усунення недоліків відсувалося на другий план.

6. Реалізація освітніх технологій неможлива без проведення діагностичних процедур. Проте діагностика рівня готовності учителя до роботи у навчальних закладах різного типу, а також підготовка студентів до діагностування якостей школярів та власної педагогічної діяльності залишається невирішеною проблемою. Отже, одним із найважливіших завдань педагогічних ВНЗ є створення діагностичних центрів та служб.

7. Результатом екстраполяції історичного досвіду розвитку освітніх технологій є розроблення соціально-виховної технології «Організація успішної діяльності». Її реалізація сприяє формуванню практичних умінь у майбутніх учителів. Такі уміння доцільно формувати також у школярів, позаяк економічний розвиток держави залежить від індивідуального успіху громадян. Названу технологію доцільно вивчати в межах педагогічних навчальних курсів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Нові підходи до розробки сучасних педагогічних досліджень / Н. В. Абашкіна, Е. П. Бережна, В. О. Дорошевич // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 41–43.
2. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. (1950-2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 44 с.
3. Александрова М. П. Навчальний процес мусить бути керованим / М. П. Александрова // Радянська школа. – 1989. – № 8. – С. 80–81.
4. Алексеев М. В. Консультации: проблемы внедрения или освоения педагогических технологий / М. В. Алексеев, В. В. Гузеев, Г. Г. Левитас, А. С. Сидоренко // Педагогические технологии. – 2005. – № 2. – С. 71–89.
5. Алексюк А. М. Генезис теорії методів навчання в радянській педагогіці / А. М. Алексюк // Радянська школа. – 1972. – № 5. – С. 64–72.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
7. Андрієвська В. Республіканська проблемно-методична нарада з психології навчання / В. Андрієвська // Радянська школа. – 1963. – № 1. – С. 106–107.
8. Анотації про кандидатські дисертації викладачів інституту за 1963 – 1964 н. р. (Луцький державний педагогічний інститут) / Державний архів Волинської області (ДАВО). Ф. Р-376, оп. 7, спр. 44. – 47 арк.
9. Арестенко В. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до використання нових інформаційних технологій на уроках хімії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. В. Арестенко. – К., 2003. – 20 с.

10. Арсеньев А. М. Крутой поворот в педагогическом образовании в СССР / А. М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1957. – № 1. – С. 3–15.
11. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1976. – 200 с.
12. Астахова К. В. Трансформація вищої освіти вимагає трансформації управління вищою школою / К. В. Астахова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 19–22.
13. Барський В. І. Республіканська конференція з питань програмованого навчання / В. І. Барський // Радянська школа. – 1967. – № 8. – С. 110–111.
14. Баханов К. Що таке технологія навчання / К. Баханов // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 23–25.
15. Безпалько В. П. Програмоване навчання як етап розвитку дидактичних систем / В. П. Безпалько // Радянська школа. – 1974. – № 9. – С. 54–59.
16. Березняк Є. С. Керівництво роботою школи / Є. С. Березняк, М. В. Черпінський. – К.: Радянська школа, 1970. – 262 с.
17. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / Іван Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13–16.
18. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : Книга для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. – (Серия : Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
19. Белова Л. О. Становлення системи управління навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах України: нові умови та нові вимоги / Л. О. Белова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 27–29.
20. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

21. Бершадский М. Е. О парадигмах технологического подхода, их психологическом обосновании / М. Е. Бершадский // Педагогические технологии. – 2004. – № 3. – С. 3–37.
22. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 303 с.
23. Беспалько В. П. Программированное обучение: дидактические основы / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.
24. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
25. Биков В. Ю. Информатизация освіти сьогодні / В. Ю. Биков, О. П. Осадчук // Рідна школа. – 1992. – № 3 – 4. – С. 71–73.
26. Биков В. Ю. Концепція інформатизації / В. Ю. Биков, Я. І. Вовк та ін. // Рідна школа. – 1994. – № 11. – С. 26–29.
27. Биков В. Ю. Міжнародне співробітництво в галузі освіти / В. Ю. Биков // Радянська школа. – 1981. – № 3. – С. 90.
28. Биков В. Ю. Наукові дослідження другої черги галузевої АСУ МО УРСР / В. Ю. Биков // Радянська школа. – 1982. – № 8. – С. 76–78.
29. Биков В. Ю. Проблеми вдосконалення інформаційної системи в галузі освіти / В. Ю. Биков // Радянська школа. – 1977. – № 6. – С. 59–64.
30. Білий Ю. О. Навчаюча машина «Миколаїв-4А» / Ю. О. Білий, І. К. Цимбал // Радянська школа. – 1964. – № 1. – С. 30–35.
31. Білий Ю. О. Тести як засіб керування навчанням за програмованим матеріалом / Ю. О. Білий, І. А. Рапопорт // Радянська школа. – 1970. – № 6. – С. 59–64.
32. Бовть О. Б. Комп'ютерні ігри та дитяча агресивність: випадковий взаємозв'язок чи прикра закономірність? / О. Б. Бовть // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 110–116.

33. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Богданова. – К., 1998. – 32 с.
34. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В. И. Боголюбов // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123–128.
35. Бойко А. М. Виховуючі відносини «вчитель-учень» – основа педагогіки співробітництва / А. М. Бойко // Радянська школа. – 1988. – № 9. – С. 13–19.
36. Бойко А. М. Про поліпшення професійної підготовки вчителя / А. М. Бойко // Радянська школа. – 1984. – № 6. – С. 88–92.
37. Бойко М. Ф. Нові рубежі педагогічного вузу / М. Ф. Бойко // Радянська школа. – 1972. – № 11. – С. 88–92.
38. Бойко М. Ф. Педвуз і підготовка вчительських кадрів / М. Ф. Бойко // Радянська школа. – 1978. – № 1. – С. 91–97.
39. Болонський процес в Україні / Проблеми освіти [наук.-метод. зб.] – К. : НМЦ ВО МОН України, 2005. – 192 с. (Ч. 1; вип. 45).
40. Болюбаш Я. Реформування педагогічної освіти: концептуальні засади / Ярослав Болюбаш // Рідна школа. – 1999. – № 1. – С. 3–4.
41. Бордовский Г. А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии / Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 12–15.
42. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога / Н. М. Борытко. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
43. Брескіна Л. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів інформатики на основі сучасних мережевих інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання інформатики» / Л. В. Брескіна. – К., 2003. – 17 с.

44. Бугаєнко П. Т. Соціально-педагогічне планування у вузі / П. Т. Бугаєнко, Ю. А. Гапон // Радянська школа. – 1981. – № 12. – С. 75–82.
45. Будак В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3–6.
46. Бургін М. С. Чи замінить комп'ютер учителя / М. С. Бургін, Г. В. Степенко, Т. І. Тодоров, О. О. Тесленко // Радянська школа. – 1989. – № 6. – С. 82–85.
47. Буржуазная педагогика на современном этапе: Критический анализ / [под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона]. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
48. Буркова Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18–19.
49. Бурлака Я. І. Нарада-семінар викладачів педвузів / Я. І. Бурлака, В. Я. Лапіс // Радянська школа. – 1979. – № 4. – С. 91.
50. Бурлака Я. І. Про базову школу педвузу / Я. І. Бурлака, Ю. О. Білий, Р. В. Куліш // Радянська школа. – 1974. – № 5. – С. 97–100.
51. Вагин И.О. Практический сталкинг : путь к успеху / И. Вагин, П. Рипинская; художн. В. Родин. – М. : ООО «Издательство АСТ»; «Издательство Астрель» : ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 279, [9] с.
52. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект) : [для працівників від освіти, керівників та вчителів шк., студ.] / Ю. В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2000. – 120 с.
53. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Григорій Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
54. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів і словосполучень / [авт. проекту та гол. редактор В.Т. Бусел] . – К., Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

55. Вивчення основ наукової організації праці в педагогічному вузі / Радянська школа. – 1966. – № 5. – С. 44–50.
56. Визгерд Я. А. Педагогика школы. Ч. II. [учеб. пособие] / Я. А. Визгерд, И. А. Малафеев. – Пермь, 1969. – 324 с.
57. Власенков О. І. Актуальні проблеми програмованого навчання / О. І. Власенков // Радянська школа. – 1968. – № 10. – С. 57–62.
58. Вовк В. Я. Інформатика: рік другий / В. Я. Вовк // Радянська школа. – 1986. – № 11. – С. 60–62.
59. Волкова Н. П. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.
60. Всесоюзна конференція з організації народної освіти / Радянська школа. – 1980. – № 3. – С. 93–94.
61. Вугрич В. П. Наукові основи контролю за виховною роботою в педінституті / В. П. Вугрич, Л. П. Федорук, С. О. Церковницький // Радянська школа. – 1971. – № 7. – С. 12–19.
62. Гавриленко О. Загальна наукова конференція з питань педагогіки і психології / О. Гавриленко. // Радянська школа. – 1963. – № 4. – С. 103–104.
63. Гавриленко О. Нарада з питань дидактики в Москві / О. Гавриленко // Радянська школа. – 1963. – № 1. – С. 103–105.
64. Гавриленко О. Нарада з питань педагогічної освіти / О. Гавриленко // Радянська школа. – 1966. – № 7. – С. 107–110.
65. Гавриленко О. Обговорення проблем програмованого навчання / О. Гавриленко // Радянська школа. – 1963. – № 11. – С. 111–112.
66. Гавриленко О. Республіканська нарада-семінар працівників педвузів / О. Гавриленко // Радянська школа. – 1972. – № 6. – С. 111–112.
67. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: под ред. А. И. Подольского / П. Я. Гальперин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с. – (Серия : Психологи России).

68. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии: сб. науч. трудов. – М. : Наука, 1966. – С. 236–278.
69. Гальперин П. Я. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе : материалы к Всесоюзной конф. по программ. обучению (Москва, 31 мая – 4 июня 1966 г. / П. Я. Гальперин, З. А. Решетова, Н. Ф. Талызина. – М. : Гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1966. – 39 с.
70. Гебос А. І. Порівняльна ефективність звичайного і програмованого способів самостійного вивчення матеріалу / А. І. Гебос // Радянська школа. – 1969. – № 1. – С. 58–65.
71. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К. : Изд-во при Киевском ун-те ИО «Вища школа», 1986. – 200 с.
72. Гільбух Ю. З. Педагогіка співробітництва: досягнення і прорахунки / Ю. З. Гільбух // Радянська школа. – 1988. – № 11. – С. 12–20.
73. Глассер У. Школы без неудачников /Уильям Глассер ; [пер. с англ. /общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского]. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.
74. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: кол. моног. – К.: МАУП, 2005. – 320 с.
75. Глоссарий современного образования : /[нар. Укр. акад. / под. общ. ред. Е. Ю. Усик; сост. Астахова В. И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
76. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: монография. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
77. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. :

- спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. В. Глузман. – К., 1997. – 43 с.
78. Глушков В.М. Електронні обчислювальні машини і кібернетика / В. М. Глушков // Радянська школа. – 1959. – № 9. – С. 76–83.
79. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти України / С. У. Гончаренко // Кримські педагогічні читання: матеріали міжнародної наукової конф., (Харків, 12-17 вересня 2001 року) / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Харків: НТУ «ХП», 2001. – С. 131–138.
80. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 86–95.
81. Господарський Я. Г. Система «Мікрокомп'ютер – телевізор» / Я. Г. Господарський // Радянська школа. – 1986. – № 2. – С. 50–52.
82. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. « Теорія та історія педагогіки» / О. С. Гохберг. – К., 1995. – 23 с.
83. Гриньова М. В. Впровадження модульного принципу навчання / М. В. Гриньова // Рідна школа. – 1994. – № 5. – С. 50–51.
84. Грищенко М. М. Хто досліджує проблеми педагогіки вищої школи? / М. М. Грищенко // Радянська школа. – 1965. – № 6. – С. 1–5.
85. Грищук Б. Про використання модульно-рейтингової системи навчання на кафедрі хімії Тернопільського педінституту / Б. Грищук, П. Горбовий, О. Столяр // Проблеми трансформації в гуманітарній, соціально-економічній та науково-освітніх сферах : збірник тез українсько-польського симпозіуму, Тернопіль, 16-20 червня 1997. – Тернопіль: вид-во ТДТУ 1997. – С. 129–130.
86. Гузеев В. В. Консультации: что такое педагогические технологии и какие технологии используются в образовании / В. В. Гузеев // Педагогические технологии. – 2005. – № 1. – С. 108–123.

87. Гузеев В. В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2001. – 128 с. – (Серия: Системные основания образовательной технологии).
88. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с. – (Серия «Системные основания образовательной технологии»).
89. Гуревич Р. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця / Р. Гуревич // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Випуск 4(8). – С. 62–68.
90. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р. С. Гурін. – Одеса, 2004. – 21 с.
91. Дадаєв К.Д. Про перебудову роботи педагогічних інститутів / К. Д. Дадаєв // Радянська школа. – 1959. – № 1. – С. 86–88.
92. Делікатний К.Г. Про сутність проблемного навчання / К. Г. Делікатний, М. М. Ржецький // Радянська школа. – 1982. – № 2. – С. 12–16.
93. Демиденко В. К. Ідейний гарт, високу професійну підготовку – майбутньому вчителю / В. К. Демиденко // Радянська школа. – 1975. – № 9. – С. 79–82.
94. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
95. Ділова активність : робочий зошит для учнів (загальний ресурс) / [за заг. ред. Павла Гнуса]. – Львів, 2001. – 104 с.
96. Дистервег Ф. В. А. Избранные педагогические сочинения: / Ф. В. А. Дистервег / [вступ. статья В. А. Ротенберга]. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

97. Дмитрик І. С. Важлива умова поліпшення підготовки майбутніх учителів / І. С. Дмитрик // Радянська школа. – 1988. – № 1. – С. 9–11.
98. Дмитрик І. С. Технологія виховного процесу / І. С. Дмитрик, Я. І. Бурлака. – К. : КДПІ ім. Горького, 1991. – 70 с.
99. Дмитренко Т. А. Образовательные технологии в системе высшей школы / Т. А. Дмитренко // Педагогика. – 2004. – № 2. – С.54–60.
100. Джурицкий А. Н. Новые технологии в системе образования Франции / А. Н. Джурицкий // Советская педагогика. – 1991. – № 4. – С. 132–136.
101. Дзюба Л. А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. / Дзюба Лілія Анатоліївна. – К., 2003. – 225 с.
102. Довгострокова програма діяльності педагогічних інститутів УРСР з перетворення їх в центри освіти, комуністичного виховання, розвитку науки і культури на період до 1990 року, підготовлена авторським колективом викладачів Луцького педінституту під керівництвом С. А. Церковницького, 1983 р. / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 994. – 58 арк.
103. Довгяло О. М. Навчаючі машини з різною пристосованістю до індивідуальних відмінностей учнів / О. М. Довгяло // Радянська школа. – 1963. – № 12. – С. 19–29.
104. Документи про роботу середніх і вищих педагогічних учбових закладів / Центральний державний архів вищих органів влади та управління. Ф. 2, оп. 9, спр. 3743. – 132 арк.
105. Досвід кращих – у практику / Радянська школа. – 1980. – № 7. – С. 61–69.
106. Духовна М. М. Підготовка майбутнього вчителя до використання технічних засобів навчання в школі / М. М. Духовна // Радянська школа. – 1976. – № 1. – С. 99–104.

107. Елек Е. Є. Основи обчислювальної техніки в школах УНР / Е. Є. Елек // Радянська школа. – 1986. – № 1. – С. 91–92.
108. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
109. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. В. Євдокимов. – Х., 1997. – 23 с.
110. Жалдак М. І. Нова інформаційна технологія / М. І. Жалдак, А. Г. Олійник // Радянська школа. – 1989. – № 11. – С. 71–73.
111. Жалдак М. І. Нова інформаційна технологія на уроках математики / М. І. Жалдак, А. В. Пеньков // Радянська школа. – 1991. – № 1. – С. 77–80.
112. Жалдак М. І. Питання впровадження мікропроцесорної техніки в середні навчальні заклади / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе // Радянська школа. – 1985. – № 1. – С. 26–31.
113. Жалдак М. Становлення і розвиток методичної системи навчання інформатики в школі та педагогічному університеті (до 20-річчя шкільного курсу інформатики) / Мирослав Жалдак, Наталія Морзе, Юрій Рамський // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – 2005. – № 6. – С. 3 – 17. – (Серія : Педагогіка).
114. Забокрицька О. І. Проблемна лекція з педагогіки / О. І. Забокрицька, М. М. Фіцула // Радянська школа. – 1987. – № 12. – С. 63–66.
115. Завало С. Т. Педагогічні інститути Української РСР на новому етапі розвитку народної освіти / С. Т. Завало // Радянська школа. – 1961. – № 1. – С. 10–19.
116. Завало С. Т. Сьогодні і завтра педвузів республіки / С. Т. Завало // Радянська школа. – 1966. – № 11. – С. 29–35.
117. Завгородня Т. Підвищення якості підготовки майбутніх викладачів: реалії та проблеми / Т. Завгородня. Вісник Прикарпатського

- університету. Педагогіка. Випуск XXV. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 108–112.
118. Завгородня Т. К. Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919 – 1939 рр.) / Тетяна Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 136 с.
119. Завгородня Т. Проблеми педагогіки: історія, сучасність, перспективи / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ : Видавець Третяк І., 2008. – 427 с.
120. Завгородня Т. Якість освіти як об'єктивна необхідність конкурентноспроможності майбутніх педагогів / Завгородня Т. // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXI. Частина 2. – Івано-Франківськ. – Горлівка, 2008. – С. 3–9.
121. Заволока С. П. Республіканська конференція з питань впровадження кабінетної системи занять / С. П. Заволока // Радянська школа. – 1974. – № 1. – С. 109–111.
122. Загрекова Л. В. Теория и технология обучения : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. вузов] / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М. : Высш. школа, 2004. – 157 с.
123. Зайцев В. Л. Соціологічні виміри виховних впливів на учнів / В. Л. Зайцев // Радянська школа. – 1969. – № 10. – С. 18–21.
124. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР / Радянська школа. – 1959. – № 1. – С. 5–15.
125. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР / Радянська школа. – 1959. – № 5. – С. 3–19.
126. Заславська С. О. На шляху до нової технології навчання / С. О. Заславська, О. В. Чоботар // Рідна школа. – 1994. – № 5. – С. 69–70.

127. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: Зб. наук. праць / Ін-т засобів навчання АПН України; за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К. :Атака, 2004. – 240 с.
128. За творчий розвиток педагогіки і психології / Радянська школа. – 1951. – № 2. – С. 3–9.
129. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ высш. учеб. завед. / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
130. Збандуто С. Ф. Педагогіка. / С. Ф. Збандуто. – К. : Радянська школа, 1965. – 508 с.
131. Збандуто С. Ф. «Педагогічні читання» в Одеському педагогічному інституті / С. Ф. Збандуто // Радянська школа. – 1950. – № 3. – С. 53–55.
132. Збірник «Наукові записки» Кременецького державного педагогічного інституту, присвячений 40-річчю Великої Жовтневої соціалістичної революції за 1957 р. / Державний архів Тернопільської області (ДАТО). Ф. Р-21, оп. 4, спр. 104. – 91 арк.
133. Збірник «Наукові записки» Кременецького державного педагогічного інституту за 1958 р. / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, спр. 111. – 65 арк.
134. Збірник нормативних документів з освіти та виховання / упоряд. З. М. Онишків. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 172 с.
135. Зведений звіт педагогічних інститутів за 1964 – 1965 н. р. / Центральний державний архів вищих органів влади та управління. Ф. 166, оп. 15, спр. 4789. – 46 арк.
136. Зведений звіт педагогічних інститутів на кінець 1957 – 1958 н. р. / Центральний державний архів вищих органів влади та управління. Ф. 166, оп. 15, спр. 2262. – 57 арк.
137. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1957 – 1958 н. р. / Центральний державний архів вищих органів влади та управління. Ф. 166, оп. 15, спр. 2261. – 76 арк.

138. Звіт з основної діяльності за 1956 – 1957 н. р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, спр. 90. – 71 арк.
139. Звіт з основної діяльності за 1959 – 1960 н. р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, од. зб. 120. – 177 арк.
140. Звіт інституту за 1962 – 1963 н. р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, спр. 159. – 166 арк.
141. Звіт Кременецького державного педагогічного інституту в 1963 – 1964 н. р. / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, од. зб. 175. – 169 арк.
142. Звіт про виконання плану і результати діяльності інституту за 1984 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 1116. – 65 арк.
143. Звіт про виконання плану наукової роботи за 1958 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО / Ф. Р-993, оп. 2, спр. 231. – 16 арк.
144. Звіт про виконання плану наукової роботи кафедрами інституту за 1959/1960 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 274. – 44 арк.
145. Звіт про навчально-виховну роботу в 1962 – 1963 н. р. (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 14. – 121 арк.
146. Звіт про навчально-виховну роботу за 1971/1972 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / Державний архів Миколаївської області. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 576. – 76 арк.
147. Звіт про навчально-виховну роботу за 1974/1975 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 693. – 153 арк.

