



Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний університет

Нефедченко О. І.

**Розвиток технологій евристичної освіти  
в українській вищій педагогічній школі**

Монографія

Рекомендовано вченою радою Сумського державного університету



Суми  
Сумський державний університет  
2023

УДК 378.4.091.3(477)  
Н 58

Рецензенти:

*О. В. Попова* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

*О. П. Сидоренко* – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету;

*І. Е. Чуричканич* – доктор філософії, старший викладач кафедри практики англійської мови СумДПУ імені А. С. Макаренка

*Рекомендовано до видання  
вченою радою Сумського державного університету  
як монографія  
(протокол № 12 від 13 квітня 2023 року)*

**Нефедченко О. І.**

Н 58      Розвиток технологій евристичної освіти в українській вищій педагогічній школі : монографія / О. І. Нефедченко. – Суми : Сумський державний університет, 2023. – 254 с.  
ISBN 978-966-657-935-8

У монографії розкрито теоретичні й технологічні засади евристичної освіти. У науковій праці обґрунтовано авторську концепцію періодизації процесу розвитку евристичної освіти в українській і зарубіжній педагогіці, висвітлено результати теоретичних та експериментальних досліджень технологій евристичної освіти, здійснених науковими школами й окремими вченими українських університетів. Проаналізовано особливості застосування евристичних технологій в університетах Києва, Харкова, Луганська, Полтави, Сум.

**УДК 378.4.091.3(477)**

ISBN 978-966-657-935-8      © Сумський державний університет, 2023  
© Нефедченко О. І., 2023



Ministry of Education and Science of Ukraine  
Sumy State University

Nefedchenko O. I.

**Development of heuristic education techniques  
in Ukrainian higher pedagogical school**

Monograph

Recommended by the Academic Council of Sumy State University

Sumy  
Sumy State University  
2023

UDC 378.4.091.3(477)

N 58

Reviewers:

*O. V. Popova* – Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of pedagogy of Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda;

*O. P. Sydorenko* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Language Training of Foreign Citizens of Sumy State University;

*I. E. Churychkanych* – Doctor of Philosophy, senior lecturer of the Department of English Language Practice of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

*Recommended for publication  
by the Academic Council of Sumy State University  
as monograph  
(minutes № 12 of 13.04.2023)*

**Nefedchenko O. I.**

N 58 Development of heuristic education techniques in Ukrainian higher pedagogical school : monograph / O. I. Nefedchenko. – Sumy : Sumy State University, 2023. – 254 p.

ISBN 978-966-657-935-8

The monograph is devoted to the disclosure of the theoretical and technological foundations of heuristic education. The work substantiates the author's concept of periodization of the process of development of heuristic education in Ukrainian and foreign pedagogy, highlights the results of theoretical and experimental studies of concepts and techniques of heuristic education carried out by scientific schools and individual scientists of Ukrainian universities. The peculiarities of the use of heuristic technologies in the universities of Kyiv, Kharkiv, Luhansk, Poltava, Sumy are analyzed for successful cognitive, creative and professional self-realization of the future competent and creative specialist.

**UDC 378.4.091.3(477)**

ISBN 978-966-657-935-8

© Sumy State University, 2023

© Nefedchenko O. I., 2023

## ЗМІСТ

	С.
Вступ.....	7
Розділ 1. Теоретичні засади дослідження розвитку концепцій і технологій евристичної освіти в зарубіжній і вітчизняній педагогіці .....	12
1.1. Історіографія та джерельна база дослідження.....	12
1.2. Основні витоки і складники евристичної освіти та її технологій. Їх сутність і розвиток в історії педагогічної науки .....	36
1.2.1. Сократівський діалог: його сутність, генеза, місце в сучасній евристичній освіті.....	37
1.2.2. Концепція пізнавально-творчої та професійно-творчої самореалізації як мотиваційно-цільове підґрунтя технологій евристичної освіти.....	49
1.2.3. Творча діяльність як змістовий компонент технологій евристичної освіти.....	62
1.3. Етапи розвитку технологій евристичної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.....	74
Висновки до розділу 1.....	86
Розділ 2. Теоретико-експериментальна робота українських наукових педагогічних шкіл із розроблення та випробування технологій евристичної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) .....	90
2.1. Розвиток системи евристичних концепцій і технологій у наукових дослідженнях професорів Б. І. Коротяєва й І. А. Зязюна та їхніх наукових шкіл (1976–2008 рр.).....	90
2.1.1. Ідеї та технології творчої педагогіки й евристичної освіти в педагогічних творах відомого вітчизняного вченого Б. І. Коротяєва.....	90
2.1.2. Розвиток системи евристичних концепцій і технологій для професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (1976–2008 рр.).....	105

2.2. Становлення інноваційних проблемних та евристичних технологій у наукових школах педагогічних університетів м. Харкова і м. Суми .....	118
2.2.1. Розроблення концепцій і технологій інноваційної освіти в науковій школі професора В. І. Лозової (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди).....	118
2.2.2. Розроблення та впровадження технологій евристичної освіти в науковій школі професора М. О. Лазарева (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка).....	135
Висновки до розділу 2.....	150
Розділ 3. Дослідження окремих аспектів верифікації та застосування технологій евристичної освіти науковцями вітчизняних педагогічних університетів (2000–2020 рр.).....	154
3.1. Дослідження проблем удосконалення й застосування евристичних технологій для пізнавально-творчої та професійно-творчої самореалізації особистості.....	156
3.2. Модернізація й застосування евристичних діалогових технологій у дослідженнях вітчизняних науковців на початку ХХІ століття.....	183
3.3. Інноваційні стратегії та технології евристичного спрямування в докторській підготовці з педагогічних наук: перший український досвід.....	204
3.4. Упровадження технологій евристичної освіти в освітній процес СумДУ.....	215
Висновки до розділу 3.....	229
Висновки.....	233
Список використаних джерел.....	238

## ВСТУП

На основі застосування системного, парадигмального, синергетичного, історико-педагогічного, персонологічного підходів розроблено й реалізовано історико-методичне дослідження, спрямоване на конкретизацію та реалізацію мети й завдань роботи.

Встановлено та проаналізовано три витoki й одночасно три складові евристичної освіти в їх динамічному розвитку – від давньогрецької педагогіки до початку XXI століття: сократівський (евристичний) діалог; концепції творчої самореалізації особистості; теоретичні й технологічні основи творчої діяльності. Виявлено, що складові евристичної освіти та її технологій пройшли складний і довготерміновий шлях свого розвитку і в сучасному вигляді уможливають за певних умов істотну модернізацію та ефективність освітнього процесу.

Виявлено й окреслено чотири етапи розвитку в новітньому часі технологій евристичної освіти (кінець XX – перші десятиліття XXI століття) відповідно до тенденцій удосконалення технологій, появи нових, ускладнення їхніх концептуальних і операційних побудов:

1) перший етап (70–80-ті рр. XX ст.) – виникнення педагогіки творчого співробітництва вчителя й учнів як початок переходу від авторитарно-передавальної до творчої-діалогічної освіти;

2) другий етап (80–90-ті рр. XX ст.) – розроблення теорій і технологій проблемної та евристичної освіти на основі концепцій сократівського діалогу й творчої самореалізації особистості, зокрема, майбутнього педагога, створення наукових шкіл, перші їх дослідження новітніх освітніх технологій;

3) третій етап (2000–2019 рр.) – поглиблення й модернізація технологій евристичної освіти, пріоритетне

освоєння евристичних технологій конструктивної та креативної діяльності школярів і студентів.

Зважаючи на епідемічну ситуацію в світі, раптовий перехід всіх закладів освіти на online-навчання, дало нам підстави виокремити початок IV етапу – **сполучення евристичних концепцій і технологій** навчання з **дистанційною** освітою. Різномірні online-тести відкритого та закритого типів поєднуються з пошуково-дослідницькою самостійною роботою, виконанням реконструктивних, конструктивних і креативних завдань із використанням діалогових, інтерактивних методів і прийомів, прогнозуванням, проєктуванням, конструюванням особистісно значущих освітніх продуктів.

Дослідження праць і видатної педагогічної діяльності найстаршого на сьогодні педагога-науковця професора Б. І. Коротяєва виявили його значний внесок у вітчизняну інноваційну педагогіку. Учений ще в 70–80-х рр. минулого століття на концептуальному й технологічному рівнях довів, що навчання – це передусім організація творчої пізнавальної діяльності учнів і вчителя. Водночас учений заклав основи евристичних технологій освіти, доводячи, що пізнавальна діяльність учнів і студентів повинна бути «самостійним пошуком і створенням чи конструюванням якогось нового продукту». Саме це положення стало першоосновою для подальшої побудови в 90-ті рр. XX ст. і на початку XXI століття дослідниками мети і змісту будь-яких евристичних освітніх технологій. Б. І. Коротяєву належить фундаментальна розробка та експериментальні випробування цілісної системи професійно-творчої підготовки сучасного вчителя з застосуванням оригінальних філософсько-педагогічних концепцій та евристичних технологій, зокрема, технології виховання досконалого фізичного, інтелектуально-творчого та морального здоров'я майбутнього педагога,



реалізація монопредметного навчання, «лекцій прямої дії», моніторингу результатів професійного зростання.

Здійснений фундаментальний педагогічний експеримент у науковій школі академіка І. А. Зязюна і професора Н. М. Тарасевич (Полтавський педагогічний інститут, а нині національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) продемонстрував динамічну тенденцію до постійного вдосконалення та модернізації концептуальних і технологічних складових професійної підготовки вчителя. Якщо на першому етапі дослідницької роботи полтавських науковців (кінець 70-х – перша половина 80-х років ХХ ст.) помітним був пріоритет освоєння технологій театральної педагогіки, драматизації освітніх ситуацій як чинників істотного оновлення освіти майбутнього вчителя, то на кінцевих етапах, упродовж 80–90-х рр. ХХ століття і 2000-х рр., спостерігається перенесення основної уваги на формування провідних професійно-педагогічних компетентностей майбутнього педагога-фахівця, зокрема, на творче застосування технологій проєктування, конструювання, реалізацію типових і нетипових компонентів уроків, виховних заходів. Стала помітною тенденція до постійної верифікації евристичного діалогу відповідно до змін освітньої діяльності, які детерміновані змінами соціально-економічного й політичного клімату в країні.

Важливим явищем для розвитку концепцій і технологій евристичної освіти стала діяльність наукової школи професора В. І. Лозової (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди). На першому етапі науково-дослідницької діяльності (70–80-ті рр. ХХ ст.) вперше в українській педагогіці В. І. Лозова розкрила зміст і рівні пізнавальної активності школярів і технології її формування в різних сферах навчання й виховання, поступово зосередивши основну

увагу (разом із науковцями своєї школи) на розвитку евристичної та креативної активності школярів і студентів. Діяльність наукової школи В. І. Лозової у 90-ті рр. минулого і на початку нинішнього століття відзначалася розробкою нових підходів до вирішення актуальної проблеми пізнавально-творчої та професійної самореалізації особистості як мети сучасного освітнього процесу. Вперше в харківській науковій школі створена й випробувана експериментально завершена концептуально-технологічна система підготовки майбутнього педагога з чіткою метою досягнення особистісної та фахової досконалості (акме), тобто самореалізації на високому рівні власного професійно-творчого потенціалу. Основним чинником професійної самореалізації, як доведено харківськими дослідниками, стало створення та вміле застосування таких евристичних освітніх технологій, як творча діалогова взаємодія з комплексом евристичних запитань, професійні проекти для сучасної й майбутньої школи, навчання як дослідження, самостійний моніторинг та оцінювання власних досягнень за допомогою евристичних та акмеологічних технологій.

З'ясовано, що наукова школа педагогів-новаторів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (керівник проф. М. О. Лазарєв) упродовж 90-х рр. ХХ ст. – 2000-х рр. працювала разом із науковою школою проф. В. І. Лозової та виконувала спільні дослідження. Водночас науковою школою сумчан розроблені та впроваджені в освітню практику власні оригінальні концепції й технології евристичної освіти, зокрема, організація різнорівневих видів евристичної діяльності, навчання вмінь застосування евристичного діалогу та системи пізнавальних запитань, формування й діагностика пізнавально-творчої самостійності учнів і студентів, становлення риторичної культури і

педагогічного артистизму майбутнього вчителя, технологія діяльності дослідно-проектних студій під час педагогічної практики тощо.

Виявлено *тенденції* розвитку провідної складової евристичної освіти – її концептуально-технологічного оснащення. Якщо на першому і частково на другому етапах розвитку технологій евристичної освіти практично в усіх досліджених наукових школах спостерігалось застосування прогресивних, але раніше вже створених технологій евристичної діяльності, то період 90-х рр. ХХ і перших десятиліть ХХІ століття відзначається їх більш ретельним відбором, істотною модернізацією, створенням та експериментальною перевіркою нових, оригінальних авторських технологій.

Дослідження підтверджують, що сучасний освітній процес ще не став, але повинен стати переважно пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Тому на державному та інституціональному рівнях варто внести основні пізнавально-творчі компетентності (діалогові, інтерактивні, конструктивні та ін.) до освітнього стандарту закладів середньої освіти, а більш складні їх варіанти – до стандартних компетентностей випускника університету. Це, зокрема, освоєння процедур самостійної пошукової, реконструктивної та креативної діяльності майбутнього фахівця.

Практичне значення результатів дослідження вбачається в тому, що виявлені сутність, принципи, історичні, теоретичні та процесуальні характеристики евристичних освітніх технологій після експериментальних випробувань стали предметом вивчення та продуктивного використання викладачами і студентами університетів.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КОНЦЕПЦІЙ І ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНІЙ І ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

### 1.1. Історіографія та джерельна база дослідження

Історіографія та її джерельна база побудовані відповідно до логіки викладу проблеми. Ми насамперед звернули увагу на історіографічну літературу, де розглядаються й вирішуються *методологічні засади*, що стосуються нашого дослідження. Саме така література склала першу групу джерельної бази.

Друга і третя групи джерел, які внесені до історіографічного огляду, стосуються безпосередньо предмета дослідження – становлення *технологій освіти* (ТО), розвитку *технологій евристичної освіти* (ТЕО), евристичних освітніх технологій (ЕОТ) наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

Четверта група джерел стосується поняття «наукова школа», оскільки значна частина дослідження присвячена аналізу й узагальненню робіт вітчизняних наукових шкіл, персоналій їхніх керівників та учасників.

На специфіку педагогічних досліджень, які охоплюють час, наблизений до сьогодення, звертають увагу провідні науковці – педагоги, філософи освіти. Так, академік О. Сухомлинська на основі глибокого аналізу сучасних досліджень із філософії та історії освіти, звертає увагу на те, що в останні роки спостерігається тенденція звернення науковців до другої половини ХХ століття як до предмета історико-педагогічних досліджень, тому що цей і наступний період (початок ХХІ століття) внесли «у наукознавство багато нових ідей, у ці роки здійснено нові наукові відкриття, знайдено нові методології, поставлені

питання, які раніше не обговорювались у науковому товаристві» (Сухомлинська, 2007, с. 36–51). Тому, щоб дослідження педагогічних явищ (особливо означеного періоду) мали справді науковий характер, має бути «обґрунтованість знання фактами, експериментальними даними, спостереженнями, які можуть підтвердити або спростувати висунуті гіпотези, концепції, ідеї. Критерієм науковості є можливість (і необхідність) перевірки висунутих ідей емпіричним шляхом. Крім того, характеристикою науки є, за Г. Куном, наявність парадигми – теорії, яку поділяють усі, або певна, досить значна, група наукового товариства.

Відбираючи джерела, присвячені зародженню й розвитку евристичної освіти та її технологій, ми орієнтувалися на сучасні вимоги філософської та педагогічної науки (В. Брецинка, С. Гончаренко, П. Копнін, О. Сухомлинська) про те, що долучені джерела повинні мати методологічний характер, тобто допомагати в розбудові власних концепцій і наукових міркувань автора.

Видатний вітчизняний філософ П. Копнін першим із вітчизняних науковців виявив нові сутнісні та структурні властивості теорії, на якій повинна базуватися й наукова, й освітня діяльність: «Не будь-яка сукупність понять і суджень складає наукову теорію... Теорію можна визначити так: це система наукового знання, що описує та пояснює деяку сукупність явищ і зводить відкриті в цій галузі закономірні зв'язки до єдиної об'єднувальної основи» (Копнін, 1974, с. 504). «Теорія за своєю природою евристична, вона завжди прокладає дорогу до виявлення нових фактів і законів... Спочатку вчений спостерігає, потім описує те, що побачив і що чекає побачити в майбутньому, потім він робить передбачення на основі своїх теорій, які він випробовує фактами» (Копнін, 1974, с. 506).

Розробляючи та застосовуючи синергетичний підхід до вивчення динаміки евристичної освіти, ми використали твори відомого дослідника синергетики у філософії та освіті доктора філософських наук, професора В. Цикіна (монографія «Синергетика в образовании», Суми, 2010), який розглядає синергетичний аспект освіти як оптимальну парадигму навчання й виховання підростаючого покоління в умовах нелінійної та нерівноважної реальності. У своїй останній монографічній роботі «Філософська інтерпретація NBCS цивілізації» (Цикін, 2016) автор обґрунтовує необхідність розроблення нової філософії освіти, зміст якої складає синергетична парадигма та її превентивний характер.

У монографії «Синергетика і освіта» (Кремень, 2014) досліджено, що крізь призму синергетики освіта перетворює з можливості в дійсність формування творчої, високоінтелектуальної особистості, здатної орієнтуватися в колосальних потоках інформації, вільно існувати у відкритій, складній системі відносин людини та сучасної цивілізації. Вивчення матеріалів монографії сприяє формуванню дослідницького, творчого мислення в парадигмі людиноцентризму, тобто людиноцентрованих суспільства й освіти.

Спираючись на означені гносеологічні та логічні основи освоєння наукових знань, сучасна педагогічна наука розробляє конкретні освітні технології, зокрема, технології евристичної освіти.

У 80–90-х рр. ХХ століття в зарубіжній і вітчизняній педагогіці сформувалися певні наукові концепції щодо трактування поняття **«освітня технологія»** та його змістових характеристик. Терміни «освітня технологія» та «педагогічна технологія» (що розглядаються в педагогіці здебільшого як однозначні поняття), з'явилися ще в 30-ті роки минулого століття, коли в США були створені перші

програми аудіовізуального та програмованого навчання. За результатами 80-х років ХХ ст. трансформації поняття «педагогічна технологія» в західних країнах В. Боголюбов умовно виокремлює кілька періодів, пов'язаних із розвитком аудіовізуального та програмованого навчання в США (див. табл. 1.1). Зі змісту поданої таблиці видно, що розвиток ідей технологізації освіти в США і Західній Європі пройшов шлях від ідеї технології як запровадження технічних засобів у навчанні до ідеї технології як системи побудови навчання й організації навчання на засадах системного підходу, створення таких освітніх систем, в яких раціонально поєднуються всі складники забезпечення успішної освіти – технічні та людські ресурси, способи діяльності, час, місце навчання тощо.

Таблиця 1.1 – Еволюція поняття «освітня технологія» в зарубіжній освіті

<b>«Технології в освіті» (40–50 рр. ХХ ст.)</b>	<b>«Технологія освіти» (50–60 рр. ХХ ст.)</b>	<b>«Освітні технології» (70-ті роки ХХ ст. і наш час)</b>
Використання ТЗН, досягнень інженерної думки в навчальному процесі	Опис процесу використання різних засобів (зокрема й технічних), методів, які забезпечують досягнення попередньо визначеного результату	Це система побудови, реалізації та оцінювання процесу освіти, яка враховує особистісні, інструментальні, методологічні засоби його оптимальної організації

У 80-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст. розпочалося створення та розвиток мережі комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів. Динамічно розвиваються програмовані, інтерактивні засоби навчання, тривають різноманітні

дослідження теоретичних питань педагогічної технології та шляхів її практичного впровадження.

Проведений вітчизняними дослідниками аналіз зарубіжних праць із проблем педагогічних технологій виявив відсутність єдності у визначенні сутності та змістових характеристик педагогічної технології. Не виявлено також завершеної теоретичної концепції, яка б розкривала освітню технологію в єдності її теоретичних, дидактичних, процесуальних, діагностичних і прогностичних характеристик. Проте, на відміну від зарубіжних колег, за останні 30 років на вітчизняному освітньому просторі закладено основи відносно завершеної теорії педагогічних (освітніх) технологій. У працях вітчизняних дослідників (В. Беспалько, І. Дичківська, В. Євдокимов, О. Пехота, І. Підласий, І. Прокопенко, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.) викладено теоретичні концепції освітньої технології як цілісної системи навчання (виховання) із взаємоз'язаними компонентами. Ефективність такої системи залежить як від реалізації основоположних принципів освіти, так і від чіткого технологічного забезпечення способами й засобами діяльності вчителя та учнів, викладача й студентів. У цьому також переконані вітчизняні автори, висловлюючи свої позиції про незавершеність розробок теоретичних і процесуальних засад освітньої технології взагалі та її численних видів зокрема.

Реально в розробці технологій освіти і насамперед технологій навчання в другій половині ХХ століття науковці намагалися знайти системне поєднання пріоритетних ідей, мети освіти та підпорядкованих їм можливих засобів і ресурсів діяльності вчителя й учнів, форм, методів, способів реалізації мети та оцінювання одержаних результатів.

Сутність педагогічної технології як системного й багатостороннього явища була визначена в 1979 році



Асоціацією з педагогічних комунікацій і технологій США: «Педагогічна технологія є комплексний, інтегрований процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання та керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань» (Підласий, 2009, с. 343). В. Беспалько вкладає в поняття «освітні технології» змістовну техніку реалізації навчального процесу, спрямовану на проектування та опис процесу формування особистості учня для досягнення попередньо запланованого результату навчання (Беспалько, 1989). У наближенні до такого розуміння сучасної педагогічної технології проводять дослідження такі науковці, як О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко, І. Прокопенко та ін.

У документах ЮНЕСКО дослідники знайшли таке визначення: «Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й оцінювання всього процесу викладання та засвоєння знань шляхом використання людських і технічних ресурсів та їх взаємодії для досягнення найефективнішої форми освіти» (Підласий, 2009, с. 343).

Згідно з науковими дослідженнями Г. Селевко, педагогічна технологія – це розділ науки, який розробляє мету, зміст, методи навчання; проектує педагогічні процеси (науковий аспект); опис самого процесу навчання та виховання, який здійснюється для досягнення визначених результатів (процесуально-описовий аспект); сам педагогічний процес, в якому пов'язані особистісні, інструментальні, методологічні засоби (процесуально-дієвий аспект) (Селевко, 2005, с. 23–24).

На основі наведених тлумачень можна дійти висновку, що освітні технології максимально пов'язані з метою, змістом і структурою освітнього процесу, діяльністю тих, хто навчає, і тих, хто навчається. З огляду

на узагальнення й певну абстракцію, то структура освітньої технології може виглядати так:

а) концептуальна основа (сутність, відмінності, мета, принципи);

б) змістова частина, яка охоплює:

– поставлення, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів;

– зміст навчального матеріалу;

в) процесуальна частина, до якої належать такі компоненти:

– організація навчального процесу відповідно до поставленої мети і завдань;

– методи і форми навчальної діяльності учнів (студентів) і діяльності викладачів;

– керування навчальним процесом (цілеутворення, мотивація, корекція діяльності, діагностика й оцінювання поточних результатів, їх осмислення й удосконалення, спрямовані на досягнення поставлених цілей);

– завершальне оцінювання результатів.

Отже, освітній технології притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна й змістова цілісність, соціо- та природодоцільність, інтенсивність усіх процесів. Це підтверджують сучасні педагогічні концепції освітніх технологій, подані в роботах В. Беспалька, С. Гончаренка, В. Євдокимова, М. Кларіна, М. Лазарева, О. Пехоти, Є. Полат, І. Прокопенка, Г. Селевка, А. Хуторського, де будь-яка педагогічна технологія розглядається як складна, динамічна, керована, цілісна, нерівноважна система діяльності, що забезпечує оптимальне функціонування та взаємодію суб'єктів освіти на основі комплексу її методологічних і теоретичних ідей, мети, принципів, засобів, методів, умов, спрямованих на

досягнення високих результатів навчальної (навчально-виховної) діяльності (Лазарєв, 2016, с. 203–204).

Отже, вітчизняні дослідники в роботах останніх десятиліть ХХ ст. і перших десятиліть ХХІ століття відзначають найважливішу ознаку освітньої технології як цілісної системи діяльності з усіма її атрибутами, спрямованої на досягнення запланованих стратегічних освітніх результатів.

Узагальнюючи позиції багатьох дослідників, можна виявити необхідність і можливість розроблення та застосування сучасних інноваційних освітніх технологій, тобто технологізації навчального процесу на основі досягнень сучасної філософської, психологічної та педагогічної наук.

Традиційна освіта та традиційні технології (репродуктивні, передавальні, монологічні) змінюються інноваційною освітою з відповідними їй інноваційними технологіями.

На думку багатьох зарубіжних і вітчизняних учених, упровадження концепцій і *технологій евристичної освіти (ТЕО)* стає надзвичайно актуальною проблемою. Тому що цілісна система ТЕО з самого свого початку орієнтована на створення студентами й учнями значущих для них освітніх продуктів, тобто на їхній творчий саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію.

У проведеному дослідженні за допомогою аналізу та узагальнення наукових джерел ми здійснили короткий екскурс в історію виникнення та розвитку концепцій і технологій евристичної освіти від античності до сучасності. Відзначимо, що цей підрозділ завершує історіографію дослідження в основному 80–90-ми роками ХХ століття, тому що саме з цього часу історія розвитку технологій евристичної освіти поєднується з трьома етапами досліджень цього феномену вітчизняними науковцями

наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, що характеризуються окремо.

У «Великому енциклопедичному словнику» (Прохоров, 1991) в одному з трьох трактувань першоджерельне поняття «евристика» визначається так: «Висхідний до Сократа метод навчання (сократичні бесіди)». Філософський енциклопедичний словник визначає евристику як організацію процесу продуктивного творчого мислення (звідси: евристична діяльність) (Льїчов, Федосєєв, Ковальов, Панов, 1983). «Нова філософська енциклопедія» характеризує евристику як методологію наукового дослідження; методикку навчання, яка заснована на відкритті й здогадуванні. Вивчення евристичних методів демонструє певну схожість дослідницьких процедур і навчальної діяльності в тій їх частині, яка пов'язана з творчими трансформаціями та узагальненням навчального матеріалу й висуванням гіпотез розглядає евристику як: 1) момент відкриття нового; 2) методи, що використовуються в процесі такого відкриття; 3) науку, що вивчає творчу діяльність і 4) метод навчання (наприклад, сократичні бесіди) (Константинов, 1970). Сам термін «евристика» вперше застосував у 300-му році н. е. давньогрецький математик Папп Олександрійський, щоб визначити науку про продуктивне творче мислення, що приводить до прозріння та відкриття.

Якщо спробувати здійснити історико-генетичний аналіз витоків евристики як науки та евристичної освіти, то зародженням нового способу мислення та здобування істини можна безсумнівно вважати діяльність геніального старогрецького філософа Сократа, вперше описану його не менш видатним учнем Платоном. Саме Сократ, на думку його дослідників (П. Каптерєв, Г. Ващенко, Б. Коротяєв, А. Хуторський), започаткував нову науку – евристику, що в перекладі з грецької означає «відшукую», «відкриваю».

Головне, що залишив Сократ історії та сучасності, на думку А. Хуторського, – це створення нової методології пізнавальної діяльності, в основі якої лежить принцип «знання про незнане», тобто ствердження недостатності наших знань про будь-які поняття, предмети, явища і розгортання на цій основі констатації й уточнення «білої плями», тобто незнаного, і пошуки необхідних знань, які мають заповнити виявлений простір незнаного. Починається процес пізнання, за Сократом, з уточнення, що саме ми не знаємо, виокремлення об'єкта незнання з послідовним його освоєнням (Хуторський, 2003). Якщо часто та по-різному про це запитувати, то ці думки в ньому починають рухатися. Дидактичний процес Сократа, як визнано відомими вченими (Андрєєв, 1988; Коротяєв, 1989; Хуторський, 2003), за своєю суттю протилежний поширеному й до сьогодні «вивченню відомих знань». Запропонована продуктивна діяльність трактувалася Сократом як творча, тобто як «перехід з небуття в буття» і визначалась ним як діяльність зі створення нового.

Знаменитий філософ Платон (427–347 рр. до н. е.) не лише продовжив учення свого вчителя, а й у своїх роботах розвивав і вдосконалював теорію основного методу Сократа – евристичного діалогу, – як основного способу пошуку істини, зробив цей метод досконалою формою публічного викладу найскладніших думок. Процес вирішення основного питання, на думку Платона, полягав у тому, що співрозмовник, відповідаючи на запитання наставника, використовував фактично попередній досвід, а завдання вчителя-наставника полягало в тому, щоб обрати з цього досвіду такі факти й так скеровувати думку учня, щоб він самостійно дійшов бажаного (Лосєв, Т. 1, 1990).

Через 400 років після Сократа, в 90-х роках XX ст. евристичний метод був по-своєму інтерпретований Марком Фабієм Квінтіліаном, римським оратором і теоретиком

ораторського мистецтва. Квінтиліан у своїй праці «Повчання оратору» є досвідченим оратором, і як педагог, який виводить із теорії навчання риториці загальні принципи освіти (Квінтиліан, 1834).

Серед видатних вітчизняних філософів, педагогів-дослідників, які заклали підґрунтя інноваційної евристичної освіти, варто насамперед відзначити нашого національного генія Григорія Савича Сковороду (1722–1794). Основна мета будь-якої школи, на його думку, – виховати щасливу, «для себе і братії своєї корисну» людину. Щоб досягти цього, «справся сам із собою. Узнай себе... смотри тоє, що тобі сходне... без сродності все ничто» (Сковорода, 1961, с. 324, 327). Усі повинні бути щасливими: як доросле, так і підростаюче покоління. А шлях до цього щастя – «сродна праця» і в навчанні, і в професійній роботі. «Щаслив, кто сопряг сродную себе частную должность с общею. Сия есть истинная жизнь» (Сковорода, 1961, с. 327). Тим самим Г. Сковорода заклав основи природовідповідної й творчої освіти та праці. Крім «сродної», тобто спорідненої з людською природою, праці, для Г. С. Сковороди була дуже важлива справжня свобода людини. Кожний педагог, вихователь, дослідник повинен бути вільний як у своїх думках, так і в діях, для успішного творіння нового, не обмеженого традиційними межами шаблонів. Тому педагоги-дослідники взяли гуманістичні, демократичні ідеї Г. С. Сковороди за основу для створення нової освітньої системи, де творчість, свобода думки та вільний вибір діяльності непорушно пов'язані між собою.

Одним із перших прихильників активного навчання вітчизняних школярів став К. Д. Ушинський (1824–1870), який створив дидактичну систему, спрямовану на розвиток розумових сил учнів. Він був прихильником активного навчання, обстоював ідею пізнавальної самостійності дітей. Педагог наполягав, що вчителю варто навчитися ставити й

ускладнювати запитання, підштовхувати учнів до самостійного одержання знань, показувати шляхи їх здобування, а не лише передавати вже відоме (*Педагогическое наследие К. Д. Ушинского в современной практике воспитания и обучения*, 1980).

Значну роль у розвитку й впровадженні евристичних форм і методів навчання в народних школах і вчительських семінаріях відіграв видатний вітчизняний педагог Петро Федорович Каптерев, автор значної кількості наукових монографій і статей із педагогіки і психології. Він найбільш чітко й точно для свого часу розкрив сутність, призначення і способи евристичного навчання. «Евристична форма навчання є така, за якої наукові закони, формули, правила й істини відкриваються й виробляються самими учнями під керівництвом учителя. Зовнішній вид цієї форми в народній школі – запитання-відповіді (еротематичний). Запитання у більшості – навідні» (Каптерев, 1990, с. 221). П. Каптерев пропонує такі правила евристичного навчання: «а) як швидко відома наукова істина знайдена, її потрібно негайно вдягати в строгу і струнку формулу. Інакше учні розумітимуть її, зможуть показувати дорогу до її відкриття, але не зможуть виразити її повно і разом стисло та ясно, внаслідок чого вони і не будуть повними володарями її в кожен даний момент; б) не потрібно бути педантом у проведенні евристичної форми навчання, але потрібно кожную дрібницю, кожную незначну важливу думку обов'язково вивести, відкрити» (Каптерев, 1990, с. 220).

Визначний вітчизняний педагог і громадський діяч Григорій Ващенко в цілому позитивно оцінював сократівський метод пізнання складного матеріального й нематеріального світу, яке не може спиратися лише на реальні позитивні відчуття. Методика Сократа, на думку Г. Ващенка, активно розвиває логічне мислення учнів, їхні здібності доводити, добираючи необхідні факти та

аргументи. Водночас Г. Ващенко вперше в історії шкільництва та педагогіки не погоджується з філософською та методичною основою побудованого Сократом пізнавального процесу. «Хибним в ученні Сократа про пізнання, – зауважує Г. Ващенко, – є припущення в людині знань, незалежних від досвіду. Певна річ, таких знань бути не може. Припускаючи наявність їх, Сократ не звертає уваги на систематичне збагачення учнів конкретними знаннями, насамперед про навколишній світ. Фактично він у своїх бесідах з учнями використовував їхній власний, часто випадковий досвід. Отже, процес вирішення основного питання, що ставило тему діалога, був у тому, що співрозмовник, відповідаючи на запитання філософа, використовував фактично попередній досвід, а завдання філософа-вчителя було брати з цього досвіду такі факти й так скеровувати думку учня, щоб він дійшов до бажаного, наперед від філософа визначеного висновку. Тому цей метод не давав учневі ніяких знань, що їх бракувало йому раніше; вчитель лише допомагав учневі зробити висновки з тих міркувань, що той мав на підставі попереднього досвіду» (Ващенко, 1997, с. 250–251). Можна не погоджуватись із категоричною формою зауваження українського педагога, але не можна не зважити на слушність його думки про дійсну неможливість реальних знань в учнів, незалежних від їхнього практичного досвіду. Автор попереджає прибічників застосування запитальної діяльності на уроках про необхідність постійно вдосконалювати роботу з запитаннями вчителя, надаючи їм глибшого пізнавального та мотиваційного характеру. Вчасною на сьогодні стає думка Г. Ващенка про необхідність учнівських запитань для вдосконалення діалогу: «В процесі навчальної роботи іноді буває доцільним стимулювати учнів, щоб вони не лише відповідали на запитання вчителя, а й самі ставили йому



запитання. В такому разі лекція може набути характеру вільної бесіди, що сприяє підвищенню зацікавленості учнів тією чи іншою дисципліною та збільшенню активності їх у навчанні. Зрозуміло, що зловживати таким засобом не потрібно, бо тоді навчання загубило б свою систематичність» (Ващенко, 1997, с. 254–255).

У другій половині XIX – на початку XX століття з критикою схоластичних методів навчання виступав відомий англійський педагог Генрі Едуард Армстронг (1848–1937). На основі власних пошуків та експериментів він увів у викладання «heuristic method» (евристичний метод), що, як підтвердив досвід, розвиває розумові здібності учнів. Суть методу полягала в тому, що учень потрапляє в положення дослідника, коли замість викладу учителем фактів і висновків науки учень сам їх видобуває і робить висновки. Завдання «евристичного методу» Армстронг бачив не в передаванні готових висновків, а в тому, щоб навчити учнів науковому методу, який розвиває їх розумові здібності. Проте Армстронг не створив системи евристичних методів, а обмежився одним із них – дослідницьким, який і назвав евристичним.

Відомий бразильський педагог П. Фрейре, який багато років вивчав теорію й практику навчання в Бразилії й США, підкреслює, що вчитель повинен постійно вдосконалюватися і не соромитися своїх помилок. Педагог із вищеназваними якостями відчуває велике бажання до самовдосконалення. Адже неможливо оцінити знання, якщо людина байдужа, не цікавиться новим. Недопитливий учитель не може бути сократівським учителем. Лише допитливий, зацікавлений учитель, який постійно самовдосконалюється, може називати себе сократівським педагогом (Freire, 2004).

Доктор педагогічних наук Андрій Хуторський «розгорнув» евристичний метод навчання в цілісну педагогічну систему евристичного навчання, яке, за

А. Хуторським, організовується так: знайомлячись з новою темою, учень з допомогою вчителя формулює особисті цілі навчання, прогнозує підсумковий творчий продукт і форму його презентації, складає план, відбирає засоби і способи діяльності; вивчення теми завершується поданням (захистом) створених освітніх продуктів і рефлексією виконаної роботи (Хуторський, 2003). У традиційному навчанні, на думку А. Хуторського, вчитель «дає» матеріал з предмета, повідомляє «знання», викладає правила й закони, а діти їх засвоюють. Вважається, що збільшення знань, як особистих, так і загальнолюдських, можливо лише після знайомства з уже існуючими. В евристичному навчанні за кожним важливим питанням учні спочатку висловлюють свою думку, судження або припущення. Для цього їм пропонується реальний значущий об'єкт (природне явище, історична подія, матеріал для конструювання), але не готові знання про нього. З дитячими версіями та судженнями вчитель працює як з особливим особистісним змістом освіти, допомагає учням оформити і висловити свою думку. Особлива увага приділяється неординарним, нестандартним судженням і роботам. Учні з допомогою вчителя уважно аналізують продукцію своїх однокласників, ставляться до неї критично, але доброзичливо (Хуторський, 2003). Відомий вчений виокремив такі принципи евристичного навчання: принцип людиновідповідності освіти, принцип продуктивності освіти, принцип метапредметних основ змісту освіти, принцип створення освітніх продуктів як основного показника самореалізації; принцип освітньої рефлексії. А. Хуторський подає власну оригінальну класифікацію методів евристичного навчання: *орґдіяльнісні* (методи створення освітніх програм, методи самоорганізації та контролю навчання, методи взаємонавчання, метод рецензій), *коґнітивні* (методи емпатії, образного бачення,

евристичних запитань, методи дослідження, конструювання понять, прогнозування) та *креативні* (метод «Якщо б...», метод мозкового штурму, метод синектики, метод інверсії). Кожен педагог, підбираючи форми та методи навчання, повинен орієнтуватися на завдання, які були поставлені до продуктивної діяльності учнів, на кінцевий освітній продукт. Цей продукт повинен належати до теми, що вивчається, бути посильним і цікавим для учнів, поєднаним з їх індивідуальними можливостями та інтересами (Хуторський, 2003).

Дослідження останніх десятиліть виявили, що вищою формою неформального інтелектуального об'єднання, яке має на меті здобування, перетворення та зберігання фундаментальних знань у діяльності дослідницьких груп, стають **наукові школи** (Петровський, Ярошевський, 1985).

Загалом є два підходи у визначенні того, що таке наукова школа. Перший – пізнавальний, який обстоюють відомі методологи науки. Так, академік М. Семенов характеризує наукову школу як «своєрідний спосіб мислення та дії в науці, які визначають єдині принципи вирішення будь-яких наукових проблем» (Семенов, 1973). Академік Б. Кедров визначає наукову школу як «структурний осередок сучасної науки, що дає змогу зосереджувати зусилля невеликої групи молодих вчених під керівництвом засновника цього наукового напрямку на вирішення визначеної, досить обмеженої ділянки актуальних проблем у тій чи іншій галузі науки» (Зербіно, 2001).

Представники особистісного підходу визначають поняття «наукова школа» дещо інакше. Основний акцент роблять на колективній співпраці та груповому творчому мисленні, які в підсумку приводять до однієї спільної мети – створення нового знання. В. Галісов пише, що наукова

школа – це «співтовариство вчених різних статусів, компетентності та спеціалізації, яке координує під керівництвом лідера свою дослідницьку діяльність, робить внесок у реалізацію та розвиток дослідницької програми і здатне активно уявляти мету й результати втілення цієї програми» (Зербіно, 2001).

К. Ланге визначає наукову школу як «неформальний науковий колектив, який формується за видатного вченого-керівника на базі науково-дослідницької установи й об'єднує для колективного розроблення певної наукової ідеї (проблеми, напрямку) кілька формально розмежованих дослідницьких колективів» (Ланге, 1971). Н. Родний підкреслює, що це науковий колектив на чолі з керівником, який є автором програми дослідження, визначає стиль роботи, що не змінюється зі зміною проблематики (Родний, 1969).

Часто терміном «наукова школа» позначають різні за метою та завданнями дослідницькі колективи. Щоб відрізнити власне наукові школи від інших дослідницьких об'єднань, потрібно відстежити наявність таких структурно-змістових ознак: 1) розроблення нового оригінального напрямку в науці; 2) спільність принципів і методичних прийомів вирішення поставлених завдань; 3) однаковість основного кола завдань, які вирішуються в школі для всіх представників; 4) навчання молодих учених наукової творчості в широкому розумінні цього слова, головне, завдяки безпосередньому й тривалому науковому контакту керівника школи та його учнів (Зербіно, 2001). Для опису наукової школи Д. Зербіно запропонував термін «висока наука». Розкриваючи його зміст, потрібно орієнтуватися на глибинність і досконалість будь-якого дослідження. Зокрема, це «найсерйозніше ставлення до об'єкта пошукування, продуманість наукової ідеї, максимальне занурення у дослідницький процес,

використання найсучасніших й адекватних методик та одержання справді високих результатів, максимально значущих за глибиною та якістю» (Зербіно, 2001, с. 49).

На думку Т. Надвигниної, на сучасному етапі розвитку вищої школи України велике значення має створення й підтримання наукових шкіл дослідницького та парадигмального типів, які б функціонували в ЗВО та забезпечували їх діяльність новими фундаментальними знаннями, а також удосконалювали: а) видавничу діяльність (пропагування вироблених ідей, підходів, їх адаптація до реалій життя); б) освітній процес у межах ЗВО (вироблення нових підходів до розроблення навчальних планів і програм, створення новітніх технологій і програмно-методичних засобів); в) виробничу й професійну компетентність випускників (кожен повинен отримати реальні знання, які допоможуть йому найбільш ефективно застосовувати їх у майбутній професійній діяльності) (Надвигнична, 2003, с. 114–122).

Отже, наукова школа – це професійна співдружність людей, яка формується та розвивається під керівництвом особистості вченого-лідера, займається активною дослідницькою роботою в новому актуальному напрямку й об'єднана спільними ідеями, методиками, науковими традиціями.

Розвинені наукові школи – основа прогресивного поступу науки як соціального інституту; водночас вирішальною передумовою виникнення такої школи є наявність наукового лідера, біля якого мимоволі утворюється колектив, де молоді вчені підхоплюють його ідеї, розробляють їх, розширюють межі теоретичного пошуку та емпіричного пізнання. Адміністративні межі, спроба керувати наукою, що почасти є в наукових установах, не дають бажаного прогресу в дослідницькій роботі, а лише гальмують її.

Підтримання та сприяння розвитку наукових шкіл у ЗВО повинна забезпечити зростання інтересу підростаючого покоління до справжніх наукових знань, сприяти становленню нового типу відносин, в основу яких буде покладений принцип здобуття наукової істини, дослідницької добротності, гармонії відносин науковців.

Про створення і діяльність наукової школи акад. І. А. Зязюна можна дізнатись із книги І. Зязюна «Педагогіка добра: ідеали і реалії» (Зязюн, 2000).

Про створення та розвиток наукових шкіл у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, зокрема наукової школи проф. В. Лозової, йдеться в науковій публікації викладачів кафедри загальної педагогіки «Сходінками до наукової школи» (Зеленська, 2008). Крім того, діяльність наукової школи В. Лозової з певними персоналістичними характеристиками знайшла місце в книзі Г. Троцько «Валентина Лозова. Судьбы крылатые страницы» (Троцько, 2012), у монографії О. Башкір (2017) «Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України: історико-педагогічний аспект».

Наукову школу проф. Б. Коротяєва відображено у його «Вибраних педагогічних творах», т. 1, розділ «Наукова школа професора Б. І. Коротяєва (с. 472–479) і в монографії Міненко Г. Н. «Б. І. Коротяєв: педагогічні погляди» (Міненко, 2010).

Певні дані про діяльність наукової школи проф. М. Лазарева можна знайти в публікаціях: «Еверест евристики Миколи Лазарева» (Вертіль О., 2009, Сумщина, № 123/124), «Евристичне навчання – крок до «розкріпачення» школи» (Ісіпчук Н., 2012, Сумщина, № 33/34), у науково-педагогічному виданні «Освіта Сумщини в іменах» (Голубченко, 2012, с. 183–186), а

також у бібліографічному довіднику, присвяченому діяльності вченого (М. О. Лазарєв. *Бібліографічний покажчик*, 2016).

«Структура джерельної бази залежить від особливостей предмета конкретного дослідження. Проте є й спільні для всіх історико-педагогічних досліджень риси. Так, типова структура джерельної бази історико-педагогічного дослідження складається з трьох груп джерел. Перша – це джерела, вивчення яких дозволяє обґрунтувати методологію дослідження; друга – джерела, які стають теоретичною основою дослідження (публікації й дисертації за проблемою дослідження); 3) автентичні джерела (першоджерела). Вид останніх залежить від того, який історичний період досліджується в конкретному історико-педагогічному дослідженні. Так, наприклад, якщо досліджується історія розвитку освіти на теренах Східної України в XII столітті, то третю групу джерельної бази дослідження складатимуть переважно архівні матеріали, а якщо досліджується історія розвитку змісту освіти школярів на тій самій території в другій половині XX століття, то дослідження архівних матеріалів не є обов'язковим, оскільки вся інформація щодо предмета такого дослідження подана у відкритих друкованих джерелах» (Адаменко, 2013, с.11).

Враховуючи наявні теоретико-методологічні та методичні розробки, з метою якісного дослідження процесу становлення та розвитку технологій евристичної освіти в українській вищій педагогічній школі наприкінці XX – на початку XXI століття, здійснено аналіз джерельної бази, матеріали якої за змістом можна поділити на декілька груп.

Основні групи джерельних баз:

1) державні та відомчі документи й аналітичні матеріали, в яких відображалися питання розвитку інноваційних, зокрема евристичних технологій;

2) наукові дослідження зарубіжних і вітчизняних авторів, присвячені аналізу становлення, розвитку та застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі, де учень (студент) і педагог стають рівноправними співрозмовниками маючи спільну мету: створити індивідуальний творчий освітній продукт шляхом обговорення кожного кроку своїх дій;

3) монографії українських і зарубіжних дослідників, дисертації та автореферати вітчизняних авторів із проблем дослідження;

4) навчально-методичні праці вітчизняних авторів;

5) матеріали наукових конференцій із проблем технологій евристичної освіти;

6) інтерв'ю, листування з учасниками наукових шкіл, рукописи фрагментів наукових досліджень тощо.

До першої групи джерел належать Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017), Закон «Про інноваційну діяльність», Концепція «Нова українська школа», в яких чітко прописано необхідність модернізації освітньої системи, впровадження інноваційних технологій, спрямованість вектору навчального процесу на особистість як на самодостатнього самореалізованого громадянина України.

Другу групу джерел становлять наукові дослідження зарубіжних і вітчизняних авторів. Теоретичною основою нашого дисертаційного дослідження стали праці таких відомих науковців, як Вахтеров В. П., Ващенко Г. Г., Каптерев П. Ф., Копнін П. В., Коротяєв Б. І., Сковорода Г. С., Сухомлинський В. О., Ушинський К. Д., Хуторський А. В. та ін., в яких закладено основи евристичної освіти, а автори наголошують на необхідності перебудови освітнього процесу, надаючи учню (студенту) пріоритетну роль.