148. Звіт про навчально-виховну роботу за 1977/1978 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 823. – 215 арк.
149. Звіт про навчально-виховну роботу інституту в 1963 – 1964 н. р. (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 35. – 166 арк.
150. Звіт про навчально-виховну роботу інституту в 1964 – 1965 н. р. (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 44. – 151 арк.
151. Звіт про навчально-виховну роботу інституту за 1971 – 1972 н. р. (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 689. – 92 арк.
152. Звіт про навчально-виховну роботу інституту за 1972/1973 н. р. (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 746. – 94 арк.
153. Звіт про навчально-виховну роботу інституту за 1965 – 1966 н. р. (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 111. – 109 арк.
154. Звіт про навчально-виховну роботу інституту за 1967–1968 н. р. (Луцький державний педагогічний інститут ім. Лесі Українки) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 177. – 114 арк.
155. Звіт про навчально-виховну роботу інституту за 1979/1980 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 924. – 155 арк.
156. Звіт про навчально-виховну роботу інституту за 1981/1982 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 1037. – 148 арк.
157. Звіт про навчально-виховну роботу кафедри педагогіки та психології за 1972/73 н. р. (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 763. – 16 арк.

158. Звіт про навчальну роботу інституту за 1957/1958 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 229. – 65 арк.
159. Звіт про навчальну роботу інституту за 1962/1963 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 338. – 124 арк.
160. Звіт про навчальну роботу інституту за 1965/1966 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 407. – 125 арк.
161. Звіт про навчальну роботу кафедр педагогічного інституту за 1969/1970 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 503. – 96 арк.
162. Звіт про науково-дослідну роботу за 1971 рік (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 690. – 75 арк.
163. Звіт про науково-дослідну роботу за 1963 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 15. – 86 арк.
164. Звіт про науково-дослідну роботу за 1993 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1406. – 31 арк.
165. Звіт про науково-дослідну роботу за 1969 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 503. – 96 арк.
166. Звіт про науково-дослідну роботу за 1971 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 553. – 94 арк.
167. Звіт про науково-дослідну роботу за 1972 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 577. – 94 арк.

168. Звіт про науково-дослідну роботу за 1975 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 693. – 189 арк.
169. Звіт про науково-дослідну роботу за 1978 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 824. – 147 арк.
170. Звіт про науково-дослідну роботу за 1982 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 1036. – 97 арк.
171. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1964 рік (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 356. – 142 арк.
172. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1969 рік (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 598. – 127 арк.
173. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1972 р. (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 747. – 109 арк.
174. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1968 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 176. На 77 арк.
175. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1981 рік (Луцький державний педагогічний інститут ім. Лесі Українки) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 908. – 184 арк.
176. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1982 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 954. – 84 арк.
177. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1962 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 340. – 69 арк.

178. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1965 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 408. – 66 арк.
179. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1981 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 982. – 133 арк.
180. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1984 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО області. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 1117. – 121 арк.
181. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1985 рік (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 1165. – 112 арк.
182. Звіт про науково-дослідну роботу кафедр інституту за 1958 рік (Станіславський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 159. – 116 арк.
183. Звіт про науково-дослідну роботу Кременецького державного педагогічного інституту за 1963 рік / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, од. зб. 176. – 106 арк.
184. Звіт про науково-дослідну роботу педінституту за 1988 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1209. – 24 арк.
185. Звіт про науково-дослідну роботу педінституту за 1990 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1267. – 28 арк.
186. Звіт про науково-дослідну роботу педінституту за 1991 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1312. – 30 арк.
187. Звіт про науково-дослідну роботу педінституту за 1992 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1357. – 9 арк.

188. Звіт про наукову роботу за 1971 рік (Тернопільський державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 7, спр. 479. – 140 арк.
189. Звіт про підсумки виконання плану і результати діяльності інституту за 1981 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 909. – 171 арк.
190. Звіт про підсумки виконання плану і результати діяльності за 1982 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 955. – 144 арк.
191. Звіт про підсумки виконання плану і результати діяльності інституту за 1984 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1047. – 67 арк.
192. Звіт про роботу інституту за 1956 – 1957 н. р. і завдання на 1957 – 1958 н. р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, спр. 91. – 34 арк.
193. Звіт про роботу інституту за 1957 – 1958 н. р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, од. зб. 100. – 80 арк.
194. Звіт про роботу інституту за 1958 – 1959 н. р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, од. зб. 109. – 106 аркушах.
195. Звіт про роботу інституту за 1970 – 1971 н. р. (Тернопільський державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 7, спр. 91. – 106 аркушах.
196. Звіт про роботу інституту за 1971 – 1972 н. р. (Тернопільський державний педагогічний інститут) / ДАТО. Р-21, оп. 7, спр. 184. – 132 аркушах.
197. Звіт про роботу інституту за 1957 – 1958 н. р. (Станіславський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 133. – 55 арк.

198. Звіт про роботу інституту за 1958/1959 навч. рік (Станіславський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 155. – 83 арк.
199. Звіт про роботу інституту за 1959/1960 н. р. (Станіславський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 185. – 132 арк.
200. Звіт про роботу інституту за 1960/1961 н. р. (Станіславський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 222. – 172 арк.
201. Звіт про роботу інституту за 1964/1965 навчальний рік (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 357. – 157 арк.
202. Звіт про роботу інституту за 1966/1967 навчальний рік (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 445. – 148 арк.
203. Звіт про роботу інституту за 1968/1969 навчальний рік (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 539. – 148 арк.
204. Звіт про роботу інституту за 1970/1971 н. р. (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 539. – 83 арк.
205. Звіт про роботу інституту за 1959/1960 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р-993, оп. 2, спр. 273. – 140 арк.
206. Звіт про роботу кафедр інституту за 1957/1958 н. р. (Миколаївський державний педагогічний інститут) / ДАМО. Ф. Р- 993, оп. 2, спр. 230. – 87 арк.
207. Зільберштейн А. І. Про удосконалення педагогічної підготовки студентів / А. І. Зільберштейн, І. І. Смагін // Радянська школа. – 1974. – № 9. – С. 81–84.

208. Зубченко О. Історичні передумови формування технологічного підходу до навчання в західноєвропейських країнах / Олена Зубченко // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 72–74.
209. Зубченко О. Особливості сучасного етапу розвитку західноєвропейських педагогічних технологій / Олена Зубченко // Рідна школа. – 2004. – № 7–8. – С. 65–68.
210. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології / Творча особистість у системі неперервної освіти: матеріали міжнар. наук. конф., (Харків, 16-17 травня 2000 р.); за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Харків, 2000. – С. 8–16.
211. Зязюн І. А. Педагогічне мистецтво з погляду театрального / І. А. Зязюн // Радянська школа. – 1981. – № 9. – С. 10–19.
212. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність // Неперервна професійна освіта: теорія і практика – 2001. – Випуск 1. – С. 73–85.
213. Зязюн І. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій / І. Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 9–14.
214. Іващенко Ю. В. Перебудова вищої і середньої школи – складова якісного оновлення суспільства / Ю. В. Іващенко, А. В. Вихрущ // Радянська школа. – 1989. – № 3. – С. 50–54.
215. Ильина Т. А. О применении системного подхода к вопросам организации обучения в зарубежной педагогике / Т. А. Ильина // Советская педагогика. – 1973. – № 3. – С. 127–136.
216. Ильина Т. А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике / Т. А. Ильина // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 123–134.
217. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
218. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: [метод. посіб.] / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.

219. Інформаційні технології в освіті, науці і техніці. Матеріали ІV Всеукраїнської конференції молодих науковців ІТОНТ–2004, – (Черкаси, 28–30 квітня 2004 р.) – Ч.2. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 192 с.
220. Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць /Інститут засобів навчання АПН України [за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О.Жука]. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.
221. Інформація Міністерства освіти УРСР за 1971 – 1972 н. р. / (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 7, спр. 475. – 227 арк.
222. Інформація про перебудову роботи інституту у відповідності з рішеннями XXI з'їзду КПРС, а також про роботу кафедр за 1958 – 1959 н. р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, од. зб. 114. – 44 арк.
223. Інформація про роботу інституту за 1956–1957 н. р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, од. зб. 106. – 10 арк.
224. Использование информационной технологии в учебном процессе : материалы меж вуз. науч.-практ. конф. (Киев, 27-28 апреля 1989 г.) – К. : Киев. гос. пед. институт им. А. М. Горького, 1990. – 238 с.
225. Кадемія М. Ю. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу: навчально-методичний посібник / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. В. Ткаченко, Л. С. Шевченко. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2008. – 186 с.
226. Кардаш О. Д. Марксизм-ленінізм – методологічна основа розвитку педагогічної науки на сучасному етапі / О. Д. Кардаш // Радянська школа. – 1982. – № 5. – С. 70–74.
227. Карнегі Д. Як завойовувати друзів та впливати на людей /Дейл Карнегі; пер. з англ. – К. : Молодь, 1990. – 168 с.
228. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія: антропологічний підхід / С. Г. Карпенчук // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 20–21.

229. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : [навч.-метод. посіб.] / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.
230. Кафедра освітніх технологій 1998 – 2006 рр. / [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2006. – 116 с.
231. Кацинська Л. Л. Технології виховного процесу / Л. Л. Кацинська, М. П. Кривко. – Рівне, 1997. – 94 с.
232. Келбакиани В. И. Информационная технология в педвузе / В. И. Келбакиани // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 70–72.
233. Кирикова З. З. Технологическая готовность педагогов / З. З. Кирикова // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 63–66.
234. Киричук О. І. Про критерії активності студентів під час громадсько-політичної практики / О. І. Киричук, Л. О. Чушкова // Радянська школа. – 1983. – № 12. – С. 67–68.
235. Кіндрат К. П. Атеїстичне виховання і завдання педагогічної науки / К. П. Кіндрат // Радянська школа. – 1966. – № 12. – С. 70–74.
236. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04. – «Теорія та методика професійної освіти» / О. О. Кіяшко. – Луганськ, 2001. – 20 с.
237. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия : Педагогика и психология; № 6).
238. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117–122.
239. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.

240. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология? / Майкл Кларк // Перспективы. Вопросы образования. – 1983. – № 2. – С. 77–92.
241. Кобиляцький І. І. Особливості навчального процесу у вищій школі / І. І. Кобиляцький // Радянська школа. – 1968. – № 4. – С. 64–66.
242. Кобиляцький І. І. Про педагогічні особливості виховного процесу у вищій школі / І. І. Кобиляцький // Радянська школа. – 1974. – № 2. – С. 101–105.
243. Кобзар Б. С. Педагогічна діагностика і виховний процес / Б. С. Кобзар, Л. І. Макарова // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 67–70.
244. Кобзарь Б. С. Обучение студентов диагностике воспитательной работы / Б. С. Кобзарь, Л. М. Макарова // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 66–69.
245. Коденко Є. М. З центральної картотеки передового педагогічного досвіду / Є. М. Коденко // Радянська школа. – 1981. – № 4. – С. 75–79.
246. Козік П. З. Готувати компетентного спеціаліста / П. З. Козік // Радянська школа. – 1989. – № 11. – С. 41, 73.
247. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 256 с.
248. Коменський Я. А. Велика дидактика : Вибрані педагогічні твори. – Т.1. Велика дидактика / Я. А. Коменський. [під ред. А. А. Красновського]. – К. : Радянська школа, 1940. – 248 с.
249. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004 – 112 с.
250. Комуністичне виховання студентів педвузів (методичні рекомендації, підготовлені авторським колективом викладачів Луцького педінституту), 1983 рік / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 995. – 140 арк.

251. Кондрашова Л. В. Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму / Л. В. Кондрашова // Радянська школа. – 1989. – № 5. – С. 77–80.
252. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції / [Анатолій Погрібний, Анатолій Алексюк, Омелян Вишневецький та ін.]. – К. : «Школяр», 1997. – 149 с.
253. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
254. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии : монографическое исследование: педагогика / Е. В. Коротаева. – М. : Academia, Мин-во образования и науки. Уральский гос. пед. ун-т. 2007. – 256 с.
255. Коротаева Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е. В. Коротаева. – Москва : Профит Стайл, 2007. – 224 с.
256. Корсак К. В. Нові технології – новий образ світу – нові філософсько-гуманістичні основи педагогіки / К. В. Корсак // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 10–15.
257. Космодемьянская А. И. Разработка вопросов педагогической технологии в США / А. И. Космодемьянская // Советская педагогика. – 1973. – № 10. – С. 132–140.
258. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.
259. Кравець В. П. Від витоків до сьогодення (до 60-річчя відродження ТДПУ ім. В. Гнатюка) / В. Кравець // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. – 2000. – № 1. – С. 61 – 62. – (Серія : Біологія).
260. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 359 с.

261. Кривонос І. Ф. В. І. Ленін про вивчення і поширення передового педагогічного досвіду / І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич // Радянська школа. – 1975. – № 6. – С. 12–14.
262. Кривонос І. Ф. Формування вмінь осмислювати передовий досвід / І. Ф. Кривонос // Радянська школа. – 1990. – № 1. – С. 85–88.
263. Кудрявцев А. П. Використання кінофільмів на заняттях з педагогіки / А. П. Кудрявцев // Радянська школа. – 1979. – № 4. – С. 80–82.
264. Кузьмінський А. І. Педагогіка : [підручник] / А. І. Кузьмінський, В. Д. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
265. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.]. – К. : Знання, 2005. – 486.
266. Курило В. М. Деякі проблеми підготовки вчительських кадрів / В. М. Курило // Радянська школа. – 1985. – № 10. – С. 11–16.
267. Курило В. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів / В. М. Курило // Радянська школа. – 1979. – № 1. – С. 70–76.
268. Кусий Ю. О. Організація навчання в умовах кабінетної системи / Ю. О. Кусий, В. О. Онищук // Радянська школа. – 1981. – № 9. – С. 84–85.
269. Лактіонов О. Б. Мультимедіа – новий напрям комп'ютеризації освіти / О. Б. Лактіонов // Рідна школа. – 1993. – № 9. – С. 45.
270. Ламетри Ж. О. Сочинения /Ж. О. Ламетри; [общ. ред. и примеч. В. М. Богуславского]. – М.: Мысль, 1976. – 551 с.
271. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. – М. : «Просвещение», 1966. – 523 с.
272. Ланда Л. Н. Діагностика і програмоване навчання / Л. Н. Ланда // Радянська школа. – 1967. – № 2. – С. 45–51.
273. Левицкий М. Л. Профессиональная подготовка учителя: итоги двух конференций / М. Л. Левицкий // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 42–43.

274. Лескевич М. А. Деякі зауваження до викладання педагогічних дисциплін / М. А. Лескевич // Радянська школа. – 1963. – № 3. – С. 92–94.
275. Лернер И. Внимание: технологии обучения / И. Лернер // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 139–141.
276. Лизанчук В. В. Критерії ефективності впливу радіо і телебачення на соціалізацію підлітків / В. В. Лизанчук // Радянська школа. – 1976. – № 4. – С. 52–55.
277. Линда А. С. Курс програмованого навчання в педінституті / А. С. Линда // Радянська школа. – 1967. – № 8. – С. 74–81.
278. Липова Л. Монографія з дидактики / Людмила Липова // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 77.
279. Литвиненко Г. М. Комп'ютерну грамотність – кожному учню / Г. М. Литвиненко, В. М. Доній, Ю. Б. Кузнецов // Радянська школа. – 1984. – № 12. – С. 78–79.
280. Літовченко В. П. Наступальність у боротьбі проти буржуазної ідеології / В. П. Літовченко, В. Ф. Надім'янов // Радянська школа. – 1987. – № 4. – С. 84–87.
281. Літянський В. В. Виховна робота в педвузі / В. В. Літянський // Радянська школа. – 1965. – № 7. – С. 82–87.
282. Лозова В. І. Комплексний підхід кураторів академгруп до виховання студентів педвузу / В. І. Лозова, Л. Д. Попова, Л. П. Юрченко // Радянська школа. – 1985. – № 2. – С. 70–74.
283. Лукашевич Н. П. Самоменеджмент: как достигнуть успеха в деловой карьере / Н. П. Лукашевич. – Кн. 1. Деловая карьера: путь к успеху. – Харьков: ОКО, 1998. – 127 с.
284. Любар О. О. Скористатися надійним шансом / О. О. Любар // Радянська школа. – 1989. – № 8. – С. 77–78.

285. Любар О. О. Розвиток вищої педагогічної освіти України в ХХІ столітті. Концепція / О. О. Любар, Д. Т. Федоренко // Рідна школа. – 1994. – № 7. – С. 75–79.
286. Ляшенко О. І. Вивчення основ сучасної обчислювальної техніки в школі / О. І. Ляшенко, Н. М. Ляшенко // Радянська школа. – 1984. – № 12. – С. 18–22.
287. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.) / В. К. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
288. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1980. – 327 с.
289. Макаренко А. С. Педагогічна поема / Антон Семенович Макаренко. – К.: Радянська школа, 1973. – 524 с.
290. Макарова Л. І. Формування у майбутніх учителів умінь педагогічної діагностики виховного процесу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. : спец. 13. 00. 01 «Теорія і історія педагогіки». – К., 1993. – 23 с.
291. Максименко В. П. Розвиток організаційних форм навчання в радянській школі / В. П. Максименко // Радянська школа. – 1982. – № 11. – С. 29–34.
292. Максимюк С. П. Педагогіка: [навч. посіб.]. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
293. Малихін А. Методика підготовки майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховання / Андрій Малихін // Рідна школа. – 2004. – № 11. – С. 24–25.
294. Маргуліс Д. П. Готувати студентів до позаурочної виховної роботи / Д. П. Маргуліс // Радянська школа. – 1965. – № 11. – С. 84–89.
295. Маргуліс Є. Д. Психологічні аспекти навчання групової діяльності / Є. Д. Маргуліс // Радянська школа. – 1982. – № 11. – С. 39–42.

296. Матеріали про стан та заходи по дальшому поліпшенню підготовки вчителів в інституті (Луцький державний педагогічний інститут) / Державний архів Волинської області. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 74. – 34 арк.
297. Машбиць Ю. І. Основні напрями програмованого навчання за рубежом / Ю. І. Машбиць, В. М. Бондаревська // Радянська школа. – 1963. – № 10. – С. 65–72.
298. Медведенко А. Д. З досвіду запровадження програмованого навчання / А. Д. Медведенко // Радянська школа. – № 10. – 1964. – С. 41–46.
299. Мельниченко Б. Ф. Вимога науково-технічного прогресу / Б. Ф. Мельниченко, Т. І. Тодоров, О. О. Тесленко // Радянська школа. – 1988. – № 7. – С. 85–87.
300. Мешко О. І. Короткий виклад курсу «Історія зарубіжної школи і педагогіки : [навч.-метод. посібник] / О. І. Мешко, О. І. Янкович, Г. М. Мешко. – Тернопіль : ТДПУ, 1998. – 82 с.
301. Мітюров Б. М. Курс НОП треба «педагогізувати» / Б. М. Мітюров, О. В. Машталер // Радянська школа. – 1966. – № 8. – С. 22–23.
302. Мирний І. І. Активізація творчої діяльності студентів на лекційних заняттях / І. І. Мирний // Радянська школа. – 1981. – № 10. – С. 76–79.
303. Мисечко Є. М. Передовий педагогічний досвід і підготовка майбутнього вчителя / Є. М. Мисечко // Радянська школа. – 1981. – № 8. – С. 71–76.
304. Мойсеєнко М. В. Робота кафедр Черкаського державного педагогічного інституту з школами міста і району / М. В. Мойсеєнко, М. Є. Фонкіч // Радянська школа. – 1952. – № 7. – С. 59–60.
305. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.]. / Н. Є. Мойсеюк. – 4-е вид. – К., 2003. – 615 с.
306. Михайличенко В. Е. Ориентация на успех – важное условие формирования личности студентов / Кримські педагогічні читання. матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (Харків,

- 12–17 вересня 2001 року); за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків: НТУ ХПІ, 2001. – С. 219–223.
307. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий / В. М. Монахов // Педагогика. 1997. – № 6. – С. 26–31.
308. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності : дис. доктора пед. наук : спец. 13. 00. 04. 13. 00. 02. / Морська Лілія Іванівна. – Тернопіль, 2008. – 563 с.
309. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.
310. Накази Міністерства освіти УРСР за 1970 рік / ДАТО. – Ф. Р-21, оп. 7, спр. 472. – 9 арк.
311. Наукові основи підготовки вчителів : матеріали науково-методичної конференції. – Луцьк, 1969. – 158 с.
312. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33 (329). – 23 квітня. – С. 4–6.
313. Невмержицький О. Педагогічні технології – зваби і загрози / Олександр Невмержицький // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 97–101.
314. Нечипоренко Л. С. Ділові педагогічні ігри для студентів / Л. С. Нечипоренко // Радянська школа. – 1988. – № 4. – С. 90–92.
315. Никандров Н. Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики / Н. Д. Никандров. – М. : Высш. школа, 1978. – 279 с.
316. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія: [підручник] / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк. – К. : Четверта хвиля, 2003. – 164 с.
317. Нісімчук А. С. Педагогічні технології у вузі / А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. С. Падалка. – К. : Укр. державний педагогічний у-т, 1994. – 124 с.

318. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: [навчальний посібник] / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
319. Нові технології виховання : зб. наук. статей / відп. ред. А. Кириленко. – К. : ІСДО, 1995. – 156 с.
320. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / ред. кол. В. Ю. Биков (гол. ред.), А. М. Гуржій та ін. – К. : ІСДО, 1995. – 244 с. – (Вип.13).
321. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – 138 с. . – (Вип. 44).
322. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, 2007. – 145с. – (Вип. 47).
323. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, 2007. – 102 с. – (Вип. 49).
324. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / ред. кол.: В.О. Зайчук (гол. ред.), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко та ін.– К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 200 с. – (Спеціальний випуск).
325. Окса М. М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917 – 1991 рр.) / М. М. Окса. – К. : Міжнар. фін. агенція, 1997. – 315 с.
326. Олійник А. Г. Удосконалювати вкладання курсу «Основи інформатики і обчислювальної техніки / А. Г. Олійник, В. Д. Долина, О. І. Мороз та ін. // Радянська школа. – 1986. – № 8. – С. 45–48.
327. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія» / Ольга Олійник // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 16–18.
328. Оплаканський І. Г. Теорія і практика на лекціях з педагогіки / І. Г. Оплаканський // Радянська школа. – 1965. – № 3. – С. 83–86.
329. Освіта в Україні: словник термінів нормативно-правових актів /[автор-упорядник Є. І. Бородін]. – Дніпропетровськ: Герда, 2003. – 450 с.

330. Освітні технології: [навч.-метод. посіб.]. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
331. Основи педагогічної майстерності /Радянська школа. – 1987. – № 10. – С. 3–10.
332. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М. : ООО Издательство АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с. – (Серия : Классики зарубежной психологии).
333. Основні документи про школу : Збірник-довідник : Упорядник Є. С. Березняк. – К. : Радянська школа, 1982. – 399 с.
334. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали 2003 – 2004 рр. Ч. 1. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; під ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
335. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. Ч. 2. [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; під ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль: вид-во ТНПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 202 с.
336. Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи // Радянська школа. – 1984. – № 6. – С. 3–18.
337. Паламарчук В. Ф. Метод продукування нових ідей / В. Ф. Паламарчук // Радянська школа. – 1990. – № 3. – С. 69–71.
338. Паламарчук В. Від творчої особистості – до нових технологій навчання / Валентина Паламарчук, Світлана Рудаківська // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 52–62.

339. Педагогика: большая современная энциклопедия / [Сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.
340. Педагогика. Под ред. И. А. Каирова, Н. К. Гончарова, Б. И. Есипова, Л. В. Занкова. – М.: Гос. Учеб.-педаг. Изд. Министерства просвещ., РСФСР, 1956. – 433 с. // Радянська школа. – 1958. – № 7. – С. 77–80.
341. Педагогика / [П. М. Шимбирев, И. Т. Огородников]: учебник для педагогических институтов. – М. : Мин-во просвещ. РСФСР, 1954. – 432 с.
342. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць / ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – Київ : Логос, 2000. – 308 с.
343. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ, 29 березня – 1 квітня 2005 р.). К., НПУ. – 200 с.
344. Педагогические технологии: [учебное пособие /авт.-сост. Т. П. Сальникова]. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128 с.
345. Педагогические технологии: [учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В. С. Кукушина]. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с. – (Серия : Педагогическое образование).
346. Педагогічні технології: [навч. посіб. / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О.Смолюк, О. Т. Шпак]. – К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995. – 256 с.
347. Педагогічні технології: теорія та практика: [навчально-методичний посібник /за ред. проф. М. В. Гриньової]. – Полт. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – П., АСМІ, 2006. – 230 с.
348. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька,

- Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
349. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д.] – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
350. Педвуз – школа // Радянська школа. – 1986. – № 4. – С. 92–93.
351. Перебудова школи – справа всенародна // Радянська школа. – 1988. – № 6. – С. 3–7.
352. Перепелиця В. П. Організація наставництва над неповнолітніми / В. П. Перепелиця // Радянська школа. – 1975. – № 7. – С. 96–99.
353. Перспективний план науково-дослідної роботи інституту на 1958 – 1965 рр. (Станіславський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 158. – 6 арк.
354. Перспективні освітні технології: [наук.-метод. посібник / за ред. Г. С. Сазоненко]. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.
355. Петров В. Глибше висвітлювати зв'язки педвузу і школи / В. Петров // Радянська школа. – 1988. – № 1. – С. 92–94.
356. Пехота О. М. Індивідуальність учителя і педагогічні технології / Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної наукової конференції, (Харків, 12–17 вересня 2001 року); / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Харків: НТУ «ХП», 2001. – С. 236–238.
357. Пехота О. М. Курс «Освітні технології: Перспективи розвитку / Творча особистість у системі неперервної освіти: матеріали Міжнародної наукової конференції (Харків, 16 – 17 травня 2000 р.); / за ред. С. О. Сисоєвої та О. Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 68–74.
358. Петухова-Співаківська Л. Є. Вуз – школі, школа – вузу / Л. Є. Петухова-Співаківська, В. Н. Тимофієнко // Радянська школа. – 1982. – № 6. – С. 72–74.

359. Пехота О. Кафедра освітніх технологій в університеті: концепція, досвід, перспективи розвитку / О. Пехота // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 18–23.
360. Пехота О. Розвиток технологічного підходу в освіті / О. Пехота // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001.– Вип. 1. – С. 108–115.
361. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посіб. / Пехота О.М. Будак В.Д., Старева А.М. та ін.; під ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К. : Видавництво А. С. К., 2003. – 240 с.
362. Підласий І. Педагогічні інновації / Іван Підласий, Андрій Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
363. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. [інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти] / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
364. Підласий І. П. Технологія виховання з комп'ютерною підтримкою / І. П. Підласий // Рідна школа. – 1993. – № 1. – С. 7–9.
365. Підсумки виконання плану і результати діяльності Луцького державного педагогічного інституту ім. Лесі Українки в 1981 р. / ДАВО. Р-376, оп. 7, спр. 909. – 171 арк.
366. Підсумки діяльності інституту за 1987 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1182. – 42 арк.
367. Підтиченко М. М. Якими повинні бути базові школи педінститутів / М. М. Підтиченко // Радянська школа. – 1968. – № 5. – С. 91–93.
368. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов]. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
369. План науково-дослідних робіт на 1965 р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 7, спр. 1383. – 12 арк.

370. План роботи кафедри педагогіки на 1992 – 1993 н. р. (Луцький державний педагогічний інститут) / Державний архів Волинської області. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1383. – 12 арк.
371. Погребняк В. П. Нова парадигма: реалії і проблеми. Розвиток національної освіти у світовому контексті / В. П. Погребняк, А. Д. Ятченко // Рідна школа. – 1994. – № 12. – С. 2–7.
372. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
373. Поліпшити професійну підготовку в педвузах // Радянська школа. – 1971. – № 7. – С. 1–6.
374. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія. – Тернопіль : ТНПУ ім. В Гнатюка, 2006. – 424 с.
375. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання / О. Пометун. – К. : Шк. світ, 2007. – 112 с.
376. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібник] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К. : А. С. К., 2003. – 192 с.
377. Постанови і накази Міністерства освіти УРСР, Міністерства вищої, середньої освіти за 1970 р. / Державний архів Тернопільської області. – Ф. Р-21, оп. 7, спр. 88 А. – 139 арк.
378. Потапенко К. К. Не чекати «слухного часу» / К. К. Потапенко // Радянська школа. – 1989. – № 8. – С. 75–77.
379. Потемкина О. Ф. Законы успеха, или Как найти свое место в жизни / О. Потемкина, Е. Потемкина. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 336 с. – (Практическая психология).
380. Практикум з курсу «Сучасні педагогічні технології»: [навчально-методичний посібник / укл. Солова В. М., Яковець Н. І., Мушенко

- Т. А.; за заг. ред. Н. І. Яковець]. – Ч. 1. – Ніжин: видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006.– 197 с.
381. Практикум з курсу «Сучасні педагогічні технології»: [навчально-методичний посібник / укл. Солова В.М., Яковець Н.І., Мушенко Т.А.; За заг. ред. Н. І. Яковець]. – Ч. 2. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006.– 219 с.
382. Прийма С. М. Формування технологічної культури майбутніх учителів математики у процесі професійно-педагогічної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед.наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. М. Прийма. – Харків, 2006. – 21 с.
383. Проблеми адаптації вищої освіти в Україні до європейських стандартів і принципів Болонського процесу : матеріали Міжнар. наук. конф., (Ужгород – Сніна, 23–26 березня 2004 р.), / [упоряд. Х. М. Олексик]. – Ужгород : госпрозрах. ред.-видавн. відділ управл. у справах преси та інф. , 2004. – 228 с.
384. Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / [кол. авт]. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007.– 130 с. – Вип. 47.
385. Проблеми педагогічної освіти // Радянська школа. – 1980. – № 2. – С. 89–91.
386. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Наказ Міністерства освіти і науки України № 774 від 30.12.2005 р. // <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/prof-tech/6/0001>
387. Програма навчального курсу «Освітні технології» (за вимогами кредитно-модульної системи) / [Янкович О. І., Бойко М. М., Бондаренко Є. А. та ін.]. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 96 с.