У працях Андрєєва В. І. «Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості», Бєха І. Д. «Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології», Бодальова А. А. «Личность и общение: Избранные труды», Кантерева П. Ф. «Евристична форма навчання у народній школі. Антологія педагогічної думки Росії другої половини ХІХ – початку ХХ ст.», Маслоу А. «Самоактуалізація особистості в освіті», Роджерса К. Р. «Взгляд на психотерапію. Становление человека», Пауло Фрейре «Педагогіка свободи: демократія і громадянська мужність», Maslow A. «Toward a psychology of being», Rogers C. «A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework» автори наголошують на важливості становлення особистості на засадах інноваційної, зокрема евристичної освіти, застосування способів становлення творчої незалежної людини із врахуванням віку та її психологічних особливостей.

Статті українських науковців: Конець Л. В., Гордієнко В. І. «Діалогічні комунікативні практики та їхній евристичний потенціал: результати дослідження» (2012), Кубанова Т. В. «Становление партнерской позиции преподавателя в процессе диалогизации учебного взаимодействия со студентами» (2016), Слободян О., Співакова І. «Інноваційні підходи діалогізації освітнього простору», Г. Радчук «Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення у ВНЗ» (2017), Борисенко В. В., Гагіна Н. В. «Діалог у контексті сучасної освітньої парадигми» (2015) присвячені діалогізації навчального процесу, ефективності переходу від традиційної (монологічної) системи навчання до більш партнерських, рівноправних відносин, де кожен учасник вчиться як слухати, так і ставити конкретні, деталізовані запитання; застосування евристичних методів навчання в

середній і вищій освіті досліджували та впроваджували *Хващевська О.* «Застосування евристичних методів у навчанні молодших школярів» (2017), *Панова С. О.* «Основні поняття евристичного навчання математики (методичний аспект)», *Велишаєва А. Є.* «Розвиток евристичної діяльності студентів: методичний аспект», *Скафа О. І.* «Евристичне навчання математики як комп'ютерно зорієнтована методична система» (2009), *Ковтонюк М. М., Озиранська Л. С.* «Активізація навчальної діяльності учнів за допомогою математичної евристики», *Фомкіна О. Г., Ванжа Н. В.* «Розвиток творчого потенціалу особистості студента в системі евристичного навчання математики» (2016), *Євдокимов В.* «Технології евристичного навчання у підготовці вчителів».

Третя група джерел містить детальну інформацію поетапного впровадження технологій евристичної освіти в українську вищу педагогічну школу. Враховуючи виокремлені нами складники евристичної освіти, особливу увагу приділено дисертаційним і монографічним дослідженням, присвяченим різним напрямкам застосування евристичних освітніх технологій таких авторів: *Левченко Л.* (1999), *Рибалко Л.* (2008), *Громова Н.* (2010), *Іонова І.* (2015) – присвячені застосуванню евристичних технологій (ЕТ) для досягнення творчої самореалізації особистості); *Кузьменко О.* (1997), *Полторацька В.* (1997), *Уварова А.* (2006), *Кондратюк О.* (2009), *Лазарева К.* (2013), *Проценко І.* (2012), *Крившенко Л.* (2018) – ЕТ для формування умінь евристичного діалогу); *Ляшова Н.* (1993), *Пальоха Н.* (1994), *Гурець Н.* (1994), *Кошелєв О.* (1995), *Лобова О.* (1998), *Полякова О.* (1999), *Лазарева О.* (2003), *Головка С.* (2006), *Кривонос О.* (2008), *Шуть М.* (2010), *Плохута Т.* (2013), *Зайцева І.* (2016), *Усенко Н.* (2016) – ЕТ для формування окремих

професійно-творчих компетентностей майбутнього педагога.

У монографії Л. Рибалко *«Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект)»* розкрито проблему професійної реалізації вчителів із позиції акмеологічного підходу, показано важливість формування «Я»-концепції педагога, для підвищення ефективності навчального процесу, побудові доброзичливих партнерських відносин між суб'єктами навчання.

У монографіях за редакцією Лазарева М. *«Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті»* (2013 р.), *«Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті»* (2014 р.), *«Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті»* (2016 р.), *«Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті»* (2019 р.) проаналізовано й узагальнено результати теоретико-експериментальних досліджень українських науковців ЗВО, проаналізовано розроблення та використання інноваційних технологій евристичної освіти в середній і вищій школах.

До четвертої групи джерел належать навчально-методичні роботи вітчизняних авторів, які активно впроваджувалися в освітній процес їх колегами-новаторами: Ващенко Г. Г. *«Загальні методи навчання: підручник для педагогів»*, Лазарєв М. О. *«Педагогічна творчість (навч. посібник)»*, *«Педагогічна майстерність: підручник»* за ред. І. А. Зязюна, В. Лозова *«Цілісний педагогічний процес у вищій школі. Лекції з педагогіки вищої школи»*, Зязюн І. А. *«Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник»*, Лозова В. І. *«Пізнавальна активність школярів: спецкурс з дидактики»*, Лозова В. І.

«Педагогічний експеримент. Хрестоматія з педагогіки вищої школи».

До п'ятої групи джерельної бази нашого дослідження ми віднесли матеріали міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій із проблем технологій евристичної освіти: «Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти» (2012 р.), «Педагогічне забезпечення творчої самореалізації особистості в інноваційній освіті» (2013 р.), «Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей» (2014 р.), «Професійно-творча і духовна самореалізація особистості в евристичній освіті» (2015 р.), «Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті» (2016 р.), «Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті» (2018 р.).

## **1.2. Основні витoki і складники евристичної освіти та її технологій. Їх сутність і розвиток в історії педагогічної науки**

У підрозділі подано виявлені нами істотні витoki й одночасно складові частини евристичної освіти та її технологій, їх розвиток, зміни й сучасний стан у системі евристичних технологій, які й складають основу інноваційної освіти, що для більшості її дослідників і прибічників є евристичною освітою.

Як витoki евристичної освіти, які поступово стали її органічними складниками, розглядаємо: а) сократівський (евристичний) діалог із його тисячолітніми старогрецькими коріннями, який сприяв створенню нових методологій і технологій навчального процесу; б) концепції творчої самореалізації особистості, які виникли, сформувались і визначили мету освіти постіндустріального суспільства в другій половині ХХ століття; в) теорію та практику

творчості в пізнавальній діяльності та освітньому процесі наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

Якщо концепції евристичного (сократівського) діалогу – від його першооснов, закладених Сократом і Платоном, до сучасних побудов відкритої, гуманістичної, конструктивної взаємодії автономних суб'єктів освіти й життєтворчості, – стали основою нової методології пізнання й навчання як здобування, а не передавання й одержання знань та умінь, то концепції самореалізації особистості в освіті та праці сформували нову освітню й життєву мету в нових умовах постіндустріального та інформаційного суспільства. Теорія й практика творчості та творчої діяльності в освіті й житті завершили концептуальне й технологічне становлення евристичної освіти як основного способу досягнення означеної мети, побудову нової особистісно орієнтованої евристичної парадигми освіти з пріоритетами пізнавально-творчої та професійно-творчої діяльності всіх освітніх суб'єктів.

### **1.2.1. Сократівський діалог: його сутність, генеза, місце в сучасній евристичній освіті**

Сократичний діалог у сучасному його тлумаченні є першоосновою творчого мислення учнів і педагога, перетворює монологічний, репродуктивний процес навчання в пізнавально-творчу, діалогічну, конструктивну, креативну, тобто евристичну діяльність.

За допомогою цілої серії спеціальних запитань Сократ допомагав співрозмовнику самостійно знаходити рішення поставленого завдання. Філософ не лише підштовхував учня до розуміння цієї проблеми, а й проєктував у своєму діалозі евристичну діяльність. На думку А. Хуторського, саме в методиці такого проєктування й полягає основна цінність евристичного методу Сократа.

Як свідчать дослідження Платона, в евристичних діалогах Сократа можна виокремити основні його ознаки: вільний обмін думками між рівноправними співрозмовниками; визначення понять, пов'язаних із предметом обговорення та взятих із практики; виявлення ролі учасників у діалозі та визначення композиції ролей; установлення суперечностей; усунення їх шляхом з'ясування залежності одиничного та загального, творчого знаходження нового; усунення псевдознань шляхом доведення їх до абсурду; збудження самопізнання засобами цілеспрямованих запитань. Діалог для Сократа – основний засіб і поле пошуку, де присутні двоє або більше людей, зайнятих спільним видобуванням істини. Відповідно до педагогічних поглядів Сократа в діалозі немає викладача, який «навчає», тобто передає учню суму знань, і немає учня, який заносить у свою голову набір знань (Лосєв, 1993, Т. 2, с. 314). Одним із головних засобів пізнання істини Сократ вважав систему запитань і відповідей, що потім дістали назву сократівського методу. Водночас запитання свої ставить так, щоб навести учня на пошук відповіді.

Знаменитий учень Сократа Платон (427–347 рр. до н. е.) значно поглибив учення свого вчителя. Платон розглядав сократівський евристичний діалог важливим суспільним явищем, засобом виховання розсудливості, мудрості, чеснот. Аналіз античних діалогів Платона дозволяє помітити такі дидактичні елементи системи Сократа, які допомагають виявити приховані думки людини та знайти правильне вирішення поставленої проблеми:

- 1) іронія, яка розкриває незнання не лише учня, а й учителя;
- 2) формулювання протиріч, які виникли, або їх штучно утворили, щоб знайти існуюче незнання;
- 3) індукція;
- 4) конструювання дефініцій поняття в напрямку від поверхневих до більш глибоких його визначень;
- 5) пропонування співрозмовнику на вибір двох або більше

варіантів вирішення існуючої проблеми; 6) використання особистого досвіду для підведення учня до вже відомої відповіді; 7) рефлексія одержаних результатів із поверненням до початкових передумов (Лосєв, 1990, с. 595–596). Отже, процес вирішення основного питання полягав у тому, що співрозмовник, відповідаючи на запитання наставника, використовував фактично попередній досвід, а завдання вчителя-наставника полягало в тому, щоб обрати з цього досвіду такі факти й так скеровувати думку учня, щоб він самостійно дійшов до бажаного. Платон уперше розробив структуру діалогу, його фігури, форми, правила ведення бесід, перетворивши майєвтичну форму діалогу Сократа в пластичну образність. Платон надавав великого значення евристичному діалогу як суспільному явищу, засобу виховання мудрості та чеснот.

Варто зазначити, що в евристичному діалозі закладено принципи, що притаманні гуманістичному характеру спілкування людей.

Незважаючи на те, що в часи античної культури вагомого значення набувала письмова мова, діалог мав конструктивне значення як для формування риторики, логіки, так і для процесу освіти в цілому.

Як зазначає в своїх дослідженнях Л. Озадовська, у культурі Відродження діалог стає інтелектуальною грою. Її учасники обмінюючись думками (тезами), наполегливо доводять протилежне тому, що стверджувалося раніше. Водночас вони не відмовляються від своїх переконань, а, навіть погоджуючись з висунутими опонентом аргументами, не змінюють їх. Суть такого діалогу полягає в його процесі, в спілкуванні на рівних з іншими, не такими, як сам. Майже всі видатні філософи Нового часу викладають свої думки в продуманому готовому вигляді. Тому досить часто неможливо відслідкувати, як вони

дійшли до своєї системи, які протиріччя у них виникали (Озадовська, 2006, с. 10–11).

Учені епохи Ренесансу намагалися відродити евристичний діалог в освіті та суспільному житті після його фактичного занепаду в епоху Середньовіччя. Створені трактати цієї епохи були відкрито діалогічними. Послання-листи до друзів, діалогічна бесіда, філософська поема, – ось основні форми викладу наукових думок та ідей того часу. Але діалог був специфічний. Істина для учня постає не в чітко сформульованому висновку, а в самій діалектиці спору, вона не ототожнюється з позицією інших учасників діалогу. Для філософів епохи Ренесансу притаманною була відмова від завершеної думки, монологічної істини.

У роздумах про виховання людини Нового часу ми знаходимо своєрідний синтез науково-дослідного підходу Бекона та органічного раціоналізму, що йде від Декарта. Про діалог в освіті як про її основу не говорять зовсім. Уся увага переноситься на учня-індивіда. Прикладом відсутності діалогічного підходу може бути концепція виховання Руссо, що базується на чуттєво-практичній основі, згідно з якою вчитель-наставник шукає в людині природне, весь час споглядає і «підглядає» за своїм підлеглим учнем з метою виявлення того природного, що необхідно знайти в ньому для подальшого його розвитку. Механізмом суспільної взаємодії є регулятор приватних відношень між учнем і вчителем (Ламетри, 1983, с.169–226).

Варто зазначити, що діалогова взаємодія суб'єктів освіти, започаткована Сократом як конструктивне джерело евристичного навчання й виховання, істотно збагачувалась й поглиблювалась у дослідженнях філософів, психологів, педагогів минулого та сучасності. Історія філософії та педагогіки свідчить, що евристичний метод Сократа, блискуче продемонстрований ним на прикладах



евристичної (сократичної) бесіди, розвивався й вдосконалювався в працях видатних філософів і педагогів. Так, Ян Амос Коменський у першій капітальній праці з теорії навчання «Велика дидактика», як і Сократ, закликав пізнавати навчальні об'єкти за допомогою внутрішнього зору, практичної діяльності відчуттів і розуму, «а не вбивати в голови учнів зібрану з різних авторів суміш слів, фраз, висловів, думок... А тому необхідно було б починати навчання не з словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження їх. І лише після ознайомлення з самим об'єктом говорити про нього і з'ясовувати справу більш всебічно» (Коменський, 1989, с. 68–71).

Глобальний інтерес і новий погляд до діалогу не лише як форми мислення, пізнання дійсності, а й як процесу спілкування, властивого лише людині, виникає на початку ХХ століття. Проте діалог в освіті став розумітися ширше, ніж просто звернення до комунікативної раціональності. Діалог став як акт творчості в світі, а учасник діалогу – як «насіння», що саме себе творить і саме себе ростить.

Найвагоміший внесок у тлумачення та розуміння природи навчального діалогу, діалогічної природи і повноцінного буття особи зробили М. Бубер і М. Бахтін. Мартін Бубер розробив ґрунтовну концепцію діалогу, яку американський філософ М. Фрідман назвав «життям діалогу». Навіть формою викладу своїх ідей Бубер обирає діалог, який є центральною ланкою його вчення й розглядається як сутнісна характеристика людського буття (Фрідман, 1985). Намагаючись проникнути в сутнісні основи діалогу та визначаючи його місце в людському існуванні, М. Бубер свідчить про те, що «... людяною реальність стає саме в діалозі. Справжній діалог (необумовлений заздалегідь і цілком спонтанний, де кожен звертається до свого партнера і викликає його непередбачувану відповідь), справжній урок, справжній, а

не іграшковий поєдинок – ось приклади істинного «між», суть якого реалізується не в тому або в іншому учаснику і не в тому реальному світі, в якому перебувають разом із речами. Але в самому буквальному сенсі – між ними обома» (Бубер, 1995). На думку філософа, істина народжується між людьми, які відкривають її у процесі діалогу. Діалог є не просто педагогічним методом або формою, а стає пріоритетним принципом освіти. Саме тому він досліджує проблему діалогу в трьох вимірах: діалог між людиною і Богом, діалог між людиною і людиною, діалог між людиною і світом. Діалог між людьми може існувати тоді, коли між ними встановлюється відкритість (Бубер, 1992, с. 294–370). Цінність ідей М. Бубера в тому, що він спробував абстрагуватися від діалогу як форми комунікації і наблизитися до буттєвих взаємовідносин суб'єктів діалогу (Проценко, 2011, с. 252–259). Він першим зумів розмежувати сферу і досвід особистого спілкування засобами мови та сферу і досвід речового відношення до світу. Визначивши існування трьох видів діалогу – справжнього, технічного і замаскованого під діалог монологу, – М. Бубер доводить, що сфери монологічного та діалогічного життя не збігаються з діалогом за формою «Я» і «Ти». Тому він не ототожнює діалог і спілкування, а наголошує, що спілкування має діалог як форму спілкування: «Для кожного з партнерів діалогу шлях до самого себе є не найкоротшим, навпаки, довгим, таким, що проходить через партнера й через світ» (Бубер, 1995, с. 17).

М. Бубер вважав, що істина має відкриватися через ставлення людини до інших. «Життя діалогу не є перевага інтелектуальної активності... тут немає обдарованих і необдарованих, є лише ті, хто живуть заради себе, і ті, хто віддають себе. (Щербина, 2012, с. 192–196).

Значний внесок у розвиток теорії діалогу належить М. Бахтіну, який запропонував світові ціннісно-практичну

онто-культуро-лінгвістичну концепцію діалогізму. Він чітко окреслив два значення поняття «діалог»: діалог як певна людська реальність, що водночас є і передумовою, і початковою умовою людської свідомості, і основною формою їх реалізації; діалог як конкретна подія спілкування, що розкриває людські цінності, а людина виявляє себе у взаємодії з іншою людиною у відповідь на її посилення. Діалог, на думку М. Бахтіна, – це спосіб взаємодії двох свідомостей, оскільки розуміння виникає там, де трапляються дві свідомості. «Розуміння як бачення сенсу, але не феноменальне, а бачення живого сенсу переживання та вираження, бачення внутрішньо осмисленого явища» (Бахтін, 2000, с. 129). Тому відношення до будь-якого предмета культури завжди є запитуванням і бесідою.

Варто зазначити, що надзвичайно важливим для нашого дослідження є методологічний висновок, який зробив М. Бахтін. Суть його полягає в тому, що особа як така не може бути об'єктом вивчення, а може лише стати суб'єктом діалогічного звернення (Бахтін, 1991. с. 59–64).

За В. Біблером, мовний діалог ніби занурюється в людину до свідомості, мислення й перетворюється в діалог свідомості. У нього ми спостерігаємо особливий дискурс діалогу, що не є спілкуванням, а власне діалогом із виходом на діалогічність та онтологічність розуміння культури (Біблер, 1993). Такий діалог можна розуміти і феноменологічно (як деяку дискусію людей між собою), і як момент діалогіки (коли розгортається всезагальна сутність діалогу), і як визначення мислення: «Мислити – завжди означає вести мовчазну бесіду мого розуму із самим собою (а виявити, актуалізувати її і є завданням того, що називається діалогікою)» (Біблер, 1990, с. 55). Як бачимо, Біблер наголошує на тому, що будь-який діалог повинен починатися з діалогу з самим собою, оскільки в ньому

розкривається соціальна сутність мислення. Там, де немає діалогу з самим собою, там і діалог «Я» з «Ти» не може відбутися. «І якщо я мислю, я вже мислю діалогічно. Я мислю наодинці, але водночас у постійному уточненні, диспуті, розвитку свого суб'єкта мислення як деякого необхідного моменту визначення самого мислення» Звідси діалогічність є природою мислення, можливістю його всезагальності. Тому діалог – це певний принцип, що тримає собою всезагальний зв'язок буття та мислення (Біблер, 1990). Діалог такого типу становить основу розвитку творчого мислення, зокрема й у науковій сфері (*Концептуальні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур : інтернет-джерело*).

Отже, на основі наукових праць з'ясовано, що в основі навчального діалогу є його філософський контекст: існування сфери спільного когнітивного простору між суб'єктами, що не належить жодному з них, створює атмосферу абсолютної рівності «Я» і «Ти» і дає можливість для формування власної точки зору.

Розглядаючи проблеми діалогіки та творчості, Г. Буш доводить взаємозв'язок розвитку діалогу з розвитком людини як суспільної істини. Він зауважує, що в античний період разом із початком наукового осмислення проблем людини почався й бурхливий розвиток діалогу (Буш, 1989).

Американський філософ освіти Н. Барбаліс (Vurbules N. C.) розглядає освітній діалог, започаткований Сократом, із позицій філософії гри, точніше, з її версії, витриманої в дусі символічного інтеракціонізму (Vurbules, 1996). Дослідник констатує той факт, що суспільство пізнього модерну є антидіалогічним, школа ж як аналог такого суспільства є також антидіалогічною. Н. Барбаліс, з одного боку, пропонує формальний аналіз репрезентацій діалогу в дидактичних і виховних практиках, а,

з іншого, – вважає такі конструкти умовними, комунікативно відкритими. Так, основними ідеально-типовими конструктами такого діалогу стає діалог як бесіда, діалог як дослідження, діалог як дебати та діалог як інструктаж. Отже, цей відомий дослідник сучасної американської педагогічної думки обстоює діалог як провідний чинник навчання, який перетворює завдяки продуктивній взаємодії суб'єктів освіти їх учіння з монологічного, репродуктивного процесу в пізнавально-творчу, тобто евристичну діяльність. У своїх роботах він однозначно попереджає: якщо такий перехід не відбувається, то весь процес навчання стає монологічно-передавальним, репродуктивним, антидіалогічним, насильницьким, і тому незрозумілим і чужим для учнів.

Сучасний розвиток сократівської евристики визначається тим, що діалогове мислення та діалогова взаємодія притаманні інформаційному суспільству, яке є комунікативним суспільством глобальних мереж. Беручи до уваги цю тенденцію постмодерну, діалогічна евристика поширює свої обрії, вирішуючи все нові й нові проблеми суспільства та освіти. Так, у середині ХХ століття вона була орієнтована здебільшого на розкриття фундаментального зв'язку між вихователем і вихованцем, дорослим і дитиною. Це було важливим моментом для гуманізації педагогічних відносин. А наприкінці ХХ століття діалогічна педагогіка стає однією з основ «глобального навчання в світовому суспільстві».

Американські педагоги Р. Гімен і Д. Елліс з'ясували, що для Сократа шляхом до стимулювання пам'яті та побудови практичної логічної думки були методи «підтримання розбіжності думок» і постановлення запитань. Завдяки пошукам їх поставлення та правильних відповідей, людина стимулює в собі розвиток думки і правильного мислення. Проте Д. Елліс відзначає, що на сьогодні відбувається перевантаження учнів і студентів інформацією, тому

головним завданням для вчителів і викладачів є створення тими, хто навчається, власних знань на основі вже здобутих. Отже, саме за допомогою сократівського методу можна створити глибше розуміння комплексних ідей через продуманий діалог, ніж через запам'ятовування інформації. Тому, на думку дослідника, вчителям нової епохи потрібно створювати еkleктичний або об'єднаний шлях навчання усвідомленими зусиллями, і саме в побудові такого шляху найбільш ефективним може стати сократівський діалоговий метод (Ellis, 2003).

Розглядаючи діалог із позиції когнітивного спілкування, психолог В. Духневич говорить, що діалог завжди повинен бути основою для розвитку взаєморозуміння, конвенційності та узгодження цінностей спільних досягнень. Щоб досягти цього, «... використання прийомів когнітивного спілкування повинно бути організоване на становлення та розгортання мотивації креативності, творчий спільний пошук; забезпечувати спільний евристичний поступ і просування ...» у розгляді всіх аспектів проблемного питання (Духневич, 2013, с. 80–84).

Український академік І. Бех, розробник концепції особистісно-орієнтованого виховання, вважає, що демократично-гуманістичні розвиток і формування особистості передбачають діалогічні відносини у виховному процесі (Бех, 1999, с. 5–14). Вивчення й узагальнення наукових праць психологів Л. Виготського, М. Максимець, С. Рубінштейна дає можливість виокремити такі психолого-педагогічні функції навчального діалогу: інформаційно-пізнавальну, рефлексивну, регульовально-комунікативну, розвивальну.

На основі вищезазначених досліджень можна дійти висновку, що навчальний діалог є основною одиницею взаємодії суб'єктів освіти. Зважаючи на те, що однією з

умов існування людини є її діалогічна природа, сучасна освіта, враховуючи принцип людиновідповідності, повинна будуватися на діалогічності механізмів освітнього процесу.

Узявши за основу особистісно-зорієнтовану, гуманістичну парадигму навчання, нова стратегія освіти визначає своєю сутністю співпрацю всіх учасників навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманності, суб'єктності, діалогічності навчання, стимулювання до творчості й самореалізації як учнів, так і вчителів. Для реалізації ідей гуманності та навчального співробітництва діалог між дітьми, учнями й учителем має утвердитися як домінуюча форма навчального спілкування, спонукання до вільного обміну думками, враженнями, тобто «учитель не озброює, не передає, не повчає, а організовує та стимулює дитину, співпрацює з нею» (Савченко, 2012, с. 113).

Сократівська діалогічна евристика в освіті, як свідчать останні дослідження сучасних українських учених (Н. Гузій, Л. Крившенко, М. Лазарєв, В. Лозова, Т. Плохута, О. Попова, І. Проценко, А. Сбруєва, О. Семенов, О. Чашечнікова та ін.), творчо модернізується та використовується педагогами для навчання учнів і студентів критичного освоєння та осмислення усних і письмових текстів, активного навчання мовної та мовленнєвої культури через добре проведений діалог за допомогою доброзичливого ставлення до співрозмовника, систематичного формування умінь ставити запитання та брати активну участь у дискусії. У сучасній вітчизняній педагогічній освіті й науці зроблено помітний акцент на не вирішеній довгі роки проблемі – систематичному й науково обґрунтованому навчання школярів і студентів умінь ставити пізнавально-творчі (евристичні) запитання та мати можливість знаходити на них адекватні відповіді.

Зазначимо, що саме поняття діалогічної педагогіки в

західному освітньо-філософському дискурсі виходить за межі вузької дисциплінарної ідентичності педагогічної науки і розглядається в контекстах «світового суспільства», «суспільства ризику», «суспільства глобальних мереж». Усі ці моделі постіндустріального суспільства ґрунтуються на припущенні безперервності комунікацій. Діалогічна й евристична наука про освіту тлумачить глобальне навчання та глобальні виховні практики як полілог, в якому інформація трансформується не в нову інформацію, а в життєві смисли, отже, вимагає відповідального ставлення як до селекції її змісту, так і до її впливу на людей, які перебувають водночас в інтеркультурних і педагогічних зв'язках.

Діалог евристичного гатунку, ще з часів Сократа, особливо в сучасну епоху, розглядається його численними дослідниками як першооснова творчого мислення учнів і педагога, тому що перетворює монологічний, репродуктивний процес навчання у пізнавально-творчу, діалогічну, конструктивну, креативну, тобто евристичну діяльність.

Проблеми евристичної освіти, зокрема її найважливішого компонента – евристичного діалогу як способу здобуття значущих для суб'єктів навчання знань, способів діяльності та комунікації – досліджують зарубіжні та вітчизняні науковці, зокрема, Н. Тарасевич (діалог як спосіб подолання конфліктних ситуацій), О. Кондратюк (діалогова взаємодія в здобутті нових знань за допомогою обміну смисловими позиціями), С. Курганов (проблеми розвитку діалогічного навчання у XX столітті й навчання школярів ставити пізнавальні запитання), Б. Коротяєв (особистісно-евристичний підхід до стандартів сучасної вищої освіти, діалогізація лекцій, семінарських і практичних занять), М. Лазарєв (історико-педагогічний і дидактичний аспекти процесу діалогізації навчального



процесу – від Сократа до сьогодення), Л. Сірик (витоки й сучасний стан евристичної освіти з її діалогічною складовою у вищій і середній школі США), В. Лозова і К. Лазарева (методи і прийоми евристичного навчання молодших школярів умінь запитальної діяльності та оцінювання її якості), І. Проценко (історія розвитку та сучасна практика застосування евристичного діалогу для формування пізнавально-творчих умінь майбутніх учителів). Про ці та інші дослідження йде мова у наступних розділах монографії.

Розуміння науковцями й освітянами гострої необхідності змін у способах здобування знань, у моделюванні занять та організації самостійної роботи учнів і студентів, зміни критеріїв оцінювання стають головним підґрунтям заміни традиційного способу навчання на новий, із використанням інноваційних педагогічних ідей і технологій, зокрема евристичного навчального діалогу.

### **1.2.2. Концепція пізнавально-творчої та професійно-творчої самореалізації як мотиваційно-цільове підґрунтя технологій евристичної освіти**

Щоб створити й повсюдно запровадити різноваріантні за формою та змістом моделі й технології нової освіти, спрямовані на становлення активної, гуманної, творчої особистості, варто знаходити насамперед науково доведені методологічні й теоретичні підстави, які стануть основою для побудови нової сутності й архітектури освітньої системи, насамперед навчального процесу. Такою підставою, на думку відомих зарубіжних і вітчизняних науковців – філософів, психологів, педагогів (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Фрейре, Н. Барбаліс, В. Сухомлинський, Б. Коротяєв, В. Лозова, А. Хуторський та ін.) – можуть стати систематизовані в єдиний комплекс загальні ідеї самореалізації особистості взагалі та

пізнавально-творчої та професійно-творчої самореалізації особистості, майбутнього вчителя, зокрема.

Сучасною наукою встановлено, що ідеї творчої та духовної самореалізації підростаючої та дорослої людини вперше закладено в творах мислителів стародавнього Сходу – колиски світової цивілізації, культури й освіти. Осмислюючи й узагальнюючи думки з цього приводу мислителів Індії, Китаю, Японії, Арабського Сходу сучасна дослідниця з Індії Н. Шривастава дійшла висновку, що вживаний в європейських мовах термін «самореалізація» відповідає в своїй першооснові санскритському «атма сакішат кар», де «атма» означає «прояв», «рух», «збудження», а «кар» – робити, створювати, тобто самореалізація означала реальний, дієвий рух (прояв, зростання) людини до свого найвищого духу, який поєднується «зі всесвітньою енергією Творця» (Шривастава, 2004).

Отже, вже з самого зародження однієї зі значущих і кардинальних ідей людства про необхідність і можливість розвитку й потужного зростання духовних і фізичних сил людини визначилась основна життєва стратегія – самореалізація кожним індивідом закладеного в ньому з народження життєвого (духовного, фізичного, творчого) потенціалу. Метою такого руху вгору східні філософи вважали досягнення певної довершеності людських якостей. Тому «для східної людини властивою є специфічна якість свідомості – вертикальна свідомість, прагнення, поривання до руху вгору, туди, де перебуває ідеальне й досконале. Рух людини вгору є символом її удосконалення. Межі людського вдосконалення не існує, потрібно лише постійно піклуватися про це, спрямовувати себе на досягнення довершеності духовної та фізичної сили» (Рибалко, 2007, с. 7).

Для досягнення такої довершеності філософи Китаю та інших східних країн часто спиралися на ідеали, взірці досягнень «благородних мужів», які навчалися різним видам ремесел і мистецтв (управління колісницею, музична чи словесна майстерність, володіння математичними операціями тощо). Особливо виокремлювалися досягнення досконалості в управлінні людини собою, а також реалізації морального імперативу: дотримання законів, гуманне ставлення до інших людей: «Те, чого не хочу, щоб робили мені, я не хочу робити іншим» (Лунь Ой, 1972, с. 150). Водночас у східній філософії поруч із мотивами певної свободи і справжніх гуманістичних цінностей як чинників духовної й творчої самореалізації людини помітні й інші тенденції: впорядковане дотримання ієрархії порядку, підпорядкованість ритуалам і традиціям, що особливо помітно у філософії конфуціанства. Саме Конфуцій (552–479 до н. е.) та його прибічники різних часів обстоювали ідеї порядку як основи будь-якого суспільного та особистого життя (Лунь Ой, 1972, с. 150–152). У наступні століття філософи Китаю всі зусилля спрямовують на об'єднання трьох учінь – конфуціанства, даосизму та буддизму. Десятивікова їх взаємодія виразно виявила найбільш якісні та життєздатні цінності кожного вчення, що дозволило відкинути багато зайвих, що не відповідають дійсності. Так, з XII століття формується якісно новий філософський напрям «Три вчення» («Саньцзян»), що синтезує кращі досягнення конфуціанства, даосизму і буддизму. Цей напрямок, що дивним чином поєднує раціональність конфуціанства, матеріалізм даосизму, психотехніки і містицизму буддизму, на сьогодні визнано неофіційною релігією Китаю. Звернення до китайських філософських концепцій особистості, її ідеалів і самореалізації не випадкове. У наш час світова спільнота з підвищеним зацікавленням спостерігає за прискореними темпами

економічного та соціального розвитку сучасного Китаю, що відбуваються в умовах політичної стабільності, відданості духовно-моральним цінностям, що склалися впродовж багатьох століть. Сьогодні китайська нація характеризує себе як сильна, зі здоровою моральною культурою і зразковою, позитивною етикою. Постійна багатівікова орієнтація більшості жителів Китаю на традиційні філософські й релігійні ідеї та ідеали життєвої самореалізації сприяли формуванню в них раціонального підходу до життя, максимальної практичності, терпіння, працьовитості та рідкісного для нашого світу явища – згуртованості, відданості громаді, дружелюбності. А головними відмінними рисами китайця, який досяг «акме» (вершини своєї самореалізації) є його непереборно-позитивне ставлення до світу, оптимізм у важких ситуаціях, які діалектично поєднуються зі скромністю, обережністю та мовчазною ретельністю в праці. Поза всякими сумнівами, такі національні риси та менталітет сформовані гнучкою духовною культурою Китаю, заснованою на Саньцзян як єдності трьох учнів і можуть виявитися саме тими духовними принципами, які сприяють розвитку й повноцінній самореалізації особистості в сучасному суспільстві.

Аналіз та узагальнення джерел Східної, переважно китайської філософії другого тисячоліття, з використанням системного підходу до предмета дослідження дає підстави з'ясувати сутність феномену самореалізації людини (рух до найвищої духовної й творчої досконалості), мету означеного процесу (оволодіння високим рівнем розвиненості позитивних, діалектично пов'язаних між собою духовних, моральних і прагматичних рис: працьовитості, обережності, мовчазної ретельності, скромності, оптимізму, дружелюбності тощо. Основні способи досягнення такого рівня самореалізації східна

філософія зазначає у досить загальному вигляді, зазначаючи, часто опосередковано, на такі види діяльності, як професійна праця, навчання, спілкування, духовні практики тощо.

Важливими для дослідження сутності, мети, змісту та спрямованості самореалізації особистості стали ідеї давньогрецької філософії (Сократ, Платон, Аристотель та їхні послідовники). Основна мета життя людини як самореалізації її розумових і творчих сил, вважав Сократ (469–369 до н. е.), – це пошук і досягнення істини. А істина для всіх одна – пізнати самого себе, відшукати моральні цінності та норми, спільні для всіх людей, упевнитись, що відмінність між добром і злом не відносна, а абсолютна. Сократ переконував, що самоздійснення людини відбувається насамперед у пошуках і ствердженні духовних істин, що лежать в основі душі. Такі істини відмінні від тілесних бажань. Духовна людина, за Сократом, насамперед спрямована у своїх вчинках на справедливість, на служіння іншим людям, на самовіддачу, аж до самозречення («не брати, а віддавати»). І сам Сократ залишився в пам'яті людства живим і блискучим духовним прикладом, який ціною власного життя довів, як варто реально додержуватися своїх принципів та ідеалів, не поступаючись ними навіть перед смертельною небезпекою.

Платон (427–347 до н. е.) поділяючи філософію і життєві принципи свого вчителя, не лише розвинув учення Сократа про діалектику пізнання світу як світу ідей, а й подав оригінальну теорію ідеї Блага як найвищої ідеї, як мети життя людини. Прагнення до вищого, прекрасного, досконалого відбуваються, на думку Платона, лише в процесі глибокого пізнання, творчого переживання, внутрішньої напруги свідомості, коли людина має можливість пізнати справжнє щастя, реалізуючи мудрість, поміркованість, мужність і справедливість, а також бажання

жити в спільноті, де й виявляється його особистість, її духовні якості в їх розвитку, самовдосконаленні, реальному прояві (Лосєв, 1993, Т. 2, с. 57–58).

Не менш знаменитий філософ Аристотель, учень Платона, піднявся у вирішенні проблеми саморозвитку та самореалізації до більших узагальнень, ніж його попередники і вчителі. Тому він розглядав самореалізацію як самоздійснення, реалізацію духовних і фізичних здібностей як мету життя, призначення людини. Лише реалізація таких здібностей спроможна принести індивідууму справжнє щастя, найвище блаженство і благо (Аристотель, 1981). Отже, давньогрецькі філософи, розкриваючи ідеї самоздійснення, самореалізації людини як найважливішого її призначення, розглядають сутність самореалізації як спрямованість духовних і фізичних здібностей індивідууму до самопізнання як пізнання і переживання істини, блага і щастя. Важливо, що Сократ і видатні його послідовники не лише сформулювали ідеї самореалізації як життєвої мети, а вперше випробували способи досягнення такої мети – методи і механізми відкритої ними евристичної діяльності: постійний конструктивний діалог, виявлення невідомого, серію пізнавальних запитань по суті проблеми, логічні аргументи і докази, висновки щодо самостійно здобутих знань-істин, тощо). Евристичний (сократівський) підхід до життя і процесів його пізнання знаходило і знаходить своє творче втілення в інноваційній освіті Америки, Європи, Азії.

Близькими до античних ідей і способів самореалізації є філософські побудови видатного вітчизняного мислителя, філософа, письменника Григорія Савича Сковороди, який розглядав людську самореалізацію як самоздійснення, самозростання, реалізацію себе в обраній праці. Наш вітчизняний геній, представник етико-гуманістичного напрямку європейського Просвітництва

вбачав мету існування людини як самоздійснення щасливого гуманного життя – «душевної радості», «сердечної радості». Філософ стверджує, що щасливим бути легко, бо за потрібне для людини необхідно визнати те, що найлегше: «Дяка блаженному Богу про те, що потрібне зробив неважким, а важке непотрібним» (Сковорода, 1973, с. 111). Єдиним способом реалізації такого життя, на думку Г. Сковороди, може стати лише «сродна праця» – праця за покликанням, що відповідає внутрішній натурі людини, її природі. Виходячи з того, що щастя необхідно шукати там, де панує природа, природність, Сковорода вважає, що зберігає силу проголошений Сократом принцип «пізнай самого себе» і закликає до пізнання людиною своїх природних нахилів до певного виду діяльності. Сковорода розглядав «сродну працю» як смисложиттєву, моральну категорію. Постійне самопізнання дозволяє людині виробити відповідний своїй природі спосіб життя, в центрі якого знову ж таки «сродна праця». «Сродна праця» є основою всієї «машини» громадського життя, «початком» і «вінцем» радості людини та суспільства.

Прославлення праці Сковородою носило досить абстрактний характер, бо пути кріпосного рабства не можна було розбити ілюзорною зброєю «самопізнання», «чеснотами» і «правдою». Проте сила Сковороди не в його «відповідях», а в тому, що він поставив перед громадською думкою найбільші соціальні питання свого часу і саме в праці, в її демократизмі бачив основу особистого та суспільного самозростання й благополуччя (Ярцусь, 1988, с. 402–418). Григорій Сковорода наголошував на тому, що найважливіше завдання педагога – розкрити й розвинути ті специфічні для кожного учня здібності, які йому надала природа. Лише так можна зробити щасливим учня й одночасно принести велику користь суспільству.

Г. Сковорода підкреслював, що кожий учень має індивідуальну духовну природу, і її не можна звести до якихось загальних цінностей та інтересів.

Розробки вченими ХХ–ХХІ століть (А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Коротяєв, В. Лозова та ін.) проблем творчої самореалізації тих, хто навчається (зокрема, школярів і студентів) виокремили концепцію особистісного зростання (ОЗ) пізнавально-творчого та професійно-творчого потенціалу особистості як основної ланки самореалізації тих, хто одержує загальну й професійну освіту.

Виявленню сутності самореалізації сприяє логіко-семантичний аналіз поняття. З цією метою було вивчено й проаналізовано статті словників, енциклопедій. Семантичний аналіз поняття дозволив ближче підійти до його наукового визначення. Наукове обґрунтування терміна «самореалізація» (self-realization) наводили в словнику з філософії та психології, який був виданий у 1952 році в Лондоні. «Самореалізація» – здійснення можливостей «Я – особистості» розвивати власні таланти й можливості. Мета самореалізації та потреби в ній пов'язані між собою мотивами, бо саме мотивація відображає ступінь необхідності потреби в цьому виді діяльності.

Карл Ренс Роджерс упродовж багаторічної напруженої й плідної праці вперше знайшов відповіді на важливі питання самореалізації людини та гуманізації освіти. Серед них виокремимо такі: Що являє собою сутнісність особистості?, Що є важливим для процесу самоздійснення, самозростання, самоствердження, тобто для самоактуалізації та самореалізації людини?, Які відносини повинен стверджувати індивід, щоб насправді й повно самореалізуватися? Американський психолог вважав і постійно доводив, що головним для людини є те, що діється в її внутрішньому світі. Реальне уявлення про цей світ і складає, за К. Роджерсом, фундаментальний компонент особистості – Я – концепцію, яка формується в процесі взаємодії суб'єкта



з навколишнім соціальним середовищем і є інтегральним механізмом саморегуляції її поведінки. Таке уявлення людини про себе виникає на основі минулого й теперішнього досвіду в очікуванні майбутнього. Американський психолог виокремлює реальне та ідеальне «Я», тобто уявлення себе таким, яким він надає найбільшу цінність для себе. Якщо людина не приймає себе такою, якою вона є, а орієнтується лише на свій ідеальний образ, це призводить до постійного дискомфорту, незадоволеності собою, що незмінно гальмує особистісний розвиток. Тому і К. Роджерс, і прихильники гуманістичної освіти ставлять перед собою завдання допомогти людині прийняти й полюбити себе такою, якою вона є, розкривши себе як привабливий образ (Rogers, 1959). Важливим є наукове відкриття К. Роджерса про необхідні й достатні умови гуманізації будь-яких стосунків між особистостями, що забезпечують конструктивні й позитивні зміни людини. Це три основні умови: конгруентне самовираження в спілкуванні з іншими, безоціночне позитивне сприйняття іншої людини, її активне емпатичне слухання (Rogers, 1959, р. 184–256).

Визначним лідером гуманістичної психології та педагогіки є знаменитий американський науковець Абрахам Маслоу. Проведений аналіз досліджень із проблем самореалізації та інноваційної освіти дає підстави вважати А. Маслоу автором найбільш ґрунтовних концепцій самоактуалізації та самореалізації особистості. Його дослідження з цих проблем завершили цілісну побудову теорії самореалізації особистості та висунули саме цю теорію на одне з провідних місць у духовному житті ХХ століття. А. Маслоу в розробці основ теорії самореалізації обрав надзвичайно оригінальний шлях дослідження людини, протилежний тому, яким ішов його знаменитий попередник психоаналітик Зігмунд Фрейд та інші дослідники

психічного здоров'я людини (А. Адлер, К. Гольдштейн). Вони будували свої моделі людської психіки на основі довготривалих спостережень над хворими людьми. Наприклад, З. Фрейд оцінював того, хто володів достатнім душевним здоров'ям як особу «на шляху до хвороби», у кращому разі – на самому початку цього шляху.

На основі вивчення досягнень видатних людей (вчених, дослідників, письменників) різних епох А. Маслоу дійшов висновку, що так можна визначити межі людських можливостей, і тому необхідно ставити перед кожною психічно здоровою особистістю завдання досягти свого найвищого зростання. На думку А. Маслоу, це завдання природне, досягне, тому що задовольняє вищу потребу кожного з нас – потребу в самоактуалізації, яка неодмінно виходить із внутрішнього життя людини після задоволення нею потреб нижчого гатунку (фізіологічних потреб, потреб у безпеці, потреб у любові й належності, потреби в повазі). Саме в задоволенні потреби в самореалізації людина розвиває та проявляє власні задатки, здібності, наміри, цінності, волю, емоційну, творчу сфери, щоб бути тим, ким вона спроможна стати (Лазарєв, 2016). А. Маслоу, досліджуючи індивідуальні якості людей-самоактуалізаторів, дійшов висновку, що в них є багато спільного, і виокремив 12 загальних, сутнісних для них рис. Проаналізувавши їх, ми спробували об'єднати зазначені характеристики в певні узагальнювальні групи. Підставою для запропонованої класифікації стали провідні ставлення людини до важливих складових її життя: до себе (*рефлексивна група*), до інших людей (*комунікативна зрілість*), до способу діяльності в ситуації вибору, до якісних характеристик діяльності, що забезпечує успішність зростання, розвиток і самореалізацію людини. В узагальненому вигляді концептуальні характеристики людей-самоактуалізаторів, спираючись на концептуальні погляди А. Маслоу, подамо в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2 – Самоактуалізаторські якості особистості  
(за А. Маслоу)

<b>Назва групи якостей</b>	<b>Основні характеристики провідних якостей</b>
Рефлексивні здібності	Визнання себе та адекватне оцінювання своїх якостей
	Прояв власної індивідуальності
	Відповідальність перед собою
	Уміння керувати власним внутрішнім світом
	Відчуття можливості особистісного росту
Комунікативна зрілість	Суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія
	Визнання унікальності інших людей
	Доброзичливість і фасилітація в стосунках з учнями
	Розвинене почуття гумору
	Незалежність від зовнішніх впливів
Спосіб діяльності в ситуації вибору	Незалежний вибір на користь особистісного росту
	Уміння ризикувати
	Уміння переборювати страх
	Покладання на свій внутрішній потенціал
Якісні характеристики діяльності	Глибока й віддана сконцентрованість на проблемі
	Творча діяльність як основний чинник самоактуалізації та самореалізації особистості

Дослідивши концептуальні положення К. Роджерса і А. Маслоу про сутність, умови й шляхи самореалізації особистості, можна сформулювати власні узагальнення щодо можливостей творчої самореалізації в навчально-

виховному процесі евристичного характеру. Крім того, можна спиратись на низку загальних і специфічних положень творчої самореалізації щодо освітнього процесу, зокрема евристичного навчання (Лазарєв, 2016, с. 227).

По-перше, кожна підростаюча особистість має практично безмежні можливості для успіхів у навчанні й житті, а тому їй потрібно щоденно розвивати свої здібності, вміння, дивитися на життя з позитивних позицій. Завданням учителя стає створення сприятливих умов для народження творчих сил учнів, для пошуку відповідей на значущі для них запитання, які пов'язані з конкретною, існуючою вже потребою дітей пізнати нове й незвичайне. За таких умов поступово підростаюча особистість починає визнавати свою унікальність і неповторність, природно прагне до постійного самозростання.

По-друге, в кожній дитині, кожного юнака є внутрішній потенціал для успішного навчання, подолання труднощів, сподіваючись насамперед на свої сили. Водночас педагог має повністю довіряти силам учня, студента і тому якнайбільше приділяти уваги їх навчанню умінь самостійного оволодіння знаннями й уміннями, творчого мислення й конструювання власних знань.

По-третє, потрібно звернути увагу на ідею А. Маслоу, яку поділяє і К. Роджерс, що самореалізація неможлива без постійної індивідуальної та колективної творчої діяльності. Водночас мова йде не лише про креативні (суто творчі) операції, а й про творчість під час слухання, осмислення нового, в процесі будь-якого евристичного пошуку.

По-четверте, такі фундаментальні цінності справжніх самоактуалізаторів, як доброзичливі стосунки з оточуючими людьми, «стан фундаментального задоволення», чітке розрізнення мети і засобів (А. Маслоу). Педагогу важлива думка А. Маслоу про те, що конфлікти й боротьба, амбівалентність і невизначеність у багатьох сферах життя

зменшуються або зникають, коли ми розуміємо, що ця проблема вигадана, створена хворою уявою і не варта навіть обговорення (Maslow, 1970, p. 104–105).