388. Програма навчального курсу «Сучасні педагогічні технології» / [Дубровська Л. О., Солова В. М., Шевчук М. О.] – Ніжин : видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 16 с.
389. Проданенко Т. Інноваційні технології підготовки студентів до позакласної виховної роботи / Таїса Проданенко // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 58–60.
390. Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і дальший розвиток загальноосвітньої школи : Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 20 червня 1972 р./ Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898 – 1971; пер. з 8-го рос. вид. / [за заг. ред. П. М. Федосєєва і К. У Черненка]. – Т. 11. – К. : Політвидав України, 1982.– С. 92–99.
391. Про заходи до дальшого вдосконалення вищої освіти в країні : Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 18 липня 1972 р. / Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898 – 1971; пер. з 8-го рос. вид. / [за заг. ред. П. М. Федосєєва і К. У Черненка]. – Т. 11. – К. : Політвидав України, 1982.– С. 123–131.
392. Про заходи по дальшому розвитку вищої і середньої спеціальної освіти, поліпшенню підготовки і використанню спеціалістів : Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 9 травня 1963 р. / Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898 – 1971; пер. з 8-го вид. / [за заг. ред. П. М. Федосєєва і К. У. Черненка]. – Т. 8. – Київ : Політвидав України, 1981. – С. 402–409.
393. Про заходи щодо поліпшення підготовки спеціалістів та вдосконалення керівництва вищою і середньою спеціальною освітою в країні : Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 3 вересня 1966 р. / Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях

- з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898 – 1971; пер. з 8-го рос. вид. [За заг. ред. П. М. Федосєєва і К. У Черненко]. – Т. 9. – К.: Політвидав України, 1981.– С. 120–129.
394. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія: [посібник] / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків : Основа, 1995. – 374 с.
395. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: [навч. посібник] / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
396. Пронікова В. Д. Виховна робота педвузу напередодні ювілею / В. Д. Пронікова // Радянська школа. – 1972. – № 6. – С. 8–14.
397. Протоколи засідань вченої ради інституту 26 березня 1958 р. – 1 липня 1958 р. (Станіславський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 156. – 88 арк.
398. Протоколи засідань вченої ради інституту. 10 вересня 1958 – 10 вересня 1959 р. (Станіславський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 157. – 93 арк.
399. Протоколи засідань кафедри педагогіки і психології (Івано-Франківський державний педагогічний інститут). 31 серпня 1971 – 9 червня 1972 р. / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 706. – 62 арк.
400. Протоколи засідань кафедри педагогіки і психології. 28 серпня 1972 – 7 червня 1973 р. (Івано-Франківський державний педагогічний інститут) / ДАІФО. Ф. -1345, оп. 1, спр. 769. – 76 арк.
401. Протоколи засідань Ради Івано-Франківського державного педагогічного інституту. 16 вересня 1969 – 29 червня 1970 р. / ДАІФО. Ф. Р-1345, оп. 1, спр. 599. – 84 арк.
402. Протоколи засідань Ради інституту 27.08.1981 – 30.06. 1982. (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 868. – 243 арк.
403. Протоколи засідань Ради педінституту за 1989 – 1990 навчальний рік. 30 серпня 1989 – 22 березня 1990 (Луцький державний педагогічний інститут) / ДАВО. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1270. – 111 арк.

404. Протоколи та рішення колегії Міністерства. Грудень 2003 р. / Архів Міністерства освіти і науки України. Ф. 166, оп. 19, спр. 121. – 260 арк.
405. Протоколи та рішення колегій. Січень – лютий 2005 р. / Архів Міністерства освіти і науки України. Ф. 166, оп. 19, спр. 262. – 110 арк.
406. Прус С. І. Вироблення в студентів умінь узагальнювати передовий педагогічний досвід / С. І. Прус // Радянська школа. – 1984. – № 10. – С. 86–88.
407. Пустинникова І. М. Сучасні інформаційні технології в підготовці вчителя фізики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання фізики» / І. М. Пустинникова. – К., 1999. – 18 с.
408. Пути дальнейшего совершенствования научно-технического творчества ученической и студенческой молодежи и изучения основ информатики и вычислительной техники в свете требований реформы общеобразовательной и профессиональной школы : тезисы докладов республиканской научно-практической конференции / [отв. ред. А. Н. Ломакович]. – Тернополь, 1986. – 214 с.
409. П'ятаков В. П. Партком педвузу і перебудова / В. П. П'ятаков // Радянська школа. – 1987. – № 5. – С. 3–9.
410. Рейнгард І. О. Н. М. Розенберг. Проблемы измерений в дидактике. К., Вища школа, 1979. / І. О. Рейнгард, І. В. Распопов // Радянська школа. – 1979. – № 12. – С. 89–90.
411. Республіканський семінар // Радянська школа. – 1985. – № 3. – С. 93.
412. Репкін В.В. Нові проблеми в педагогіці / В. В. Репкін // Радянська школа. – 1963. – № 4. – С. 30–35.
413. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про науково-дослідну роботу педагогічних інститутів за 1964 рік / Центральний державний архів вищих органів влади та управління. Ф. 166, оп. 15, спр. 4196. – 31 арк.
414. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів Української РСР за 1962/1963 н. р. / Центральний державний

- архів вищих органів влади та управління. Ф. 166, оп. 15, спр. 3770. – 131 арк.
415. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1963/1964 н. р. / Центральний державний архів вищих органів влади та управління. Ф. 166, оп. 15, спр. 4164. – 110 арк.
416. Робуль О. М. Технологія виховної діяльності : [навчально-методичний посібник] / О. М. Робуль, М. В. Семергей. – Полтава: вид. Полт. держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка, 2001. – 168 с.
417. Розвиток педагогічної освіти і науки в західних областях України : тези науково-практичної конференції. – Ч. 2. – Тернопіль : ТДПУ ім. Я. О. Галана, 1990. – 329 с.
418. Роздобудько І. Ф. Шляхи і засоби удосконалення методики викладання психолого-педагогічних дисциплін / І. Ф. Роздобудько // Радянська школа. – 1971. – № 7. – С. 7–13.
419. Розенберг М. Й. Нові досягнення техніки – в школу та практику науково-педагогічних досліджень / М. Й. Розенберг // Радянська школа. – 1962. – № 6. – С. 74–77.
420. Розенберг М. Й. Програмоване навчання та перспективи його запровадження / М. Й. Розенберг // Радянська школа. – 1963. – № 5. – С. 43–45.
421. Романишина Л. М. Контроль і оцінювання знань студентів за модульно-рейтинговою системою // Л. Романишина // Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України : тези доповідей міжнародної наукової конференції. – К. : вид-во НаУКМА, 1996. – С. 232–234.
422. Русова С. Дидактика : вибрані педагогічні твори / Софія Русова. – Кн. 2. – К. : Либідь, 1997. – С. 134–300.
423. Русько О. М. Профільна і політехнічна підготовка майбутніх учителів фізики і математики / О. М. Русько, А. С. Бугай // Радянська школа. – 1957. – № 7. – С. 50–59.

424. Русько О. М. За високу якість підготовки педагогічних кадрів / О. М. Русько // Радянська школа. – 1957. – № 8. – С. 44–57.
425. Русько О. М. За дальший розвиток педагогічної науки на Україні / О. М. Русько // Радянська школа. – 1958. – № 8. – С. 24–38.
426. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии [учеб. пособие] /Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
427. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – Т.1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
428. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – Т.2. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
429. Серебрянский Р. В. Будова та використання саморобної машини ОМ–8К / Р. В. Серебрянский // Радянська школа. – 1963. – № 4. – С. 36–39.
430. Синиця І. О. Навчати жити серед людей / І. О. Синиця // Радянська школа. – 1967. – № 5. – С. 45–51.
431. Синиця І. О. Психологічні питання переходу до навчання за кабінетною системою / І. О. Синиця // Радянська школа. – 1974. – № 1. – С. 52–57.
432. Сисоєва С. О. Освітні технології: методологічний аспект // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-Український щорічник / [За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш]. – Вип. II. – К.; Ченстохова: вид-во «Віпол», 2000. – С. 351–367.
433. Сисоєва С. О. Особистісно-орієнтовані технології у професійній підготовці майбутніх фахівців /Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної наукової конференції, (Харків, 12–17 вересня 2001 р.) / [за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського]. – Харків: НТУ «ХПШ», 2001. – С. 297–306.
434. Сисоєва С. О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності / С. О. Сисоєва // Творча особистість у системі неперервної освіти: міжнар. наук. конф. (Харків, 16–17 травн. 2000 р.);/

- [за ред. С. О. Сисоевої та О. Г. Романовського]. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 84–90.
435. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: [навч. посіб.] / П. І. Сікорський. – К. : вид-во Європ. ун-ту, 2006. – 127 с.
436. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Львів : в-во «СПОЛОМ», 2000. – 421 с.
437. Скиба В. Й. Самоврядування у студентському гуртожитку / В. Й. Скиба // Радянська школа. – 1988. – № 2. – С. 83–86.
438. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
439. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
440. Смолюк І. О. Педагогічні технології / І. О. Смолюк. – Луцьк : Вежа, 1999. – 294 с.
441. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / І. О. Смолюк. – К, 1999. – 35 с.
442. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти країни (теорія і практика) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Смолюк Іван Олександрович. – Луцьк, 1999. – 375 с.
443. Соколовський С. М. Мікронавчання в системі підготовки вчителів / С. М. Соколовський, Р. В. Куліш // Радянська школа. – 1980. – № 11. – С. 76–78.
444. Соловієнко В. О. Республіканський семінар з питань програмованого навчання у вищій школі / В. О. Соловієнко // Радянська школа. – 1973. – № 1. – С. 111–112.

445. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: [навчально-методичний посібник] / Г. І. Сорока. – Харків : Веста : видавництво «Ранок», 2002. – 128 с.
446. Степанюк А. Особливості формування цілісних знань студентів про живу природу / А. Степанюк // Проблеми трансформації в гуманітарній, соціально-економічній та науково-освітніх сферах : збірник тез українсько-польського симпозиуму, Тернопіль, 16-20 червня 1997. – Тернопіль: вид-во ТДТУ 1997. – С 149–150.
447. Степанюк В. І. Перша нарада з питань НОП у народній освіті / В. І. Степанюк // Радянська школа. – 1966. – № 7. – С. 30–33.
448. Степашко В. Інтернет: що може і чого не може забезпечити дистанційне навчання? / Володимир Степашко // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 6–8.
449. Стражев В. Пять реформ советской школы / В. Стражев // Alma mater Вестник высшей школы. – 2005. – № 5. – С. 3–17.
450. Ступарик Б. М. Школі – національне виховання молоді [вибрані статті]. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 283 с.
451. Сучасні педагогічні технології : навчальна програма курсу / [за заг. ред. Н. І. Яковець]. – Ніжин : видавництво НДПІ ім. М. Гоголя, 2003. – 15 с.
452. Сучасні педагогічні технології підготовки фахівців нового покоління: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Кіровоград, 16 – 17 листопада 2006 р.) / [гол. ред. О. М. Барно]. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 232 с.
453. Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції «Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти»: в 2 ч. / [І. А. Зязюн та ін. (ред. кол.)]; Ніжинський державний педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. – Т.1. – Ніжин: РВВ НДПУ, 2001. – 174 с.

454. Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції «Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти»: в 2 ч. / [І. А. Зязюн та ін. (ред. кол.)]; Ніжинський державний педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. – Т.2. – Ніжин: РВВ НДПУ, 2001. – 194 с.
455. Сухомлинська О. В. Школа сучасної Франції: проблеми й перспективи / О. В. Сухомлинська // Радянська школа. – 1987. – № 6. – С. 87–90.
456. Сухомлинський В. О. Народження громадянина : вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 283–582.
457. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором : вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 393–626.
458. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 7–279.
459. Тализіна Н.Ф. Актуальні проблеми програмованого навчання / Н. Ф. Тализіна // Радянська школа. – 1963. – № 9. – С. 37–44.
460. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М. : изд-во Московского ун-та, 1969. – 134 с.
461. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знания / Н. Ф. Талызина. – М. : Высшая школа, 1984. – 119 с.
462. Тарасевич Н. М. Готувати майстра своєї справи / Н. М. Тарасевич, І. Ф. Кривонос // Радянська школа. – 1982. – № 2. – С. 71–75.
463. Тематичний план науково-дослідних робіт і науково-виробничої діяльності педінституту за 1991 рік (Луцький державний педагогічний інститут) / Державний архів Волинської області. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 1304. – 12 арк.

464. Терещук Г. В. Прогностична функція вчителя / Г. Терещук // Проблеми трансформації в гуманітарній, соціально-економічній та науково-освітніх сферах : збірник тез українсько-польського симпозиуму, Тернопіль, 16-20 червня 1997. – Тернопіль: вид-во ТДТУ 1997. – С. 150–151.
465. Тлумачний словник сучасної української мови: Близько 50 000 сл. / [уклад. І. М. Забіяка]. – К. : Арій, 2007. – 512 с.
466. Токар Н. Г. Лекторій комп'ютерної грамотності / Н. Г. Токар, Д. О. Вельдбрехт // Радянська школа. – 1986. – № 6. – С. 37–39.
467. Третьяков О. В. Нові технології освітнього простору / О. В. Третьяков // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 120–123.
468. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис... кандидата педагогічних наук : 13.00.04 / Трофименко Анастасія Олександрівна. – Тернопіль, 2008. – 225 с.
469. Троцько А. В. Ленінський приклад у підготовці вчителів / А. В. Троцько, Л. С. Нечепоренко // Радянська школа. – 1986. – № 4. – С. 19–22.
470. Троцько Г. В. Система особистісно орієнтованого виховання майбутніх учителів / Г. В. Троцько // Кримські педагогічні читання: матеріали міжнар. наук. конф., (Харків, 12 – 17 вересня 2001 р.) : [за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського]. – Харків : НТУ ХПІ, 2001. – С. 332–338.
471. Тульчій В. І. Контролююча машина «Ніжин-1» / В. І. Тульчій, Ю. О. Немерич, І. С. Матюшко, С. Ф. Удовиченко // Радянська школа / – 1964. – № 10. – С. 50–51.
472. Тюрменко І. І. Партійне керівництво підготовкою і перепідготовкою вчительських кадрів / І. І. Тюрменко // Радянська школа. – 1983. – № 6. – С. 73–76.

473. Удосконалювати методи навчання і комуністичного виховання / Радянська школа. – 1981. – № 6. – С. 92–95.
474. Усенко Ф. В. Науково-дослідна робота в педагогічних вузах УРСР / Ф. В. Усенко // Радянська школа. – 1952. – № 9. – С. 9–13.
475. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.
476. Філософський енциклопедичний словник. / [голова ред.колегії В. І. Шинкарук (Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди)]. – Київ : Абрис, 2002. – 743 с.
477. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
478. Фоменко М. В. Про хід виконання в республіці рішень XXVII з'їзду КПРС і XXVII з'їзду Компартії України, Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи по дальшому підвищенню якості навчання і комуністичного виховання підрастаючого покоління / М. В. Фоменко // Радянська школа. – 1987. – № 7. – С. 10–19.
479. Фоменко Н. Педагогічна інноватика і реформування неперервної освіти / Надія Фоменко // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 70–72.
480. Халаїм А. Ф. Робота студентів з педагогічно запущеними дітьми / А. Ф. Халаїм // Радянська школа. – 1964. – № 12. – С. 82–86.
481. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т.1. Античность, Средневековье / [под общ. ред. А. И. Пискунова]. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 512 с.
482. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т.2. Новое время / [под общ. ред. А. И. Пискунова]. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 464 с.
483. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: автореф. дис... на здобуття наук. ступ. доктора педаг. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. М. Чайка. – Тернопіль, 2006. – 43 с.

484. Чепелєв В. І. Програмоване навчання: здобутки, тенденції, перспективи / В. І. Чепелєв, І. П. Підласий // Радянська школа. – 1976. – № 11. – С. 21–29.
485. Чепелєв В. І. Розвиток педагогічної науки на Україні / В. І. Чепелєв // Радянська школа. – 1967. – № 11. – С. 12–21.
486. Чернилевский Д. В. Технология обучения в высшей школе. [учебное издание / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов]; под ред. Д. В. Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. – 228 с.
487. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. Г. Чобітько. – К., 2007. – 43 с.
488. Чуб О. Т. Посібник з інформатики. А. Ф. Верлань, В. М. Касаткін, І. Ф. Тесленко. Основи інформатики і обчислювальної техніки. – К.: Рад. Шк., 1986. / Радянська школа. – 1988. – № 3. – С. 95–96.
489. Чугуєнко М. Україна, яка шокує. Лабіринти історії [наук.-популярне видання] / Михайло Чугуєнко. – Харків: Клуб сімейного дозуга, 2005. – 352 с.
490. Шамардин В. И. Диагностика и оценка качества образовательных систем / В. И. Шамардин // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 36–41.
491. Шаронова Н. В. Інформатизація освіти та управління вищим навчальним закладом: сучасний стан та тенденції розвитку / Н. В. Шаронова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 140–144.
492. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально педагогічний аспект / Володимир Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
493. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Шахов. – Тернопіль, 2008. – 43 с.

494. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь : избр.пед.соч.: в 2-х т. –Т.1. [под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой]. – М.: Педагогика, 1980. – С. 127–257.
495. Шацкий С. Т. Грядущая школа : избр.пед.соч.: В 2-х т. –Т.2. [под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой]. – М.: Педагогика, 1980. – С. 34–38.
496. Шацкий С. Т. Учет – основа метода : избр.пед.соч.: В 2-х т. –Т.2. [под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой]. – М.: Педагогика, 1980. – С. 224–235.
497. Ширшов В. Е. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / [В. Е. Ширшов; под. ред. Т. С. Буториной]. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. – 256 с.
498. Шиян Б. М. Роль ПСМ у професійній підготовці вчителя фізичної культури / Б. М. Шиян, В. Г. Папуша, О.І. Підвисоцький // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні : матеріали першої республіканської конференції. – Луцьк : Надстир'я, 1994. – С. 185–187.
499. Шиян Н. І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. І. Шиян. – Харків, 1999. – 18 с.
500. Шиян Н. Модульно-рейтингове навчання у процесі підготовки вчителя / Надія Шиян // Рідна школа. – 1998. – № 7–8. – С. 49–51.
501. Шкіль М. І. Діє міст: школа – педвуз / М. І. Шкіль // Радянська школа. – 1989. – № 6. – С. 3–6.
502. Шкіль М. І. Комп'ютерну грамотність – кожному вчителю / М. І. Шкіль, М. І. Жалдак // Радянська школа. – 1988. – № 6. – С. 29–33.
503. Шкіль М. І. Майбутнім учителям – високу кваліфікацію / М. І. Шкіль // Радянська школа. – 1976. – № 2. – С. 28–29.
504. Шкіль М. І. Реформування вищої педагогічної освіти / М. І. Шкіль // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 39–44.

505. Шморгун В. Ф. Використання навчаючих машин за рубежом / В. Ф. Шморгун // Радянська школа. – 1963. – № 2. – С. 40–42.
506. Шморгун В. Ф. Педагогічний інститут і базові експериментальні школи / В. Ф. Шморгун // Радянська школа. – 1968. – № 5. – С. 93–95.
507. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри та їх роль у підготовці майбутніх учителів / П. М. Щербань // Радянська школа. – 1986. – № 8. – С. 80–83.
508. Щербань Ю. В. Основи програмованого навчання в педвузі / Ю. В. Щербань // Радянська школа. – 1965. – № 12. – С. 26–29.
509. Щербатых Ю. В. Психология успеха / Юрий Щербатых. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 384 с.
510. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
511. Юдин В. В. Концепция педагогической технологии (элементы теории) / В. В. Юдин // Педагогические технологии. – 2007. – № 1. – С. 37–45.
512. Юсупова М. Ф. Застосування нових інформаційних технологій в графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 « / М. Ф. Юсупова. – К., 2002. – 19 с.
513. Явоненко О. Ф. Автоматизований програмований контроль знань студентів / О. Ф. Явоненко, М. М. Кононенко, Н. В. Веремесенко // Радянська школа. – 1987. – № 5. – С. 89–90.
514. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
515. Янкович А. И. Тенденции развития современных образовательных технологий / Янкович А. И. // Современный научный вестник: научно-теоретический и практический журнал. Серия : Педагогика и философия. – Белгород, 2006. – № 7 (8). – С. 63–66.
516. Янкович О. І. Вибір та впровадження освітніх технологій у закладах

- освіти / О. І. Янкович // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2008. – Вип. 23. – С. 88–92.
517. Янкович О. І. Види контролю та шкала оцінювання в професійно-орієнтованій технології навчання / О. І. Янкович // Удосконалення змісту й технології оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог європейської асоціації якості освіти : матеріали регіонального наук.-практ. семінару (Тернопіль, 27–28 лист. 2007 р.). – Тернопіль : вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С. 6–9.
518. Янкович О. І. Використання ідей А. Макаренка про технологізацію виховання у вищих педагогічних навчальних закладах / О. І. Янкович // Зб. наук праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія : Педагогічні науки. – Полтава, 2008. – Вип. 4 : Витоки педагогічної майстерності. – С. 221–236.
519. Янкович О. І. Діагностичне цілетворення в історії розвитку освітніх технологій (друга половина ХХ – поч. ХХІ ст.) / О. Янкович // Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції : матеріали регіонального науково-практичного семінару (Тернопіль, 20–21 травн., 2008 р.). – Тернопіль, 2008. – С. 36–40.
520. Янкович О. Згубний вплив інформаційно-комунікаційних технологій на фізичне та психічне здоров'я школярів / Олександра Янкович // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогіка. – 2007. – № 9. – С. 251–254.
521. Янкович О. І. Інтерактивні технології в історії педагогіки / Олександра Янкович // Розробка теоретичних моделей інтерактивних технологій в освітньому середовищі : міжвузівський обл. семінар, (Тернопіль, 11 квітня 2008 р.). – Тернопіль, 2008. – С. 57–61.
522. Янкович О. І. Історія соціальної педагогіки/соціальної роботи / Янкович О. І., Поліщук В. А. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 394 с.