На основі аналізу наведених положень можна визначити творчу самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, зокрема дитини, підлітка, молоді – її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Самореалізація творчого потенціалу особистості – це усвідомлений самостійний виконавчо-результативний процес її творчого саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінки) з обов'язковими конкретними творчими продуктами цього процесу – внутрішніми (розвинуті творчі мотиви, здібності, вміння, цінності тощо) і зовнішніми (результати дослідження, підготовлені доповіді, реферати, статті, книги, професійні проєкти тощо (Лазарєв, 2016).

На основі викладених положень, педагогічного досвіду й проведених експериментів можна дійти висновку, що «повноцінною, щасливою людиною стає не тоді, коли задоволена смачною їжею, теплою домівкою чи високою посадою, а тоді, коли вона реалізувала свої здібності писати книги, малювати картини, вирощувати хліб чи виховувати дітей. Під час проведеного дослідження виявлено, що найбільшою насолодою для старшокласників і студентів стає не перемога в конкурсі, олімпіаді чи спортивному змаганні (хоча це дає їм велике задоволення й гордість), а глибоке відчуття своїх здібностей та умінь розв'язувати складні задачі, долати свою невпевненість і лінощі, стверджувати відчуття постійного наростання своїх вольових, фізичних і розумових сил. Лише за таких умов формується провідний результат самореалізації – психічне здоров'я, творчий потенціал, саногенне мислення, емоційна

стійкість, чіткі й позитивні цінності динамічної, цілісної, гуманної людини» (Лазарєв, 2016).

### **1.2.3. Творча діяльність як змістовий компонент технологій евристичної освіти**

Творчість як родова властивість людини і людської спільноти стала органічною складовою парадигми сучасної інноваційної, зокрема евристичної освіти. У змісті цього підрозділу творчість розглядається як джерело та нероздільний компонент евристичної освіти та її технологій, як найпродуктивніший чинник пізнавально-творчої та професійно-творчої самореалізації, тобто створення студентами, учнями, вчителями, викладачами нових і значущих для них освітніх продуктів. Саме теорія й практика творчості збагачує евристичну діяльність потужними мотивами і механізмами творчої діяльності, які посилюють енергію духовного, пізнавального, професійного самозростання особистості. Про це свідчать дослідження філософів, психологів, педагогів, серед яких можна виокремити видатні ідеї та настанови про роль творчості в освіті й житті Сократа, Г. Сковороди, Д. Ушинського, А. Маслоу, К. Роджерса, П. Копніна, В. Сухомлинського, С. Рубінштейна, Б. Коротяєва та багатьох інших вчених. Їхні твори, практика тисяч викладачів і вчителів стверджують необхідність пріоритету в освіті творчої роботи щодо праці репродуктивної й передавальної, тому що для дорослого й особливо для дитини та юнака творчість, тобто перетворювальна, дослідницька, конструкторська, художня діяльність, – первинна. А репродукція (повторення, наслідування, відтворення готового, заучування) – вторинна, тобто менш приваблива й надихаюча, хоч і необхідна для придбання

стандартних знань та умінь, менш цікава й результативна для розвитку особистості.

Для сучасної філософії освіти характерне трактування творчості, з одного боку, як суто інтелектуального процесу (Н. Гартман, Гуссерль, Уайтхед та ін.), з іншого, – як екзистенційного феномена, що лежить в основі свободи особи. Необхідна ознака творчості – відповідність ідеалам, цілям, потребам людини і людства, тобто вона стає реально можливою та успішною в школі й університеті лише в умовах демократичного, справедливого, гуманістичного суспільства, коли освіта стає особистісно орієнтованою й спрямованою на духовний і творчий розвиток підростаючої генерації. І нам варто з усією самокритичністю неодноразово осмислити думку нашого педагогічного генія Василя Сухомлинського: «Проблема творчості одна з ділянок педагогічної цілини. І щоб тільки перейти до її освоєння, потрібно створити книгу про педагогічний аспект творчості... Без творчості, без одухотвореності процесом і результатами творення духовних цінностей неможливо уявити життя...» (Сухомлинський, 1976, Т. 3, с. 565).

На жаль, не дивлячись на офіційно проголошену мету національної освіти – забезпечити творчу самореалізацію особистості впродовж життя, постійно розвивати її творчі здібності, – співвідношення репродуктивних і творчих видів діяльності в освіті не на користь пізнавальної творчості.

Варто відзначити, що за останні століття у філософській і психолого-педагогічній літературі склався практично єдиний підхід до розуміння загальних рис людської творчості. Творчість зазвичай визначається як такий вид людської діяльності, що продукує щось нове, відсутнє раніше, на основі використання й реорганізації вже освоєних знань та умінь. Масштаб творчості може

бути різним, але в усіх випадках у процесі творчої діяльності відбувається відкриття, народження досі невідомого, нового завдяки ініціативі, наполегливості, здібностей людини-творця (В. Андреев, В. Андрущенко, С. Максименко, В. Моляко та інші).

Дослідники творчості як специфічного виду діяльності звертають увагу на те, що така діяльність характеризується водночас не лише новизною, а й прогресивністю, тобто творення, породження нового має сприяти розвитку людини і суспільства, а не бути для них ворожим і руйнівним.

Сучасна філософська, психологічна й педагогічна науки відносять творчість до найважливіших соціально-духовних цінностей людства, таких як свобода, гуманізм, мир, істина, добро, справедливість, без яких народ не може мати своєї ментальності, неповторності, можливості сходження до найвищих вершин прогресу (Надольний, 2003, с. 416–417). Одночасно нам не вистачає фундаментальних досліджень із теорії й технології творчості педагога, з розкриття способів перетворення педагогічного процесу в мотивовану й оснащену відкритими наукою механізмами творчої діяльності.

Необхідна ознака творчості – відповідність ідеалам, цілям, потребам людини і людства. Творчість за своєю природою безкорислива і несумісна з егоїзмом. У сучасну епоху бурхливого розвитку науки і техніки, перетворення суспільних відносин особливо актуальними стають питання навчання творчості, виховання творчих особистостей (*Новейший философский словарь*, 2003).

Психологи й педагоги зазначають неповторність творчої діяльності кожної особистості, а творчість розглядають не лише як створення нового, а головне, як найважливіший механізм розвитку самого творця. Новизна самого процесу і його результатів не обов'язково носить



об'єктивний характер, вона може бути цілковито суб'єктивною (тобто новою лише для одного). Але це не знижує значення творчого акту для прискорення розвитку його суб'єктів.

Основний результат цілеспрямованої творчої роботи особистості вчителя, учня, студента збігається з означеним уже результатом творчої самореалізації як мети освіти взагалі та освітнього закладу зокрема. Це створення нового продукту – зовнішнього (проект, твір, новий спосіб доказу чи аргументації, стаття чи рецензія тощо) і внутрішнього (що існує не за межами особистості, а в ній самій: нові ціннісні мотиви діяльності, нові здібності та уміння, вольові й моральні якості). У діяльності, що спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей і проявляється індивідуальна неповторність і незамінність конкретної людини.

Справжній творчості властива не лише новизна засобів і продукту, а й їх гуманність, прогресивність.

Карл Роджерс, видатний американський психолог, визначив дві головні психологічні умови, що сприяють продуктивній творчості: 1) психологічна безпека – визнання безумовної цінності людини, розуміння її внутрішнього світу і співпереживання їй, відсутність зовнішнього оцінювання результатів її праці; 2) психологічна свобода, що досягається через повне самовираження думок, відчуттів і станів (Роджерс, 1994, с. 419–422).

Загальноприйняте і міцно втерте у нашу свідомість розуміння освіти як засвоєння людиною досвіду минулих поколінь вступає сьогодні в суперечність з її потребою і необхідністю в самоствердженні, самовиживанні, самозростанні та самореалізації, з необхідністю вирішення нових, раніше не відомих істотних проблем світу, що стрімко змінюються. Може занадто жорстко і радикально деякі філософи і педагоги називають сучасну

школу пасткою, виставленою людством у себе на шляху. Але й на сьогодні середня й вища школа перебувають у міцному полоні величезного масиву навчальної інформації, яку часто не лише запам'ятати й осмислити, а навіть прочитати юним душам просто немає часу і сил. І чим старший клас, тим величезнішим стає цей інформаційний «сніговий вал». І не дивно, що лише 3% випускників середніх шкіл здатні створювати творчу освітню продукцію достатньо високого рівня. Водночас у початковій школі цей відсоток на порядок більше (Хуторський, 2003, с. 8).

«Перенесення за банківською системою власного знання своїм учням» (Фрейре, 2004, с. 53), панування передавального, монологічного по суті характеру змісту освіти неефективні для розвитку особового потенціалу вчителя, учня, студента: постійна зовнішня дія не розвиває його *продуктивну* творчу діяльність, а, навпаки, сковує її, ускладнює розвиток закладених у людині культурних, психологічних, фізичних можливостей розвитку, не підтримує індивідуальність людини, сприяючи навчанням всіх за однаковим зразком, без урахування домінуючих мотивів і здібностей кожного учня чи студента.

Тому серед провідних напрямів реформування й модернізації освіти у вищій і середній школі сучасна педагогічна наука виокремлює пізнавальну й професійну творчість суб'єктів освіти як провідного способу оволодіння основними пізнавальними і професійними вміннями.

Чим все-таки специфічна творчість учителя й викладача, тобто педагогічна творчість?

Специфіка педагогічної творчості, як показують дослідження, в тому, що об'єктом і підсумком її є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, не механізму чи конструкції, як у техніці. Це дуже тонко висловив відомий вітчизняний педагог В. П. Вахтеров: «Якщо навчання –

мистецтво, то це найвище з усіх мистецтв, тому що має справу не з мармуром, не з полотном і фарбами, а з живими людьми, і тоді школа є вищою художньою студією ...» (Вахтеров, 1914).

Але специфічний не лише предмет педагогічної творчості – людина, яка зростає і розвивається, – а й її основний «інструмент» – особистість учителя-творця. Лише в акторській і педагогічній професії трапляється цей унікальний збіг особистості та інструменту.

Вивчаючи особливості педагогічної творчості, ми звернули увагу на її провідну технологічну характеристику. Йдеться про механізми творчої діяльності, які ще не стали предметом системних педагогічних досліджень. А між тим, вони якнайкраще відображають змістову сутність творчої діяльності в освіті і поза нею. Дослідники цієї проблеми (М. Білоцерковець, М. Бойченко, Н. Громова, О. Кривonos, Л. Крившенко, М. Лазарєв, О. Попова, А. Тряпицина, О. Чашечнікова та ін.) переконались: щоб навчити учнів і студентів творчої діяльності в освітньому процесі, насамперед їх варто залучати до оволодіння практичними механізмами творчої інтелектуальної праці. Оволодівши в цілому нескладними механізмами творчої дії як компонентами евристичної технології та важливими вміннями наукового мислення, і учні, і студенти задовольняють свою природню потребу у відкритті нового способу мислення та поступово без усякого примушення стануть з допомогою викладача, а потім і самостійно з задоволенням застосовувати основні механізми справді творчої праці.

У психолого-педагогічній науці під механізмами творчості в будь-якій сфері розуміють певні динамічні системи для здійснення обміну інформацією та енергією під час розв'язання актуальних задач і проблем і вироблення творчих продуктів.

На сьогодні в роботах означених вище науковців виокремлені такі групи механізмів творчої пізнавальної діяльності:

- пошук невідомого за допомогою «аналізу через синтез»;
- пошук невідомого за допомогою системи евристичних запитань (евристик);
- пошук невідомого за допомогою асоціативних зв'язків;
- пошук невідомого за допомогою механізму взаємодії інтуїтивного та логічного.

Проте, як доводить практика, під час вивчення будь-якої теми з певного предмета застосування якогось одного механізму пізнавальної, зокрема евристично-пізнавальної діяльності, виявляється недостатнім.

Справжня творча діяльність – це не оздоба, не привабливий візерунок на важких шляхах освітньої ниви, не окремий вдалий фрагмент педагогічної праці, а це основа, центр, сутність життя та діяльності вчителя, викладача, вихователя, учня, студента.

Творчість не привілей обраних, а нормальний стан діяльності дорослого чи дитини, звільнених від кайданів будь-якого інтелектуального, духовного чи морального поневолення. Справжня творчість з її натхненням, вибухом активності й катарсису – це цілюще джерело психічного, духовного й фізичного здоров'я людини, тому що вона не виснажує наш дух і тіло, а, навпаки, постійно наповнює їх надпотужною енергетикою, будує нові позитивні інформаційні й матеріальні новоутворення в особистісній структурі (Лазарев, 2016, с. 15–16).

Педагогічна творчість переплітається в тісній діалектичній єдності з педагогічною майстерністю і є її найважливішою умовою так само, як і майстерність, сприяє зростанню реальних творчих умінь особистості.

Педагогічній творчості можна й необхідно вчитися і через засвоєння методології творчої діяльності, і шляхом практичної евристичної (пошукової, конструктивної, креативної) роботи в процесі вирішення різного типу педагогічних задач, оволодіваючи стратегією та механізмами їх аналізу, прогнозування й багатоваріантного розв'язання, засвоюючи багатий арсенал методів і прийомів творчої діяльності.

Аналізуючи компонентний склад творчих здібностей викладача, учнів, студентів, можна погодитись із В. Андрєєвим, що правомірно виділити насамперед мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості як одну з найважливіших підструктур їхніх творчих здібностей (Андрєєв, 1988, с. 68.)

Рано піднімаються над загальним рівнем саме ті діти, яким притаманні особливо напружений, пристрасний потяг до праці та підвищена працездатність, загальна інтелектуальна енергія, виняткова зосередженість на предметі діяльності. Про чітку залежність розвитку дитини і дорослого від рівня їхньої трудової діяльності свідчать і матеріали інших досліджень.

А. В. Хуторський із позицій своєї концепції евристичного навчання як найбільш продуктивної (у сенсі самореалізації особистості) освітньої технології визначає творчі (евристичні) здібності як комплексні можливості в здійсненні діяльностей і дій, спрямованих на створення нових освітніх продуктів.

На основі існуючих досліджень і практичного досвіду роботи вчителів і викладачів педагогічних університетів на кафедрі педагогічної творчості Сумського педагогічного університету (проф. М. Лазарєв) було розроблено структуру творчих здібностей учителя. Вона базується на бінарному підході до характеристики та класифікації основних здібностей і відповідних їм умінь учителя до творчої діяльності. З одного боку, цей підхід

відбиває зміст педагогічної діяльності в моделі евристичної освіти, її основні структурні складові (мотиваційна, комунікативна, конструктивна, навчальна, дослідницька робота, діяльність із самомотивації та самоорганізації), а, з іншого боку, враховує специфіку творчості, тобто два головних змістовних її компоненти: інтелектуально-логічний і емоційно-евристичний. Адже в практиці творчої діяльності елементи логічного та евристичного наявні в будь-якому з перелічених видів творчої діяльності.

Отже, філософи, психологи, педагоги визначають творчість як родову якість людини, як домінанту її трудової навчальної, художньої, наукової, комунікативної діяльності. Творчість – це діяльність зі створення нових соціально істотних матеріальних і духовних цінностей. Це процес і результат такого творення.

Таблиця 1.3 – Загальна структура творчих здібностей та умінь учителя (структурно-бінарний підхід)

<b>Види творчих здібностей</b>	<b>Інтелектуально-логічні</b>	<b>Емоційно-евристичні</b>
1	2	3
Мотиваційна та енергетична активність	Потреба в професійних знаннях, зацікавленість у них, уміння виокремити значущі мету, завдання та перспективи діяльності; прагнення до професійної освіти і самоосвіти, самоствердження до самореалізації свого професійно-творчого потенціалу, здатність до генерації ідей, свідомого регулювання та нарощування продуктивної працездатності	Глибока задоволеність професією, роботою з дітьми; здатність до емоційно-творчого піднесення, натхнення, створення творчого самопочуття
Комунікативно-творчі здібності	Здатність до адекватної позиції в діяльності та спілкуванні; здатність доводити, переконувати, моделювати спілкування; педагогічний гуманізм та оптимізм	Позитивне ставлення до партнера зі спілкування; здатність взаємодіяти з ним, навіювати; щирість і безпосередність, розвинена перцепція (здатність «читання» виразів обличчя, жестів, міміки, пози), розвинені емпатія, педагогічний артистизм, емоційна стійкість

### Продовження таблиці 1.3

1	2	3
<p>Дослідницькі здібності (прогностичні, конструктивні, діагностичні)</p>	<p>Здатність до формулювання дослідницьких проблем, мети, завдань, до відбору адекватних методів і форм дослідження, аналізу, синтезу, узагальнення теоретичних знань і педагогічного досвіду, «згортання», формалізації, виявлення та формулювання наукової теми, проблеми, задач, здібності до прогнозування, моделювання ситуацій та діяльності; планування, організація педагогічного експерименту, адекватна й об'єктивна діагностика (вимірювання), оцінювання й узагальнення одержаних результатів</p>	<p>Інтуїтивне відчуття проблеми, творча уява в прогнозуванні та моделюванні, асоціативність мислення під час аналізу й узагальнення наукових положень і фактів, гнучкість та оригінальність власних оцінювань, положень, висновків і результатів</p>
<p>Дидактичні (навчальні) здібності</p>	<p>Розвинене логічне мислення; граматична, стилістична досконалість усної та писемної мови; управління мотивацією пізнавальної активності учнів; професійна оперативність і діловитість (уміння доводити справу до кінця), уміння будувати діалогічну взаємодію з учнями</p>	<p>Розвинена уява, фантазія, образне мислення, емоційність мови, риторична майстерність монологічного та діалогічного мовлення, захопленість роботою, новою, незвичайною інформацією, здатність до імпровізації, яскраве виявлення творчого самопочуття, піднесеного, оптимістичного настрою; емпатія, толерантність</p>



### Продовження таблиці 1.3

1	2	3
Рефлексивні (діагностичні) здібності	Цілеспрямованість, високі самоорганізація та самоконтроль, розвинена самокритичність, оперативна корекція власної поведінки й поведінки учнів, володіння способами наукової діагностики продуктів освітньої діяльності	Емоційна чутливість, професійна інтуїція в аналізі й оцінюванні освітніх успіхів, здібність до самонавіювання, самопіднесення, розвинена тактовність; емоційна чутливість до внутрішнього світу учня, тактовність і делікатність

Педагогічна творчість специфічна тим, що об'єктом і результатом її є не образ, не механізм, не конструкція, а жива особистість; основним її продуктом є створене нове не за межами «я», а в самому собі, тобто успішна самореалізація певних сутнісних сил особистості учня як основної мети сучасної освіти.

Практична (технологічна) сутність педагогічної творчості – це свідоме, добре мотивоване й своєчасне вирішення за участі всіх освітніх суб'єктів постійно виникаючих педагогічних завдань.

Справжній педагогічний процес, особливо в евристичній освіті, неможливий без творчої діяльності вчителя та учнів. Творчість – не ozdoba, не прикраса, не виняткова частина, а обов'язкова й незамінна складова будь-якої педагогічної діяльності.

Поняття «творча діяльність» і «евристична діяльність» дотичні освіті, освітній діяльності, науці, – споріднені, але не завжди ідентичні та навіть не синонімічні поняття. Творча діяльність (творчість) у широкому смислового значенні, тобто якщо вона містить різні рівні

творчості (пошуково-аналітичну, аналітико-синтетичну, реконструктивну, конструктивну, креативну), розглядається нами як синонімічна щодо евристичної діяльності. Але творчість у більш вузькому значенні як безпосереднє творення нового, тобто конструктивна і креативна, не тотожна евристичній діяльності, яка значно ширша, тому що містить різні за творчим потенціалом види діяльності.

Узагальнення системних і діалектично пов'язаних між собою трьох складових евристичної освіти уможливило створення загальної картини зіставлення традиційної та евристичної освіти (табл. 1.4).

### **1.3. Етапи розвитку технологій евристичної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття**

Дослідження історії розвитку концепцій і технологій евристичної освіти у вітчизняній педагогіці на основі системного, особистісно-діяльнісного, синергетичного підходів із застосуванням методів історико-генетичного та історико-зіставного аналізу дало можливість виокремити етапи розвитку зазначених концепцій і технологій наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

I етап (70-ті – початок 80-х рр. ХХ ст.) – **початкове формування** основних ідей і технологій евристичного навчання на основі активного розроблення сократівських діалогічних методів та ідей творчого співробітництва учителя й учнів (Г. Гарвін, Б. Фуллер, Д. Сейпл, В. Сухомлинський, В. Онишук, В. Шаталов, Б. Коротяєв та ін.).

II етап (кінець 80-х – початок 90-х рр. ХХ ст.) – подальший розвиток ідей **навчального діалогу, діалогічної співпраці, освоєння та впровадження** в освітню діяльність **концепцій творчої самореалізації** сутнісних сил особистості як основної мети освіти

(Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, І. Бех, І. Зязюн, Н. Тарасевич, А. Хуторський).

Таблиця 1.4 – Основні характеристики традиційної та евристичної освіти

№ п/п	Традиційно-авторитарна освіта	Інноваційна евристична освіта
1.	<p>«формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості» з одночасним приведенням її за будь-яку ціну до «спільного знаменника» – зразка-ідеалу нормативного типу поведінки та відносин у даному суспільстві (без зваження на індивідуальні можливості, без чітких критеріїв і діагностичного вимірювання результатів діяльності)</p>	<p><b>Мета</b></p> <p>забезпечення розвитку й творчої самореалізації сутнісних, домінантних для кожної особистості якостей (власних мотивів, здібностей, умінь, моральних і громадянських цінностей і рис), результатів конкретної діяльності, які можна на чіткій діагностично-критеріальній основі виміряти, оцінити, спрогнозувати шляхи та способи їх вдосконалення</p>
2.	<p><b>Принципи</b></p> <p>– ствердження суб'єктно-об'єктних стосунків між педагогом і вихованцями;          – опора на безсумнівні авторитет, правоту й безпомилковість обраних дій педагога та необхідність для учнів репродуктивно наслідувати зразки його поведінки й діяльності;          – обов'язковість колективного осудження та адміністративних покарань за порушення встановленого порядку та дисципліни;          – безперечне виконання всіма загальної</p>	<p><b>Принципи</b></p> <p>– ствердження суб'єктно-суб'єктних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу;          – сприяння успішному особистісному зростанню й самореалізації творчого потенціалу учнів і студентів;          – опора на діалогову взаємодію з ними й свідому допомогу у виборі значущої для них мети, способів діяльності та оцінювання результатів;          – відмова у більшості випадків від покарань та колективного осудження окремих осіб, заміна адміністративних заходів</p>

<b>№ п/п</b>	<b>Традиційно-авторитарна освіта</b>	<b>Інноваційна евристична освіта</b>
	<p>(недиференційованої) мети діяльності (навчальної чи виховної), поставленої педагогом без врахування вимог особистісного та природовідповідного підходів до мети діяльності та способів її досягнення;</p> <p>– діагностика й оцінювання учнів (студентів) за кількістю засвоєних знань та умінь із програмних дисциплін переважно репродуктивного характеру</p>	<p>більш ефективними способами гуманістичного педагогічного впливу;</p> <p>– навчання учнів способів особистісного цілепокладання відповідно з індивідуальними інтересами і можливостями;</p> <p>– принцип фасилітації (постійне підтримування, співпереживання, віра в успіх, щоб там не було, доброзичливий вплив на самозростання й самовдосконалення особистості, опора на її позитивні риси й цінності);</p> <p>– самооцінка й педагогічна оцінка учнів і студентів переважно за результатами створених ними і значущих для них продуктів пізнавально-творчого характеру за визначеними й освоєними кількісними та якісними критеріями</p>
3.	<b>Основні способи навчальної діяльності</b>	
	<p>– переважно репродуктивно-пояснювальні методи і дії за зразками педагога;</p> <p>– переважання монологічних методів і репродуктивної діяльності, відсутність навчання діалогової взаємодії, тому постійний дефіцит продуктивної співпраці та взаємонавчання;</p> <p>– недостатнє оволодіння сучасними діагностично-критеріальними засобами і способами</p>	<p>– переважно евристична діяльність (переосмислення та трансформація викладеного вчителем і підручником матеріалу, виконання пошукових, реконструктивних, конструктивних і креативних завдань із використанням діалогових, інтерактивних методів і прийомів, прогнозування, проектування, конструювання особистісно значущих освітніх продуктів із елементами репродуктивних дій лише</p>

№ п/п	Традиційно-авторитарна освіта	Інноваційна евристична освіта
	вимірювання, контролю й самоконтролю навчальної діяльності	на початку освоєння нового матеріалу; – систематичне освоєння культури діалогу та діалогової взаємодії, наукової діагностики й оцінювання навчальних досягнень

(Лазарєв, 2016, с. 250–251)

III етап (90 рр. XX – перші 10-ліття XXI ст.) – **інтеграція й оновлення евристичних і проблемно-евристичних** концепцій і технологій вищої освіти для професійної підготовки вчителя – творця та майстра (Н. Гузій, Б. Коротяєв, В. Лозова, М. Лазарєв, Н. Тарасевич), збагачення їх сучасними концепціями інноваційного розвитку університетської педагогічної освіти.

IV етап (початок 2020 рр. – по теперішній час) – **сполучення евристичних концепцій і технологій** навчання з **дистанційною** освітою. Різномірневі online-тести відкритого та закритого типів поєднуються з пошуково-дослідницькою самостійною роботою, виконанням реконструктивних, конструктивних і креативних завдань із використанням діалогових, інтерактивних методів і прийомів, прогнозуванням, проєктуванням, конструюванням особистісно значущих освітніх продуктів (М. Бойченко, Ю. Козаченко, М. Лазарєв, С. Міхно, О. Нефедченко, Т. Плохута, А. Сбруєва).

Огляд формування основних ідей і технологій евристичної освіти наприкінці XX століття варто розпочати з аналізу інноваційних ідей і освітніх технологій видатного українського педагога В. О. Сухомлинського (1918–1970), для якого організація самостійної пізнавально-творчої та креативної діяльності учнів була основним компонентом

виховання й розвитку підростаючого покоління. Роль учителя, на думку В. Сухомлинського, не надавати готові знання, а навчити дітей добувати їх самостійно: аналізувати, досліджувати, виявляти, синтезувати, виокремлювати головне, робити висновки. Видатний педагог вважав, що самостійна праця думки учня є незамінною умовою розвитку його розуму, пам'яті, кращих рис характеру. «Радість відкриття, здивування перед істиною, здобутою власними силами, дає людині самоутвердження, переживання гордості, поваги до самої себе» (Сухомлинський, 1977, с. 401).

Узагальнивши основні ідеї наукових праць В. Сухомлинського, що стосувалися інноваційних підходів до організації творчої самостійної праці дітей, ми виокремили основні педагогічні вимоги, напрацьовані видатним вітчизняним педагогом до освітньої діяльності вчителя й учнів, дуже важливі для розвитку та вдосконалення сучасних технологій евристичної освіти.

З кожним роком обсяг самостійної роботи творчого характеру для школярів, на думку В. Сухомлинського, повинен збільшуватися з використанням різноманітних методів і прийомів організації розумової праці учнів на уроках і вдома. Самостійна робота учнів старших класів має розвивати якнайкраще їх творчі розумові здібності. Сучасну школу, за словами В. Сухомлинського, потрібно вдосконалити, щоб у ній «панувала яскрава думка, живе слово і творчість дитини. На цих трьох китах повинен стояти весь зміст, весь характер духовного життя, розумового розвитку школярів» (Сухомлинський, 1977, с. 339–343). Учитель разом з учнями на початку своєї співпраці повинен поставити мету самостійної роботи школярів. Важливо, «щоб мету, яку необхідно досягти у викладанні предмета, ставив не лише педагог, а й самі учні. Якщо розумова праця є бажаною для учня, він прагне

досягти поставленої мети не для того, щоб дістати високу оцінку своєї праці, а в основному для того, щоб пережити радість відкриття істини» (Сухомлинський, 1977, Т. 2, с. 107). У самостійній роботі учнів потрібно надавати перевагу дослідницькому методу. «Учневі не дають готових висновків, доведень правильності тієї чи іншої істини. Учитель дає учням можливість висунути кілька можливих пояснень, у самій дійсності шукати підтвердження й спростування кожної з висунутих гіпотез» (Сухомлинський, 1977, Т. 2, с. 58). Різноманітні види самостійної роботи потрібно використовувати на всіх етапах уроку, особливо на початковому, під час вивчення нового матеріалу. «Обов'язково повинна бути на такому уроці самостійна робота, в процесі якої усвідомлюються факти і відбувається перехід до узагальнювальної істини. Не менш важливі самостійні роботи і на етапі осмислення та узагальнення теми» (Сухомлинський, 1977, Т. 2, с. 491). Кожний учень має право вибору серед різних за складністю завдань для самостійної роботи. «Учневі надається можливість вибирати будь-який варіант. Діти дуже чутливі до цієї свободи вибору, вони вбачають у ній можливість утвердити свою гідність...» (Сухомлинський, 1977, Т. 2, с. 164).

Отже, В. Сухомлинський заклав основи сучасної демократичної освіти, евристичної за своєю метою, змістом і способами діяльності вчителя й учнів, яка базується на самостійній пізнавально-творчій роботі, вільному виборі траєкторії навчання, що супроводжується творчою діяльністю на всіх етапах освітнього процесу.

На цьому етапі розвитку евристичної освіти та її технологій відомий і найбільш досвідчений сучасний вітчизняний вчений, педагог-новатор Борис Іванович Коротяєв (1929 р. народження) першим у вітчизняній педагогіці розробив цілісну теорію навчання як творчого процесу. Саме творчість спроможна розкрити внутрішній

потенціал суб'єктів навчання, реорганізувати навчально-виховний процес у школі та переглянути кінцевий результат практичної діяльності. Професор розглядає творчий процес як учнів і студентів, так і їх педагогів-наставників як самостійний пошук невідомого наукового знання й створення на основі одержаної інформації нового продукту. Основою наукової системи Б. І. Коротяєва, яка була випробувана у власній багаторічній практиці, можна вважати такі компоненти пізнавальної діяльності, які допомагають учню й студенту самостійно й творчо підійти до їх освітнього процесу – здобування, закріплення та використання нових знань, сприяють їх самозростанню та самореалізації як особистості. Творче пізнання починається, на думку Б. Коротяєва, з **опису** предметів, подій, явищ, зв'язків, взаємозалежностей. Далі йде **пояснення** причин взаємозв'язків і мінливості пізнавальних об'єктів, а потім **передбачення** результатів освоєння знань та умінь. Кінцевим кроком можна вважати **конструювання** конкретного застосування знань під час створення власних освітніх продуктів та їх реалізації в життєвій практиці (Коротяєв, 1989).

Необхідно зазначити, що Б. І. Коротяєв вважає кінцевим результатом творчої діяльності не лише створення учнями і студентами абсолютно нового продукту (креативний рівень), а й моделювання його з уже існуючих, засвоєних елементів (рівень перетворювальний). Результати навчальної діяльності мають оцінюватися з позиції витрат усіх сил – духовних, моральних, фізичних.

Означений методологічний постулат, який у такому чи в подібних варіантах трапляється і в пізніших творах Б. І. Коротяєва, де вперше в українській педагогіці стверджується пріоритет творчості (порівняно з репродуктивною діяльністю) в навчальному процесі, фактично став однією з основних концепцій для сучасної



теорії педагогічної творчості, евристичної освіти та її окремих технологій. Саме використовуючи коротяєвську концепцію творчості як основу навчання і виховання, сучасні розробники евристичної освіти (В. Беспалько, Н. Громова, О. Кривонос, В. Кумарін, М. Лазарєв, Т. Плохута та ін.) виокремлюють різні **рівні евристичної діяльності** в освітньому процесі – від пояснювальної та інтерпретуючої до конструктивної і креативної (Лазарєв, 2016).

До представників першого і другого етапів розвитку технологій евристичної освіти ХХ століття належить академік, професор, доктор філософських наук Іван Андрійович Зязюн (1938–2014) та викладачі Полтавського педагогічного інституту. Вчений разом із великою групою педагогів-однодумців запровадив фундаментальний науково-дослідний експеримент із підготовки вчителя нового для тих часів типу – самостійної, відповідальної, творчої, гуманістично-спрямованої особистості, яка орієнтується як *на себе* (висококваліфікованого вчителя), так і *на школяра* (самодостатнього учасника навчально-виховного процесу). Професійне спілкування між педагогом нового типу та його співрозмовником багатофункціональне: це не лише обмін новою інформацією та знаходження шляхів вирішення поставленої задачі, а й вміння розуміти один одного, здатність до емпатії, рівноправне ставлення один до одного (кожен учасник спілкування важливий, його думка цікава, неповторна), бажання саморозвиватися, самовдосконалюватися та вести за собою весь колектив. Професор Н. Тарасевич і доцент Л. Крамущенко та інші полтавські вчені-дослідники внесли великий вклад у модернізацію застарілої переважно монологічної освітньої системи, намагаючись перетворити навчальний процес, з одного боку, в театральну виставу, де в кожного відведена своя, головна роль, а, з іншого, – в

комфортне, демократичне, діалогічне середовище, зі спільним визначенням мети, способів і кінцевого результату (освітнього продукту) конкретної дисципліни.

До II–III етапу розвитку концепцій і технологій евристичної освіти можна віднести надзвичайно продуктивну науково-педагогічну діяльність доктора педагогічних наук Валентини Іванівни Лозової та її наукової школи. Професор Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди В. Лозова вперше у вітчизняній педагогіці багатоаспектно досліджувала проблему активізації пізнавальної діяльності учнів і студентів способами проблемного та евристичного навчання. Вчена не протиставляє в освітньому процесі проблемні й евристичні методи і технології навчання, а, навпаки, радить їх діалектично поєднувати, не нехтуючи інформаційно-пояснювальними методами.

Основна ж педагогічна мета викладача та вчителя, на думку В. І. Лозової, – створити необхідні умови для успішної самореалізації основних пізнавально-творчих здібностей, умінь, особистих цінностей школярів і студентів. Науковці означеної школи, враховуючи її керівника, вважають сформовану на сьогодні теорію творчої самореалізації особистості методологічною основою освітнього процесу взагалі та застосування проблемних і евристичних освітніх технологій зокрема. Дослідниками Харківської наукової школи створено **систему евристичних технологій** у навчальній і виховній роботі – для формування в студентів і школярів громадянської зрілості та ініціативи, морального самовдосконалення, культури педагогічного спілкування тощо. Серед цих технологій можна виокремити: технології вирішення складних педагогічних ситуацій, самостійного вибору адекватної громадянської позиції, креативного

самопроектування та самоорганізації діяльності майбутнього вчителя в реальних освітніх ситуаціях та ін.

На другому з означених етапів у 90-ті рр. минулого століття професор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка М. О. Лазарев у співдружності зі своїми соратниками-викладачами й аспірантами створив систему методологічних і теоретичних ідей і технологій підготовки сучасного вчителя на базі освоєння та застосування технологій педагогічної творчості. На основі авторської концепції пізнавально-творчої та професійно-творчої самореалізації особистості в 2000-ні рр. було закладено ідеї різних видів евристичної освітньої діяльності (реконструктивної, конструктивної та креативної). Результат – розвиток майбутнім педагогом необхідних професійно-творчих компетентностей та їх самореалізація в практичній освітній діяльності. На думку дослідників сумської наукової школи, сучасний навчальний процес повинен стати в основному пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Конкретно – це освоєння ними процедур самостійної *пошукової* (знаходження нового до вже освоєного), *перетворювальної* (зміна обсягу, перебудови змісту освітнього матеріалу, його згортання та розгортання, систематизації, узагальнення тощо), *реконструктивної* (створення нових знань з уже відомих або щойно створених елементів), *креативної* (створення принципово нового – за задумом, планом, змістом, результатами – і значущого для особистості продукту) діяльності.

Педагоги-новатори Сумської наукової школи вперше застосували інноваційне евристично-модульне навчання на теоретичному, експериментальному та методичному рівнях (Лазарев М., Лазарева О., 2018). Значна кількість досліджень науковців цієї школи безперечно доводять

необхідність істотно вдосконалювати діалог з учнями і студентами, насамперед за рахунок освоєння останніми основ запитальної діяльності (бажань та умінь ставити пізнавальні запитання на всіх етапах навчання, конструювати за допомогою серії запитань необхідні освітні продукти, створювати серію істотних запитань під час дискусій, диспутів, діагностики результатів діяльності).

Професор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Наталія Василівна Гузій із початку 2000-х років і до сьогодні займається розробленням і застосуванням стратегій і технологій дидакологічної підготовки педагога-професіонала в системі проблемно-евристичної освіти. Педагогічна організація такої підготовки майбутніх педагогів, за концепцією Н. Гузій, передбачає інтеграцію технологій проблемного та евристичного навчання як під час проведення аудиторних занять, так і за керівництва самостійною навчально-пошуковою діяльністю студентів за допомогою гармонізації зовнішніх впливів із внутрішньою активністю студентів, усвідомлених раціональних способів оволодіння культурно-історичною спадщиною продуктивної педагогічної праці – з неусвідомленими та ірраціональними процедурами збагачення особистісного професійно-педагогічного досвіду. Дослідивши та проаналізувавши роботи вчених цієї наукової школи, можна виокремити такі основні принципи їх діяльності:

- а) пріоритет проблемно-евристичної діяльності;
- б) вільний для студентів вибір змісту, форм і способів самостійної діяльності зі створення освітніх продуктів;
- в) формування в університеті особистості викладача-фасилітатора;
- г) діалогізація навчального процесу;

г) досягнення достатнього рівня педагогічного професіоналізму з його діагностикою способами наукового моніторингу.

Отже, з одного боку, евристична освіта є одним із найдавніших видів навчання, заснованого на сократичній бесіді або евристичному методі. З іншого боку, реалізація в освітній практиці технологій евристичної освіти являє собою в різні епохи результат педагогічних зусиль прогресивних дослідників-педагогів, які були та є проти традиційних, пояснювально-ілюстративних, передавальних, антидіалогічних методів навчання. У зв'язку з цим актуальність технологій евристичного навчання та їх подальшого розвитку обґрунтовується об'єктивними вимогами суспільства до освітнього процесу і виховними завданнями, які пов'язані з формуванням самостійної, творчої особистості.

Тривала історія розвитку навчально-виховних практик свідчить, що забезпечити сформованість в учнів і студентів евристичних здібностей можливо через їхню проникливість у різні види евристичної діяльності, що також забезпечує розвиток розумових процесів підростаючої особистості, активізацію її творчого мислення та продуктивної діяльності. На сучасному етапі модернізації української освіти саме евристична освіта, її інноваційні концепції й технології допоможуть досягнути головної мети сьогодення – виховати гуманістичну, гармонійно розвинену особистість, здатну до постійної самореалізації, самозростання, збагачення творчого потенціалу.

## Висновки до розділу 1

1. Розроблено джерельну базу дослідження розвитку технологій евристичної освіти, встановлено й узагальнено істотні витоки й одночасно складові означених технологій, етапи становлення й розвитку технологій евристичної освіти наприкінці ХХ і в перші десятиліття ХХІ століття.

Основоположними стали парадигмальний, системний, синергетичний, історико-педагогічний, персонологічний підходи до вивчення теорії й практики розвитку евристичної освіти та її технологій як цілісного інноваційного феномену сучасної освіти. Означена система підходів дозволила побудувати необхідну модель цілісного здійснення мети і завдань дослідження. Виходячи з того, що будь-яке системне дослідження, на думку багатьох дослідників (С. Гончаренко, П. Копнін, Б. Коротяєв, О. Сухомлинська), вимагає власної методологічної моделі досягнення специфічних мети і завдань, у дослідженні використано таку методологічну модель, яка спирається на означені загальні підходи, на мету дослідження, її завдання і визначає основні структурно-змістові етапи (компоненти) дослідження розвитку технологій евристичної освіти.

2. Дослідження надає історіографічну базу досліджуваної проблеми, етапи розвитку евристичних технологій наприкінці ХХ – у перші десятиліття ХХІ століття, основні витоки й складові евристичної освіти та її технологій, а також розкриває процеси розвитку й порівняння евристичних технологій у дослідженнях за змінами основних їхніх характеристик – цільових, концептуальних, операційних, діагностико-прогностичних.

3. Встановлено й проаналізовано три витоки й одночасно три складники евристичної освіти: сократівський (евристичний) діалог; концепція творчої самореалізації особистості; теоретичні й технологічні основи творчої діяльності в освіті.

Доведено, що евристичні технології, зокрема, евристичний діалог, уможливають досконале й зрозуміле учням з'ясування актуального для них незнаного, яке можна замінити новим знанням лише в процесі спільних паритетних, мотивованих, потужних і компетентних зусиль.

Використовуючи дослідження американських і вітчизняних вчених, пізнавально-творчу та професійно-творчу самореалізацію визначено як свідомий, цілеспрямований процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, зокрема дитини, підлітка, молоді – її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей.

З'ясовано, що евристичний діалог як першоджерело евристичної освіти та інші її складові мають тенденції до постійного вдосконалення, модернізації, розширення сфери застосування й одночасно ускладнення змісту й форм, способів освоєння та використання. Така тенденція підтверджується працями і послідовників Сократа в минулому (Платон, Квінтіліан, Г. Армстронг, П. Каптерев, Н. Барбаліс, П. Фрейре, М. Бахтін), і сучасними науковцями (О. Біда, Б. Коротяєв, М. Лазарев, В. Лозова, О. Попова, О. Савченко, А. Хуторський, О. Чашечнікова).

З'ясовано, що фундаментальною змістовою і технологічною основою евристичної освіти є творча діяльність освітніх суб'єктів. Філософи визначають творчість як родову якість людини, як домінуючу її трудової навчальної, художньої, наукової, комунікативної діяльності. Творчість – це діяльність зі створення нових соціально й особистісно сутнісних матеріальних і духовних цінностей. Це процес і результат такого творення. Творчість – не оздоба, не прикраса, не виняткова частина, а органічна й незамінна складова будь-якої педагогічної діяльності, будь-якої інноваційної, зокрема, евристичної технології.

Поняття «творча діяльність» і «евристична

діяльність» розглядаються як безумовно споріднені, але не ідентичні й навіть не синонімічні поняття. Творча діяльність (творчість) у широкому смисловому значенні, тобто якщо вона містить різні рівні творчості (пошуково-аналітичну, аналітико-синтетичну, реконструктивну, конструктивну, креативну), розглядається як синонімічна щодо евристичної навчальної діяльності. Але творчість у більш вузькому значенні як безпосереднє творення нового, тобто конструктивна й креативна діяльність, не тотожна евристичній діяльності, яка значно ширша, тому що містить різні за творчим потенціалом види діяльності.

4. Найновітніший період розвитку евристичної освіти (кінець ХХ – перші десятиліття ХХІ століття) умовно поділяється на чотири етапи (70–80-ті рр.; 80–90-ті рр.; 2000–2019 рр.; 2020 р. і до теперішнього часу) відповідно з означеними тенденціями розширення, вдосконалення й ускладнення концептуальних побудов і технологій евристичної та проблемно-евристичної освіти.

Перший етап ми пов'язуємо насамперед із появою педагогіки творчого співробітництва вчителя й учнів як початок переходу від авторитарно-передавальної до творчодіалогічної педагогіки, але з незмінно провідною роллю педагога (Ш. Амонашвілі, М. Гузик, В. Онищук, В. Шаталов). У цей період уперше з'явилися досконально розроблені, оригінальні концепції та технології навчання як творчого процесу (проф. Б. Коротяєв).

Другий етап – розроблення теорій і технологій проблемної та евристичної освіти на основі концепцій сократівського діалогу й творчої самореалізації особистості (наукова школа проф. В. Лозової), підготовки особистості майбутнього вчителя-майстра (наукова школа професорів І. Зязюна і Н. Тарасевич).

Третій етап – поглиблення та модернізація евристичної освіти, освоєння технологій конструктивної та



креативної діяльності в підготовці вчителів (наукові школи, які очолюють професори Б. Коротяєв, В. Лозова, М. Лазарєв та ін.).

Четвертий етап – **сполучення евристичних концепцій і технологій** навчання з дистанційною освітою (М. Бойченко, Ю. Козаченко, М. Лазарєв, С. Міхно, О. Нефедченко, Т. Плохута, А. Сбруєва).

5. Проаналізувавши історичні витоки, діалектичний розвиток і сучасні тенденції становлення евристичної освіти та її технологій, здійснено узагальнення сутності та основних її характеристик.

Персонально зорієнтована евристична освіта спрямована на самостійне (з різним рівнем педагогічної підтримки) творче здобування, перетворення й використання знань, навичок та умінь особистості, яка завдяки здобутому власному теоретичному та емпіричному досвіду стає спроможною до творчої самореалізації, швидко адаптуватися в сучасному складному й неоднозначному життєвому просторі, створювати власні оригінальні продукти: ідеї, прогнози, проекти, інші значущі для суспільства творчі здобутки.

На сучасному етапі розвитку освіти та науки технології евристичної освіти є одним із основних чинників, які має в своєму розпорядженні вища й середня школа для виконання основної місії – справжньої освіти підростаючої генерації, самореалізації її творчого потенціалу.

Основну мету освіти майбутнього педагога визначено як його готовність до професійно-творчої самореалізації в різних видах і ситуаціях практичної діяльності з використанням інноваційних евристичних технологій.

**РОЗДІЛ 2**  
**ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА**  
**УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ**  
**ІЗ РОЗРОБЛЕННЯ ТА ВИПРОБУВАННЯ**  
**ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ**  
**(кінець ХХ – початок ХХІ ст.)**

**2.1. Розвиток системи евристичних концепцій і технологій у наукових дослідженнях професорів Б. І. Коротяєва й І. А. Зязюна та їхніх наукових шкіл (1976–2008 рр.)**

**2.1.1. Ідеї та технології творчої педагогіки й евристичної освіти в педагогічних творах відомого вітчизняного вченого Б. І. Коротяєва**

Як з'ясовано у філософських і педагогічних дослідженнях (В. Беспалько, О. Пехота, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.), істотними особливостями інноваційних технологій освіти є їхні концептуальні, змістові та процесуальні характеристики. Тому варто розпочати історико-педагогічний і структурно-функціональний аналіз саме з означених складових, що діалектично об'єднують різні евристичні технології в єдину цілісну систему евристичної освіти.

Зважаємо за доцільне розпочати таку роботу з аналізу наукової спадщини відомого й найбільш досвідченого вітчизняного вченого, педагога-новатора Бориса Івановича Коротяєва (1929 р. народження). Він працював у системі вищої освіти України з 1964 р.; 25 років завідував кафедрою педагогіки у Слов'янському педагогічному інституті Донецької області, 5 років – створеною ним кафедрою педагогіки вищої школи в Тернопільському інституті народного господарства. Останні 20 років співпрацював із низкою ЗВО України,

зокрема, з Українською інженерно-педагогічною академією (м. Харків), Східноукраїнським національним університетом імені Володимира Даля, Луганським національним педагогічним університетом імені Тараса Шевченка (Коротяєв, 2006, Т. 1, с. 4–6).