523. Янкович О. І. Організація успішної діяльності як інноваційна освітня технологія // Історія української науки на межі тисячоліть : зб. наук. праць / О. І. Янкович ; [відп. ред. О. Я. Пилипчук]. – К., 2005. – С. 245–250.
524. Янкович О. І. Освітні технології в історії розвитку вищої педагогічної освіти України : монографія / Олександра Янкович. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 320 с.
525. Янкович О. І. Освітні технології в системі підготовки майбутнього фахівця педагогічного вузу / О. І. Янкович // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2007. – Вип. 330 : Серія : Педагогіка та психологія. – С. 210–214.
526. Янкович О. Періодизація розвитку освітніх технологій у педагогічних вищих навчальних закладах / Олександра Янкович // Вісник книжкової палати. – 2008. – № 6. – С. 36 – 38.
527. Янкович О. І. Підвищення рівня використання освітніх інновацій як чинник поліпшення якості педагогічної освіти / Олександра Янкович // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. 24. – С. 335–342.
528. Янкович О. І. Підготовка майбутнього вчителя до здійснення соціалізації особистості в процесі вивчення навчального курсу «Освітні технології» / О. І. Янкович // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – Т. 9, ч. 1. – К., 2007. – С. 461–466.
529. Янкович О. І. Підготовка педагогів до реалізації освітніх технологій / Янкович Олександра Іванівна // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України : міжнар. наук.-практ. конф. , (Ялта, 18–20 вересня. 2008 р.). – Ч. 2. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – С. 194–197.
530. Янкович О. І. Проблеми та перспективи освітніх технологій у ВНЗ педагогічного профілю / О. І. Янкович / Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2008. – Вип. 48. – С. 387–393.

531. Янкович О. І. Прогнозованість як критерій освітніх технологій / Янкович О. І. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – № 11. – С. 238–243.
532. Янкович О. І. Прогнозування розвитку освітніх технологій у педагогічних ВНЗ / Олександра Янкович // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2008. – № 5. – С. 15–20.
533. Янкович О. І. Професіоналізм педагога при впровадженні освітніх технологій / Янкович Олександра Іванівна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта, 2006. – Вип. 12, Ч. 1. – С. 254–258.
534. Янкович О. Розвиток освітніх технологій. З'ясування сутності поняття / Олександра Янкович // Вісник книжкової палати. – 2008. – № 8. – С. 46–47.
535. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у педагогічних інститутах України у 1957–1970 рр. / Янкович О. І. // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2007. – Вип. 1, № 11. – С. 172–174.
536. Янкович О. Розвиток освітніх технологій у педагогічних інститутах України в 70-х роках ХХ століття / Олександра Янкович // Вісник книжкової палати. – 2008. – № 1. – С. 41–44.
537. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у педагогічних інститутах України в 80-х роках ХХ ст. / Янкович О. І. // Теоретичні питання культури, освіти та виховання / [за заг. ред. Євтуха М. Б.]. – К., 2008. – Вип. 36. – С. 240 – 244.
538. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у сучасному ВНЗ педагогічного профілю / О. І. Янкович // Вища освіта України. – 2008. – № 3 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 215–223.

539. Янкович О. І. Розвиток професійно-педагогічної культури студентів у вищих педагогічних закладах України (1957 – 2007) / Янкович О. І. // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2007. – № 4. – С. 110–113.
540. Янкович О. І. Роль креативності у процесі впровадження технологічного підходу в освітні заклади України (1959–2007 рр.) / О. І. Янкович // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2007. – Вип. 338 : Педагогіка та психологія. – С. 200–204.
541. Янкович О. І. Роль освітніх технологій у вирішенні проблем сучасних навчальних закладів / О. І. Янкович // Соціалізація особистості : зб. наук. праць [за ред. А. Й. Капської]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Т. 30. – С. 254–262.
542. Янкович О. І. Роль педагога в реалізації освітніх технологій у навчальних закладах різних рівнів акредитації / Олександра Янкович // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип. 25, ч. II. – С. 18–25.
543. Янкович О. І. Соціально-виховні технології в історії розвитку української національної школи / Олександра Янкович // Українська національна школа: стан та перспективи розвитку : наук.-практ. конф.; (Тернопіль, 15 грудня 2006 р.). – Тернопіль, 2007. – С. 60 – 62.
544. Янкович О. І. Теоретичні основи освітніх технологій педагогічних вищих навчальних закладів : матеріали міжвузівських пед. читань / О. І. Янкович // [Педагогічна майстерність : проблеми, реалії та перспективи]. (Теребовля, 13 січня 2009 р.). – К., 2009. – С. 65–72.
545. Янкович О. І. Технології виховання і навчання дітей з проблемами у педагогічних ВНЗ (1957 – 2007 рр.) / Янкович О. І. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – № 3 (Ч. 1). – Бердянськ, 2008. – С. 176–180.

546. Янкович О. І. Технології виховання у вищих педагогічних закладах освіти України (1957 – 2007 рр.) / Олександра Янкович // Молодь і ринок. – 2007. – № 10. – С. 68–71.
547. Янкович О. І. Технологія організації успішної діяльності у системі підготовки майбутнього вчителя / Олександра Янкович // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2006. – № 4. – С. 34–38.
548. Янкович О. І. Технологія успішної діяльності в педагогічній підготовці випускника вищого навчального закладу / О. І. Янкович // [Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України] : матеріали Всеукр. наук.-теор. конф. (Хмельницький, 12 травня 2006 р) / Нац. академія прикордонної служби України. – Хмельницький, 2006. – С. 74–75.
549. Янкович О. І. Управління загальноосвітнім навчальним закладом: технології та правові засади / О. Янкович. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 217 с.
550. Янкович О. І. Формування професіоналізму майбутніх учителів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Освітні технології» / О. І. Янкович // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць [гол. ред. Буряк В. К.]. – Кривий Ріг, 2008. – Вип. 21. – С. 309–314.
551. Янкович О.І. Формування у майбутнього вчителя вмінь організації успішної діяльності / Янкович О. І. // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2009. – Випуск 147. – С. 89 – 95.
552. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич; /пер. с польск. О. В. Довженко. – М. : Высш. школа, 1986. – 135 с.
553. Ярославський М. І. Програмований задачник з психології / М. І. Ярославський, В. О. Соловієнко // Радянська школа. – 1966. – № 12. – С. 32–35.

554. Ясько О. М. Про використання джерел у дослідженнях з історії радянської педагогічної науки / О. М. Ясько // Радянська школа. – 1974. – № 11. – С. 7–12.
555. Berk R. A. A. Guide to Criterion – referenced Test Construction. The John Hopkins Univ. Press. – Baltimore, 1984. – P. 231–266.
556. Bloom B. S. et al. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain. N.Y.: David McKay Co., 1956. – P. 187–215.
557. Brownlee K. A. Statistical theory and methodology in science and engineering. – N.Y.: John Wiley, 1960. – P. 12–18.
558. Cume J., Vidovich I. Micro-Economic Reform Through Managerialism in American and Australian Universities //Universities and Globalization: Critical Perspectives Thousand Oaks, London: SAGE Publications, 1998. – P. 153–171.
559. Digital Developments in Higher Education: Theory and Practice, by Peter Roberts and Mark Chambers, eds. Cambridge, United Kingdom, and Los Angeles: Taylor Graham Publishing, 2001. – 190 p.
560. Gilbert C., Hart M. Towards Integration. London : Kogan page, 1990. – 158 p.
561. Kingsbury G. G., Zara A. R. A comparison of procedures for content – sensitive item selection in computerized adaptive tests //Applied Measurement in Education. – 1991. – № 4. – P. 241–261.
562. Mitchel P. D. Educational technology. S.I., 1977. New educational technologies. – P. 13.
563. Percival E., Ellington H. A Handbook of educational Technology. – London N.Y., 1984. – P. 12, 13, 20.
564. Pressey S. L. A third and fourth contribution toward the coming revolution in education //School and Society. – 1932. – Vol. 36. – November. – P. 668–672.

565. Sakamoto T. The Role Of Educational Technology In Curriculum Development. – Paris, 1974. – P. 3–15.
566. Skinner B. Reflection on a decade of teaching machines //Current research on instruction. Englewood Cliffs, 1969. – P. 22–32.
567. Skinner B.F. The science of learning and the art of teaching. Harv. educ. Rev., 1954. – 24 p.
568. Weiss D. J., Kingsbury G. G. Application of computerized adaptive testing to educational problems // Journal of Educational Measurement. – 1984. – № 21. – P. 361–375.
569. What is Educational Technology? //Warwich University // <http://www.warwick.ac.uk/ETS/Publications/index.htm>.
570. Zechowska B. Bilans antycypowanych korzyści i start w edukowaniu nauczyciela-europejczyka // Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku / Pod red. Z. P. Kruszewskiego. – Płock : Wyd. Nauk. NOVUM, 1999. – S. 259– 271.