Коротяєв Б. – автор понад 80 науково-педагогічних і науково-публіцистичних праць і майже 20 книг. Підготував без аспірантури 15 кандидатів педагогічних наук, виступав опонентом на захисті 35 кандидатських і 5 докторських дисертацій у спеціалізованих учених радах закладів освіти Казані, Челябінська, Ташкента, Тбілісі, Києва, Харкова, Луганська. У 90-ті роки ХХ ст. був членом спеціалізованих учених рад Харкова та Івано-Франківська. Був членом спеціалізованої вченої ради з захисту докторських і кандидатських дисертацій із педагогіки в Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка. Виступав із публічними лекціями для студентів і викладачів на запрошення багатьох закладів вищої освіти Петрозаводська, Челябінська, Києва, Харкова, Тернополя, у Магдебурзькій вищій педагогічній школі (Коротяєв, 2006, Т. 1, с. 5).

Ознайомлюючись із науковими працями вченого, аналізуючи їх, переконуємося, що він прожив складне, але багате й духовно насичене життя, яке було притаманним його поколінню. Лихоліття війни, голод, відсутність найнеобхіднішого були в дитинстві та юності – все пізнано і пережито ним. І, незважаючи на це, вчений зберіг головне – життєрадісну, оптимістичну вдачу, смак до творчого й духовного життя, глибоку віру в широкі можливості професійної педагогічної праці.

Коло науково-педагогічних інтересів професора Коротяєва Б. було достатньо широке, і водночас, за його словами, «вони завжди були підпорядковані захисту прав на творчість особистості учня й студента, вчителя й

викладача» (Коротяєв, 2006, Т. 1, с. 5). Переважна частина робіт науковця присвячена проблемам творчої дидактики, під час вивчення яких професором були розроблені цілісні дидактичні концепції. Одна з головних – концепція навчання учнів і студентів творчої пізнавальної діяльності, що лягла в основу діяльності наукової школи Б. Коротяєва. Концепція навчання творчості одержала розвиток у працях його учнів, які вивіряли і верифікували її на матеріалі вивчення різних дисциплін середньої та вищої школи: під час вивчення математики в початковій і основній школі (В. Сарієнко, В. Чепига, Н. Ляшова), української мови (М. Мирошниченко), фізики і математики в ЗВО (В. Хозяїнов, Р. Олейник, В. Семкін), педагогіки (М. Головка), іноземної мови (І. Коротяєва) та інші (Коротяєв, 2006, Т. 1, с. 5–6).

За роки існування наукової школи її керівником та учнями за результатами досліджень опубліковано більше 320 наукових робіт (Коротяєв, 2006, Т. 1, с. 472–473).

Професор Б. Коротяєв першим у Радянському Союзі і вітчизняній педагогіці розробив цілісну теорію навчання як творчого процесу – процесу спільної творчої взаємодії вчителя та школярів, викладача і студентів. За визнанням самого професора і членів його наукової школи, такі розробки перетворились у «фундаментальну дидактичну концепцію навчання учнів і студентів творчої пізнавальної діяльності» (Коротяєв, 2006, Т. 1, с. 472–473). «Творче начало в діяльності вчителя й учнів можливо і є тим необхідним, яке спроможне дійсно розкрити внутрішні резерви навчання, революціонізувати весь навчально-виховний процес у школі та вивести практику на якісно нові кінцеві результати» (Коротяєв, 1989, Т. 2, 2006, с. 4). Узагальнюючи теоретичні основи навчання як творчого процесу, автор уже в 70–80-х рр. минулого століття розглядав творчу пізнавальну діяльність учнів і студентів як

«самостійний пошук і створення чи конструювання якогось нового продукту (в індивідуальному досвіді учня – нового, невідомого для нього наукового знання або методу, але відомого зазвичай у суспільному досвіді)» (Коротяєв, 1989; 2006, Т. 2, с. 4). Звернімо увагу, як стримано й одночасно точно автор визначав творчу діяльність тих, хто навчався, підкреслюючи особливості її процесуальної (самостійний пошук) і результативної частини (створення або конструювання нового для учня продукту). Варто підкреслити, що Б. Коротяєв із самого початку побудови власної теорії навчального процесу як творчої діяльності відносив до неї не лише створення суб'єктивно нового для учня продукту (креативний рівень), а й конструювання його з уже засвоєних елементів (рівень перетворювальний). Означений методологічний постулат, який у такому чи в подібних варіантах трапляється і в пізніших творах Б. Коротяєва, де вперше в українській педагогіці стверджується пріоритет творчості (порівняно з репродуктивною діяльністю) в навчальному процесі, фактично став одним із основних концептуальних положень для сучасної теорії евристичної освіти та її окремих технологій. Саме використовуючи коротяєвську концепцію творчості як основу навчання та виховання, сучасні розробники евристичної освіти (В. Беспалько, Н. Громова, А. Король, О. Кривонос, В. Кумарін, М. Лазарєв, Т. Плохута та ін.) виокремлюють різні рівні творчості в освітньому процесі – від пояснювальної та інтерпретуючої до конструктивної й креативної (Лазарєв, 2016).

Хронологічне порівняння означених положень Б. Коротяєва, які з'явилися у низці його публікацій 80–90-х рр. минулого століття (Коротяєв, 1986; 1990; Підкасистий, Коротяєв, Хозяїнов, 1980, с. 189–206) і викладених пізніше, на початку 2000-х років, провідних

положень евристичного навчання залишилися в основі своїй принципово незмінними, але істотно збагаченими щодо педагогічного процесу в закладах вищої освіти. Автор не обмежувався загальними постулатами про необхідність провідної ролі творчої діяльності в освітньому процесі середньої та вищої школи, а розгортав їх у цілісну теорію навчання як систему освітньої діяльності, що складається з діалектичної єдності основних пізнавальних процедур – опису, пояснення, перетворення, передбачення.

Познайомившись із концептуальними положеннями теорії навчання Б. Коротяєва, в основу якої він поклав означені вище процедури, ми поставили перед собою завдання знайти їхні філософські першоджерела, оскільки в творах Б. Коротяєва відповідних ґрунтовних посилань знайти не вдалося, хоча в загальному вигляді він посилається на логічну структуру науки, викладену академіком П. В. Копніним, яка має такий вигляд: 1) основи науки, або загальні теоретичні положення; 2) закони; 3) основні поняття; 4) теорія; 5) ідеї (Коротяєв, 2006, Т. 2, с. 16). Проведене нами ознайомлення з творами видатного вітчизняного філософа, дійсного члена Академії наук України Павла Васильовича Копніна, який працював директором Інституту філософії АН України, директором Інституту філософії АН СРСР, виявило його фундаментальний внесок у розвиток національної філософської науки, зокрема, в розробку теорії пізнання (гносеологію), сутність наукового освоєння й осмислення об'єктивної реальності. П. Копнін першим із вітчизняних науковців виявив нові сутнісні та структурні властивості теорії, на якій повинна базуватися й наукова, й освітня діяльність: «Не будь-яка сукупність понять і суджень складає наукову теорію. Необхідно, щоб ця система знань давала опис і пояснення явищу чи групі явищ, з'ясовувала закономірні зв'язки, знання яких необхідно для практичної

і теоретичної діяльності людини... Отже, теорію можна визначити так: це система наукового знання, що **описує та пояснює** (виокремлено нами. – Н. О.) деяку сукупність явищ і зводить відкриті у цій сфері закономірні зв'язки до єдиної об'єднуючої основи» (Копнін, 1974, с. 504).

Неоціненним, як ми вже відзначали в розділі 1, для розроблення та становлення евристичного пізнання світу й евристичної освіти стали положення вченого про евристичну сутність теоретичних знань (Копнін, 1974, с. 506).

У цьому аспекті варто звернути особливу увагу на розробки Б. І. Коротяєва, який трансформував і переклав на педагогічну мову важливі теоретичні положення П. Копніна та інших філософів (Г. Костюка, В. Шинкарука, В. Лутая). Хоч науковець-педагог у створеній ним системі навчання як творчої діяльності й не підкреслює безумовного філософського першоавторства П. Копніна та його наукової школи у виявленні основних процедур наукового пізнання (опис, пояснення, передбачення), він все ж таки може розглядатися як першозасновник педагогічного змісту й структури означених процедур, першовідкривач їхньої різної пізнавальної та творчої сутності, природовідповідної єдності. Детальними, відточеними, доступними для вчителя, викладача, студента й одночасно досконалими за змістом і стилем поясненнями складного пізнавального процесу, Б. Коротяєв досягнув високого рівня наукової оригінальності, переконливості та ясності поданих принципових положень, процесів і характеристик.

У найбільш відомому творі «Учіння – процес творчий», який двічі (у 1986 і 1989 рр.) перевидавався у видавництві «Просвещение» (Москва), а пізніше ввійшов у том 2 «Избранных педагогических сочинений» (Луганськ, 2006), автор у розгорненому вигляді, цікаво й

зрозуміло, з добором необхідних аргументів і прикладів викладає оригінальну теорію й методику пізнавальної діяльності, адресовану одночасно і науковцям, і вчителям – діючим і майбутнім.

Основу наукової системи Б. Коротяєва, випробуваної багаторічною власною практикою, становить оригінальна технологія, що містить мету, завдання, процедури та операції пізнавальної діяльності, які, на задум автора, поступово, але найбільш доступно й надійно виводять і учня, і студента до бажаного рівня учіння – учіння самостійного й творчого, а тому конче сприятливого для їхнього особистісного й громадянського зростання.

Поступово і природно автор підіймає суб'єкта навчального процесу на пізнавально-творчому «ліфті» з першого поверху пізнання (опису предметів, подій, явищ з їх побудовами, зв'язками, взаємозалежностями) на другий, більш складний, але й більш цікавий і конструктивний поверх – пояснення причин взаємозв'язків і мінливості пізнавальних об'єктів, а потім і на верхні щаблі справді творчої, тобто креативної діяльності – передбачення результатів освоєння знань та умінь, конструювання їх конкретного застосування під час створення власних освітніх продуктів та їх реалізації в життєвій практиці.

Процедура **опису** найбільш поширена в науці, практиці, побуті. Уміння нею користуватися, на думку автора, «дозволяє, з одного боку, раціонально й економно сприймати, засвоювати, переробляти й викладати інформацію з різних джерел, а, з іншого, – самостійно і творчо описувати різні явища. Уміння описувати явища позбавляє учнів необхідності заучувати й тримати в пам'яті великий обсяг описуваного матеріалу» (Коротяєв, 2006, Т. 2, с. 42). Отже, автор уже в найпростішій пізнавальній процедурі – описі – вбачає її евристичний характер і звертає увагу на необхідність навчати дітей умінь самостійно



описувати явища навколишнього світу. Б. Коротяєв не обмежується загальними характеристиками описів, а з'ясовує сутність і зміст систем згорнутого, розгорнутого описів, умовно-знакових описів. Останні вимагають кодування за допомогою умовних позначень і розміщення їх у просторі. Але всі операції щодо означених систем словесних і знакових описів вимагають виконання «перцептивних, мислительних та інших операцій (спостереження, порівняння, аналіз, синтез тощо), які пов'язані з пошуком і знаходженням ознак і властивостей предметів і явищ» (Коротяєв, 2006, Т. 2, с. 48). Автор пропонує поступово ускладнювати завдання, для розвитку умінь спочатку розрізняти ознаки предметів, потім їх зв'язки і відношення, динаміку розвитку, формулювання визначень: за зразком і самостійно, на творчому рівні, підготовку розгорнутих описів подій, явищ, складання розповідей-описів на основі заданих ознак схожості й відмінностей тощо (Коротяєв, 2006, Т. 2, с. 62).

Процедуру **пояснення** Б. Коротяєв, як і сучасні філософи-гносеологи, розглядає як центральну в будь-якому пізнавальному чи науковому процесі. Спочатку учні пояснюють за зразком учителя, наступні три операції (спостереження, пробне перетворення об'єкта чи явища, розпізнавання сталих зв'язків, формулювання речень) виконуються, на думку автора, на репродуктивно-конструктивному рівні. Четверта операція – обґрунтування правильності складеного речення – реалізується на творчій основі. Це перший рівень творчості, і на ньому учні оволодівають досвідом самостійного використання типових способів доведення. Ця операція одна з складніших і тому вимагає немало часу і зусиль (Коротяєв, 2006, Т. 2, с. 63). Під час набуття певного досвіду, на думку автора, всі чотири операції на пояснення виконуються самостійно на

основі необхідного прогнозування мінімально необхідних знань.

Коротяєв Б. на десятках конкретних прикладів доводить, наскільки правильне застосування комплексу процедур опису, пояснень і передбачень прояснює і полегшує освоєння теоретичних і практичних основ навчальних дисциплін: граматичних правил, фізичних законів, математичних формул тощо.

Створена Коротяєвим Б. теорія навчання на основі творчого (евристичного) співробітництва вчителя й учнів, гуманістичного підходу до кожної особистості в будь-яких навчальних ситуаціях, теорія, яка істотно підкріплена технологіями змістовного перетворення навчального матеріалу способами його згортання та розгортання, дедуктивних й індуктивних логічних операцій, а, головне, на пріоритеті самостійної творчості тих, хто навчається. Результати діяльності учнів мають оцінюватися з позиції витрат усіх сил учнів – духовних, моральних, фізичних. На думку вченого, «вимірювати результати праці учнів можна лише якісною оцінкою, а не в балах, наприклад, оцінювати їх як видатні, відмінні, хороші, задовільні. Незадовільна оцінка стосовно дітей протиприродна й безглузда... Серйозний експериментальний досвід у цьому напрямі вже закладено Ш. Амонашвілі» (Коротяєв, 2006, Т. 2, с. 159).

Коротяєв Б. першим із вітчизняних педагогів, застосовуючи прогресивні філософські, психологічні та педагогічні теорії, власний видатний талент ученого-мислителя і вчителя-новатора, аргументовано доводив, що освітній процес лише тоді стане чинником створення справжньої особистості – творчої, гуманної, працелюбної, патріотичної, – якщо діяльність учителя, викладача, школяра і студента перетворюються у реальний творчий процес (Коротяєв, 2006, с. 3). «Соціальне замовлення на формування творчої особистості, спроможної самовіддано

працювати для Батьківщини, може здійснити лише творчо працюючий учитель. Педагогіка співробітництва учня та вчителя, їх взаємозбагачення й гуманістичні відносини реалізуються у взаємній творчій діяльності – іншого шляху не існує. Ідея співробітництва унеможливорює авторитарність, експлуатацію пам'яті, нерозумну схему контролю й оцінки «знаєш – не знаєш». Вона стимулює спільний пошук, віру учня в свою захищеність і право на помилки... віру вчителя в духовні сили своїх учнів» (Коротяєв, 2006, с. 3–4). Теоретична концепція творчості як основи освітнього процесу була поступово оснащена ретельно прописаними у творах Б. Коротяєва 80–90-х років минулого століття технологіями пізнавально-творчої діяльності учнів і студентів у різних компонентах навчального процесу. Автор обстоює її більше 30 років.

Вченому належить найбільш радикальна й одночасно найбільш повна розробка мети, змісту і технологій професійної підготовки майбутнього вчителя. На його думку, не повинно відбуватися те, що діється з постановкою та визначенням мети освіти, яка в сучасному розумінні зводиться до того, щоб підростаючому поколінню дати якісну освіту на всіх рівнях його дорослішання відповідно до встановлених державних стандартів, тобто навчальних програм. Під якістю освіти прийнято розуміти якість засвоєння знань, умінь і навичок, обсяг яких закладено в цих програмах. Теорія створеної Б. Коротяєвим педагогічної філософії свідчить про те, що ця мета є некоректною, ілюзорною та недосяжною для переважної більшості студентів і тому повинна мати нову формулу. «Вона зводиться до того, що метою освіти повинна стати не якість вивчених знань, а якість способу життя в процесі їх вивчення з точки зору захисту та розвитку їх здоров'я як головної цінності будь-якої конкретної людини. Це і є те, що повинно відбуватися на «вході» або на початковій ланці

всього технологічного ланцюжка самого процесу освіти» (Коротяєв, 2013).

Друга ланка – це створення вільного педагогічного простору для відстеження реалізації нової переформатованої мети освіти на обмежених педагогічних майданчиках, бажано з 1-го вересня і з першого курсу, і неодмінно за умови її попередньої ретельної підготовки, зокрема і самих студентів. «За задалегідь заданими показниками вимірювання способу життя на кожному дослідно-експериментальному майданчику може відстежуватись як окрема сторона здоров'я, так і всі три в комплексі. Наприклад, стан інтелектуального здоров'я може відстежуватися на матеріалі однієї єдиної дисципліни, що вивчається в монопредметному та інтенсивному режимі...» (Коротяєв, 2013).

Третя ланка технологічного ланцюжка з реалізації переформатованої мети освіти – це організація й проведення вузівської лекції як лекції «прямої дії» з повним заглибленням і студентів, і викладача у задалегідь підготовлений текст. «Лекція повинна стати не засобом викладу всієї суми знань, закладеної в програмі, а засобом психологічної, моральної та методологічної, тобто оглядово-випереджаючої підготовки студентів до їх повноцінної самостійної роботи».

Четверта ланка технологічного ланцюжка, на думку автора, це організація й проведення самостійної роботи студентів із навчальною та науковою літературою в оперативному режимі відразу ж після лекцій «прямої дії» з низкою невеликої кількості семінарів. Вона організовується в межах навчального часу щодня під педагогічним наглядом і контролем, не менше ніж 4 години на день. «Щоденна самостійна робота – це суть способу життя, стійкість якого здатна забезпечувати позитивний розвиток як психічного, так і соціально-морального здоров'я. Лише робота і лише

наполеглива, напружена і корисна праця гарантує студенту достойне й комфортне життя, долю, і головне – здоровий дух і здоровий інтелект. А щоб було ще й здорове тіло, необхідно займатися понад тих 4 годин – спортивно-фізкультурною, господарсько-побутовою, ремісничою, естетичною діяльністю. Лише такий комплексний підхід дає можливість блокувати руйнівні процеси, які відбуваються в житті більшості студентів (лінощі, млявість, апатія, пристрасть до розваг і комфортного життя)».

П'ята ланка технологічного ланцюжка розглядається Коротяєвим Б. завершальною на всіх мікро- і макростапах руху, як проміжних (рубіжних), так і кінцевих (підсумкових). Існуюча нині система відстеження, контролю, вимірювання та оцінювання знань, на його думку, не повинна працювати, хоча й працює повсюдно в усіх закладах вищої освіти (ЗВО). «Не повинна тому, що вибудована на хибній основі – на вилловлюванні та підрахунку помилок, що суперечить педагогічній філософії. Її теорія підказує, що має відбуватися у вишах, а саме оцінюватися повинні не знання, а успіхи й досягнення, обумовлені самим способом життя, зокрема поведінкою, вчинками, діяльністю, працею та відпочинком. На кожному рубіжному й кінцевому етапі кожен студент захищає свій успіх у вигляді самостійно створеного «продукту» або «творіння» публічно в присутності колег і експертів» (Коротяєв, 2013). Отже, проф. Коротяєв Б. ще і ще раз підтверджує свою практичну належність ідеям і способам евристичної освіти, де повинна царювати самостійна творча праця студентів, які мають оцінюватися за результатами захисту створених ними освітніх продуктів.

Найдосвідченішим у нашій країні й до цього часу залишається цей науковець-педагог. Лише «Избранные педагогические сочинения в 4 томах» Б. Коротяєва, видані у 2006–2009 рр., займають близько 2 тисяч академічних

сторінок. А крім того інші друковані видання – не менше ніж тисячі сторінок – із проблем теорії і технологій навчального процесу, філософії освіти. Вже більше ніж 40 років ці нестандартні за змістом і формою, корисні й конструктивні ідеї та проекти реальних побудов вітчизняної інноваційної освіти майже не знаходили відгуків керівництва освітою та науковців. До речі, за останні роки можемо назвати важливі коментарі-відгуки двох відомих докторів педагогічних наук, професорів Олександра Кучерявого і Віктора Євдокимова на останню фундаментальну книгу Б. Коротяєва «Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования» (Коротяев, 2016), видану із залученням співавторів – професорів В. Курило і С. Савченко. Підтримуючи ідейно-концептуальний зміст книги, проф. О. Кучерявий зазначає: «Читаючи книгу, не можна не дивуватися тому, з якою гідністю та реалістичною тверезістю зображено в ній середовище освіти, яке штучно створило громади кучугурів на шляху розкриття студентом власного потенціалу, самореалізації уже під час навчання». О. Кучерявий оцінює працю Майстра як висловлення концептуально-стратегічного та оцінно-сміслового планів про шляхи і способи виходу з глухого кута, в якому опинилась вища освіта України. Він підтримує відмову автора від традиційної системи організації навчального процесу у виші, від тематичної лекції і заміни її лекцією «прямої дії», виступає, як і Коротяєв, проти поліпредметності як «чорної діри» у змісті вищої освіти і заміни її на монопредметність, коли створюються потужні можливості організації творчої та насправді самостійної роботи студентів, креативної та постійної співпраці викладача та майбутніх учителів, спрямованої на самореалізацію їхнього професійно-творчого потенціалу (Кучерявий, 2016, с. 5–11).

Професор, член-кореспондент НАПН України Віктор Євдокимов відзначає, що традиційні підходи до вирішення проблем вищої освіти, різноманітні вдосконалення, поліпшення не дають результатів. Тому він солідарний з Б. Коротяєвим: не можна вдосконалити те, що вимагає заміни. Запропонований новий тип освіти, який є альтернативою традиційному, розуміємо як особливий тип освіти, в якому створено оптимальні умови для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності та самореалізації... (Євдокимов, 2016, с. 296). «Ми переконані, що тиск суспільного інтересу з метою заміни поліпредметної освіти буде посилюватись... Щоб кінцевим результатом навчання в будь-якому освітньому сегменті став освітній продукт, потрібно змінювати всю систему, а не окремі сегменти...» (Євдокимов, 2016, с. 296–298). В. Євдокимов підтримує позицію Б. Коротяєва щодо зміни мети освіти. «Нестандартний погляд ... на існуючі стандарти контролю та якості вищої освіти полягає в зміні мети вищої освіти. Це не якість знань, умінь і навичок у підготовці висококваліфікованих кадрів для потреб держави і всіх її сфер, а якість способу життя, який би гарантував і якість вищої освіти... І в цьому сенсі можливий тектонічний зсув у суспільній свідомості та свідомості викладачів, управлінців і студентів на предмет того, що повинно відбуватися у ЗВО, але поки не відбувається. Особливо потрібно зазначити, що вимірювання та оцінювання повинні бути зорієнтовані на досягнуті успіхи, а не на помилки, як це відбувається сьогодні» (Євдокимов, 2016, с. 297–298). Рецензент, підтримуючи позиції автора, зазначає, що окремі положення його теорії можуть бути дискусійними, і наголошує, що остаточні варіанти нової освітньої системи повинні з'явитися пошуково-експериментальним шляхом, поступово, як це

неодноразово і пропонував Б. Коротяєв. І тоді можуть з'явитися й інші проєкти нової системи вищої освіти.

Педагогічна спадщина відомого вітчизняного науковця-педагога професора Бориса Івановича Коротяєва відзначається багатоаспектністю наукової розвідки, дослідницькою глибиною, оригінальними й цінними результатами теоретичного й прикладного характеру. Його розробки основ нової системи вищої освіти, підготовки професійного вчителя-творця, озброєного важливими професійно-творчими компетентностями, носять безумовно інноваційний і корисний для суспільства характер, але, на жаль, недостатньо вивчені, розвинені та реалізовані в педагогічній науці та освітній практиці. Монографії та численні статті професора Б. Коротяєва, написані яскравим, оригінальним, зрозумілим і витонченим словом, із додержанням наукової логічності та ретельної доказовості, заслуговують на вивчення й широке застосування в професійній підготовці бакалаврів, магістрів, аспірантів, а також у всіх формах підвищення кваліфікації учителів, вихователів, викладачів закладів вищої освіти. Створена ним теорія педагогічної філософії, на нашу думку, задовольняє всі вимоги, що ставляться до наукових теорій, тобто вона є несуперечлива й має властивості саморозвитку, містить усі необхідні структурні елементи, виявляється здатною виконувати необхідні гностичні функції, зокрема і на випередження дійсності. Водночас положення педагогічної філософії Б. Коротяєва, які сформовані на початку 2000-х років, дозволяють знайти адекватну відповідь на виклики сучасного життя, що несуть загрозу інтелектуальному, моральному й фізичному здоров'ю підростаючого покоління. Б. Коротяєв на ці загрози підготував власну відповідь: «Сучасна доктрина мети освіти перетворила наукові знання в царюючу особу, а саме життя – в її служницю. Теорія ж педагогічної філософії



вчить іншому: царювати в освітньому просторі повинно життя, а наукове знання – стати його служницею, що допомагає робити життя всіх тих, заради яких і збудовано освітній простір, повноцінним, енергійним, здоровим, комфортним, радісним і щасливим» (Коротяєв, 2016).

Якщо коротко підсумувати в історико-педагогічному аспекті педагогічну діяльність професора Б. І. Коротяєва, то можна виокремити його найістотніші досягнення в розробленні освітніх технологій, які увійшли у фундаментальні основи евристичної освіти. По-перше, – це нові для педагогіки останньої чверті минулого століття концепції й технології учіння як процесу творчої діяльності (70–80-ті рр. ХХ століття), які базуються на оволодінні евристичними вміннями комплексного застосування операціями опису, пояснення, прогнозування. По-друге, створення системи творчих технологій підготовки майбутнього вчителя – гуманіста, творця, самореалізатора. І, по-третє, це створення й практичне застосування системи евристичних освітніх технологій (лекція прямої дії, творча взаємодія викладача і студента щодо продуктів самостійної діяльності останнього, створення нового способу життя майбутнього педагога та ін.).

### **2.1.2. Розвиток системи евристичних концепцій і технологій для професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (1976–2008 рр.)**

Розроблення та впровадження нової системи творчої підготовки майбутнього професійного педагога належить науковій школі академіка Івана Андрійовича Зязюна під час його праці ректором Полтавського педагогічного інституту (1976–1989 рр.), Міністром народної освіти України (1989–1992), директором заснованого ним Інституту професійної освіти і освіти дорослих НАПН України (останні 25 років і

до кінця життя в 2014 р.). Здобувши посаду ректора Полтавського педагогічного інституту (нині національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка), І. А. Зязюн став ініціатором, організатором і безпосереднім виконавцем разом із великою групою новаторів-науковців Полтавського вишу фундаментального науково-дослідного експерименту з підготовки вчителя нового для тих часів типу – самостійної, відповідальної та творчої особистості.

Застосовуючи низку дослідницьких методів (аналітичний, порівняльний, структурно-функціональний, метод системи евристичних запитань тощо), серед яких найбільш загальний для наукового дослідження метод «аналіз через синтез», який у своїх пізніх творах обґрунтував академік С. Л. Рубінштейн, ми переконались, що методи «аналіз через синтез» та історико-порівняльний виявилися найбільш ефективними для вивчення складної системи підготовки майстерного і творчого вчителя, яка розроблялась, удосконалювалась і практично реалізовувалася більше 30 років (1976–2010 рр.) під керівництвом академіка І. А. Зязюна.

Початком системного й фундаментального експерименту – за стратегією, змістом, кількістю учасників, величезним педагогічним полем, яке виходило за межі України, створеною науково-методичною базою, довготерміновістю, як свідчать знайдені та використані першоджерела, можна вважати квітень 1975 року. Саме тоді новий ректор Полтавського педагогічного інституту, призначений на цю посаду наказом Міністра вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 3 березня 1975 р. (Зязюн, 2000, с. 100), 37-річний доктор філософських наук Іван Андрійович Зязюн, через 1 місяць після призначення (3 квітня 1975 р.) на зборах викладачів інституту оголосив 10 принципів, реалізація яких повинна була вивести «інститут на межі вищого навчального закладу з

найсучаснішими технологіями підготовки вчителя» (Зязюн, 2000, с. 107). Водночас ректор зауважує: «Найяскравіші уми людства мали доволі вільного часу, щоб виробляти нові ідеї. Не вистачало часу ці ідеї зреалізувати. Звернемося до наших попередників, до минулого. Воно завжди наповнене майбутнім. Та таким віддаленим у часі, що його можна ожиттевлювати лише крихтами і поступово, перманентно, обережно та пожиттєво. Лише три педагоги (два останні з яких – випускники полтавського навчального закладу), К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко й В. О. Сухомлинський, так багато написали, видали стільки цікавих ідей, що кожна з них, втілена в життя, є багатством нового і ще недослідженого. Усі мої ідеї були їхніми» (Зязюн, 2000, с. 107). Серед висунутих 10 принципів підготовки сучасного вчителя більшість наповнені творчим підходом до підготовки сучасного педагога, що безумовно вимагає застосування технологій евристичного гатунку, зокрема:

«2. Педагог як учитель – взірць моральності для студентів, приклад для наслідування в самовдосконаленні.

3. Процес навчання в інституті – розвиток потреби на самонавчання, самовдосконалення.

6. Педагогіка – мистецтво (К. Д. Ушинський), його творення – індивідуальний розвиток педагогічних можливостей кожного студента...

7. Основа духовності – Краса і Добро («філософія серця» Г. С. Сковороди), основа наукового пошуку – Істина.

8. У поєднанні – Істини, Краси і Добра відбір учнівської молоді на вчительську професію за «спорідненою працею» (Г. С. Сковорода).

9. Основа конкурсних іспитів у інституті – творча співбесіда на виявлення педагогічної обдарованості.

10. Плекання гордості кожного викладача й студента за належність до вузу ..., постійне вболівання особистим життям і особистою творчістю (підкреслено нами. – О. Н.)

за його авторитет у місті, області, в Україні ...» (Зязюн, 2000, с. 107–108).

Такі загальні за метою і змістом принципи професійної підготовки вчителя як громадянина, майстра і творця реалізовувались у створеній справді інноваційній системі підготовки нового вчителя. «До кінця 1980 року авторським колективом була створена нова програма, розрахована на 108 годин. Відтоді заняття з педагогічної майстерності відбувалися на всіх факультетах, починаючи з першого курсу. Спочатку на кафедрі педагогіки виокремився сектор педагогічної майстерності, а в 1981 році з 1 червня рішенням Міністерства народної освіти України створено самостійну кафедру педагогічної майстерності – першу в СРСР, їй пропонувалося здійснити наукову розробку проблем формування педагогічної майстерності, викладання курсу, методичне забезпечення занять» (Зязюн, 2000, с. 128).

Дослідження наукової школи професора І. Зязюна можна, на нашу думку, поділити за напрямками і змістом діяльності на три періоди:

– перший (1975 – середина 1981 рр.) – початок загальної реорганізації всієї діяльності Полтавського педінституту під керівництвом нового ректора проф. І. Зязюна;

– другий (кінець 1981–1996 рр.) – відкриття й становлення першої в СРСР кафедри педагогічної майстерності, створення на її базі цілісної та відносно завершеної в теоретичному й технологічному аспектах системи професійної підготовки майбутнього вчителя;

– третій період (1997–2014 рр.) – вдосконалення та завершення концептуальних і технологічних основ професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; створення нового покоління підручників, посібників, монографій і дисертацій із педагогічної майстерності; розгортання співробітництва з кафедрами педагогічної

майстерності та педагогічної творчості в інших педагогічних університетах України та зарубіжних країн.

Структурно-функціональний аналіз системи підготовки вчителя в Полтавському педінституті дозволяє виокремити з позицій інноваційних ідей проблемного й евристичного навчання суто вирішальні складові або компоненти професійної освіти майбутнього вчителя. До таких основних компонентів професійної підготовки в Полтавському виші, побудованій на принципах гуманізму, індивідуальної та спільної творчості, евристичної побудови навчання й ранньої професійної діяльності, можна віднести активне формування в майбутнього вчителя насамперед таких професійних якостей:

а) педагогічний артистизм, мотиви й уміння побудови, збереження й посилення творчого самопочуття для реалізації конкретних і освітніх задач, драматизації навчально-виховного процесу;

б) знання, цінності, здібності та уміння професійного спілкування як творчої діяльності, володіння гуманістичним і конструктивним діалогом;

в) риторична майстерність;

г) бажання, мотиви, здібності для створення й реалізації творчих освітніх продуктів, зокрема, фрагментів і цілісних моделей навчальних і виховних ситуацій.

Означені якості вчителя, зокрема, його професійні знання, мотиви, здібності, уміння можна безперечно вважати результатом, продуктом власної самостійної пізнавально-творчої та професійно-творчої, тобто евристичної, діяльності, якою у полтавчан був наповнений курс навчального предмета «Педагогічна майстерність».

Як свідчать наукові й науково-методичні роботи 70–80-х років проф. І. Зязюна, викладачів кафедри педагогічної майстерності проф. Н. Тарасевич, доцентів Л. Малаканової, Л. Крамущенко, Н. Пивовар та ін., театральна педагогіка як

провідний чинник формування педагогічного артистизму є першоосновою курсу «Основи педагогічної майстерності». Підвалини такого підходу були закладені лідером і засновником нового підходу до педагогічної майстерності проф. І. Зязюном, який найпершим завданням вважав формування якостей талановитого вчителя й заявляв, що у психолого-педагогічних дослідженнях задовільної відповіді на запитання, що ж таки талант учителя, ми поки що не знаходимо. «Найповніше і найцікавіше талант визначає К. С. Станіславський. Щоправда, це визначення стосується актора. Але й учительська професія базується на спілкуванні, її можна назвати в контексті педагогічної дії театром одного актора. Тому вважаємо за доцільне послуговуватися дефініцією талановитого театрального педагога і режисера. На своє ж запитання «Що таке талант?», відповідає: «Талант – це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини в поєднанні з творчою волею». Далі він перелічує творчі здібності актора: спостережливість, вразливість, пам'ять (афективна), темперамент, фантазія, уява, внутрішній і зовнішній вплив, здатність до перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього й зовнішнього ритму й темпу, музикальність, щиросердність, гармонійність, безпосередність, самовладання, винахідливість, ритмічність, сценічність тощо. І додає: «Потрібні виразні дані, щоб втілювати набутки таланту, тобто гарний голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінії тіла, пластика» (Станіславський, 1953, с. 194–195).

І далі І. Зязюн повторно підкреслює, що ці властивості безумовно необхідні й педагогові – «основній особі в театрі одного актора. Якщо не буде хоча б однієї з перелічених здібностей, то зменшиться педагогічна впливовість. Іншими словами, педагогові не завадить мати найкращі якості обдарованого актора.

Як згадує цей відомий в Україні талановитий і в менеджерському, і в теоретичному плані педагог і державний діяч, спочатку з'явилися загальний задум і коротка концептуальна основа інноваційної освіти майбутнього вчителя, де аналітичні здобутки завжди перевірялися синтезом єдиної й несуперечливої системи.

На початку свого розвитку наукова школа полтавських дослідників ще не мала власно виробленої методологічної й теоретичної платформи, спиралася на існуючі на той час теоретичні й технологічні підвалини традиційної педагогіки, хоч не завжди поділяла її концептуальні ідеї, методологічні й методичні підходи до навчання й виховання, до особистості вчителя. Використовуючи поняття «педагогічна майстерність», науковці спочатку поділяли визначення білоруських колег М. Дьяченка і Л. Кандибовича, які трактували його як «високий рівень професійної діяльності викладача...» (Дьяченко, Кандибович, 1978). Надалі дослідники полтавської школи погоджуються з думкою російського педагога В. Сластьоніна, який одним із перших визначав педагогічну майстерність як **вищу форму професійної спрямованості особистості**, яка оволоділа спеціальними узагальненими вміннями (Зязюн, 1987, с. 17).

Відштовхуючись від таких положень, кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри педагогічної майстерності професорка Ніна Миколаївна Тарасевич (1936 р. народження) ще у 1985 р. наполягала на необхідності виокремити в структурі педагогічної майстерності такі взаємозв'язані елементи: *педагогічну спрямованість, професійне знання, здібності до педагогічної діяльності, уміння в царині педагогічної техніки* (Тарасевич, 1985). А вже в 1989 р. Н. Тарасевич пропонувала розглядати сутність педагогічної майстерності з позицій особистісно-діяльнісного підходу, закладеного ще

у виховній системі А. С. Макаренка, і визначала педагогічну майстерність як **«комплекс властивостей особистості** (виділено нами. – О. Н.), що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. До таких важливих властивостей ми відносимо: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійні знання, педагогічні здібності й педагогічну техніку» (Зязюн, 1989, с. 10).

Важливим у плані розвитку основних педагогічних концепцій є розкриття сутності та змісту гуманістичної спрямованості педагога. Якщо в своїх перших тлумаченнях цього поняття Н. Тарасевич обмежилась лише внесенням гуманістичної спрямованості до складових педагогічної майстерності, то в подальших роботах авторка вперше у вітчизняній педагогіці розкрила складність і багатоаспектність цього поняття: «гуманістична спрямованість особистості кожного вчителя багатоаспектна. Її становлять ціннісні орієнтації: *на себе* (самоутвердження себе як вимогливого та кваліфікованого вчителя); *на школяра й дитячий колектив*; *на мету педагогічної діяльності* (допомогти учневі організувати свою діяльність, розробити разом із ним її стратегію)» (Зязюн, 1989, с. 11; 1997, с. 32).

Учитель та учень, на думку полтавських дослідників, є суб'єктами спілкування, але суб'єкти нерівнозначні. Педагог – організатор, який керує діяльністю учня в навчально-виховному процесі, створює умови для досягнення вищої точки самозростання; учень – центральна фігура навчально-виховного процесу, саме на нього, на розвиток його внутрішнього індивідуального потенціалу спрямовані всі зусилля наставника. Безумовно, така взаємодія неможлива без правильно побудованого педагогічного діалогу. Полтавські дослідники наголошують, що повноцінне педагогічне спілкування не



лише багатогранне, а й поліфункціональне педагогічне явище. «Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості й самоствердження, продуктивну організацію взаємодії» (Зязюн, 2008, с. 92).

Полтавські вчені вивчили й узагальнили основні характеристики технології діалогічного професійного педагогічного спілкування на суб'єктно-суб'єктному і професійно-творчому рівнях. До таких характеристик вони віднесли такі: особистісна готовність педагога бачити і розуміти співрозмовника; рівність психологічних позицій співрозмовників; проникнення у світ почуттів і переживань один одного; *особистісно орієнтоване спілкування; домінанта педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів; двоплановість позиції педагога в спілкуванні.*

Саме на наступному етапі експериментально-дослідницької роботи (1981–1996 рр.) особливо істотного розвитку та вдосконалення в практиці полтавських дослідників набула розробка провідної технології евристичної освіти – евристичної бесіди. Спираючись на існуючі в той час практично незмінні концептуальні вимоги до цієї технології, де педагогу надавалась без винятків провідна роль, проф. Н. Тарасевич і доц. Л. Крамущенко розробили цілісний комплекс технологічних кроків досягнення майбутнім педагогом майстерного проведення евристичної бесіди, які передбачають оволодіння такими інноваційними педагогічними діями:

– «учитель, утримуючи головне завдання бесіди, цілковито зосереджується на дітях, має постійний зоровий контакт із ними, виявляє, чи його розуміють, чи залучені діти до роботи, зацікавлені нею, чи прагнуть висловити свої думки»;

– «учитель підкреслює важливість висловленої дитиною думки, за потреби допомагає висловитись»;

– «виявляючи зацікавленість роботою учнів,

демонструє зацікавленість самою проблемою, висловлює своє ставлення до неї»;

– «коригуючи думку учнів, не говорить «правильно» чи «неправильно», а доцільно користується висловами типу: «Цікава думка. А як ви гадаєте?», «Які будуть ваші версії?», «У кого є бажання додати щось істотне?»;

– «спираючись на відповідь учня, формулює нове запитання або узагальнення»;

– «інтригує учнів запитаннями, засобами особистої техніки (жестами, мімікою, позою, інтонацією)... передає зацікавленість відповіддю, вводить у деталі проблеми, запрошує до відповіді... тощо»;

– «відчуває труднощі класу, висловлює розуміння й організовує допомогу для підбиття підсумків»;

– «емоційно завершує пошук, збуджуючи почуття вдовolenня складною працею» (Зязюн, 2008, с. 324–325).

Ретельно накреслені та деталізовані технологічні характеристики евристичної бесіди були реалізовані педагогами-дослідниками на практичних заняттях із майбутніми вчителями в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (ПНПУ).

Системний і структурно-функціональний аналіз професійної підготовки вчителя-майстра в ПНПУ дозволив виокремити з позицій евристичних ідей освіти вирішальні складові інноваційного підходу, до яких можна віднести формування педагогічного артистизму, перетворення традиційного навчального процесу в цілісне драматичне дійство за всіма принципами, законами й технологіями театральної педагогіки; володіння творчим діалогом, діалоговою взаємодією на уроках, у виховних справах, евристичних бесідах, дискусіях, іграх, змаганнях тощо; формування в усіх студентів достатнього рівня риторичної майстерності й культури педагогічної дії (аналогічно дії

сценічної); становлення мотивів, здібностей, умінь до створення та реалізації творчих освітніх продуктів.

Розроблену власну концепцію й технологію з підготовки професійного та творчого вчителя педагогі вдосконалювали, доповнювали, перевіряли більше ніж 30 років, поєднуючи дослідження різних галузей педагогічної науки, зокрема, дидактики, методики та теорії виховання. Можна звернути увагу на не помічену раніше дослідниками, але, на нашу думку, істотну тенденцію в розвитку та застосуванні в ПНПУ проблемних та евристичних технологій для формування майбутнього вчителя-майстра. Якщо на першому етапі дослідницької роботи – наприкінці 70-х – у першій половині 80-х років ХХ ст. – помітним був пріоритет освоєння театральної педагогіки та її технологій, драматизації значної кількості освітніх ситуацій як чинників оновлення професійної підготовки майбутнього фахівця-педагога, то на кінцевих етапах, упродовж 80-х–90-х років ХХ століття і 2000-х років ХХІ століття, спостерігається перенесення основної уваги на роботу з формування умінь майбутнього вчителя творчо проектувати, конструювати й реалізовувати типові й нетипові компоненти уроків, виховних заходів, спираючись насамперед на вміння вчителя вести творчий, гуманістичний діалог з учнями, колегами, батьками, самим собою (Л. Король, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Л. Малаканова, Л. Савенкова, А. Ткаченко). Стала помітною тенденція до постійної верифікації евристичного діалогу згідно зі змінами реальної освітньої мети, завдань навчальної чи виховної діяльності, які так само часто викликані певними змінами соціально-економічного та політичного клімату в країні, місті, регіоні (наростання суспільних суперечностей, кризових явищ в економіці, освіті, культурі, стосунках людини і держави тощо).

Аналіз доводить, що освоєння різних видів

евристичного діалогу посилено розробленою системою формування вмінь попереджати й вирішувати конфліктні ситуації (І. Кривонос, Н. Тарасевич, О. Штепа).

Підсумовуючи результати безпрецедентного для вітчизняної педагогіки й освіти за розмахом і часом наукового дослідження викладачів ПДПУ з підготовки майбутнього вчителя, зав. кафедри педагогічної майстерності проф. Н. М. Тарасевич на завершальному етапі експериментально-дослідницької роботи у рефераті-звіті для Міністерства освіти і науки України (2012 р.) уточнила й узагальнила насамперед стратегічну **мету й основні завдання** підготовки сучасного вчителя – творця і майстра. «Робиться ставка на педагога – активного перетворювача дійсності, носія культурних цінностей і гуманітарних пріоритетів... тому необхідно забезпечити реальну підготовку: **педагога-дослідника**, який володіє методами наукового пізнання й інтерпретації даних, здатного до метапредметного осмислення навчального матеріалу; **педагога-психолога**, здатного бачити в дитині передусім людину з усіма її особливостями, бажаннями й проблемами, і лише потім – учня, суб'єкта учіння й виховання; педагога, здатного по-новому організувати навчання, підготувати масу учнів, із середовища яких рекрутуватимуться не лише творці інтелектуальних ресурсів, особливо наукових знань, а й реципієнти, здатні перетворити ці знання в технологічні інновації й висококонкурентні продукти й послуги; **педагога-майстра**, який виокремлюється спеціальними професійними якостями й уміннями, універсалізмом, достатнім орієнтуванням у професійній сфері для задоволення інтересів своїх учнів, стабільними освітніми й виховними досягненнями, широким колом однодумців, помічників, молодих послідовників – наслідувачів його досвіду» (Тарасевич, 2012).

На основі розроблених освітніх концепцій і технологій полтавським дослідникам вдалося здійснити принципово інноваційні кроки в системній розробці цілісної підготовки майбутнього вчителя, діалогічної поведінки педагога як основи професійної діяльності, а також у практичному освоєнні ним витонченої майстерності справді досконалого, гуманістичного та конструктивного, евристичного навчально-виховного діалогу.

Але справедливо зосередившись на всіх важливих складових діалогічної діяльності вчителя, полтавські новатори поки що залишили без потрібної уваги іншого рівноправного суб'єкта діалогу – учня. І він залишається в межах полтавської концепції, як і раніше, без права на ініціативу, на власні, народжені самостійно запитання, пропозиції, іншу, відмінну від учительської, думку.

Ми принципово проти того, щоб за це нарікати полтавцям. Ніхто й ніколи в класичній і новітній педагогіці не уявляв певної системи виховання чи навчання, яка була б без недоліків і невирішених проблем. Полтавські дослідники й конструктори власної теоретично потужної та технологічно деталізованої системи підготовки сучасного вчителя зробили дуже багато порівняно з іншими, щоб витягти вчителя з міцних лещат авторитарної, антидіалогічної, нетворчої педагогіки, навчити його гуманістичним, розбудовним відносинам і взаємодіям із вихованцями на основі цивілізованого, гнучкого за виконанням евристичного діалогу й професійно-творчої самореалізації.

На основі вивченого досвіду полтавських науковців, можна зробити найбільш загальний висновок про головне масштабного й довготермінового експерименту: майбутній учитель із перших днів навчання цілеспрямовано, наполегливо й мотивовано спрямовувався та вбудовувався

своїми наставниками в реальний справді гуманістичний, евристичний професійно-педагогічний простір в умовах невідомого, гуманістичного, евристичного діалогу, творчої взаємодії з викладачами вишу і вчителями шкіл, товаришами й учнями. Наслідком діяльності в такому просторі стало органічне й активне оволодіння спочатку простими, елементарними, а потім і складними уміннями й цінностями евристичної освіти. Постійне заохочення й підтримання зусиль до самостійного пошуку, конструювання власних освітніх продуктів поступово народжувало задоволення й наснагу, міцніючі внутрішні мотиви до оволодіння педагогічною професією на рівні майстра й творця.

Сприймаючи й використовуючи солідну дослідницьку скарбницю наукової школи І. Зязюна й Н. Тарасевич та їхніх соратників, харківські, луганські, сумські та інші українські наукові педагогічні школи зробили подальші кроки в діалогізації й демократизації освітньої діяльності університетів, у розробленні нових технологій евристичної освіти, зокрема евристичного навчання й виховання школярів і студентів.

## **2.2. Становлення інноваційних проблемних та евристичних технологій у наукових школах педагогічних університетів м. Харкова і м. Суми**

### **2.2.1. Розроблення концепцій і технологій інноваційної освіти в науковій школі професора В. І. Лозової (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди)**

Лозова Валентина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, зав. кафедри педагогіки Харківського національного педагогічного університету

(ХНПУ) імені Г. С. Сковороди (1982–2002 рр.), директор інституту педагогіки та психології імені В. О. Сухомлинського ХНПУ, 2002–2010). В. І. Лозова підготувала в науковій школі 52 кандидатів педагогічних наук і 16 докторів педагогічних наук (С. Золотухіна, І. Прокопенко, Г. Троцько, О. Іонова, В. Гриньова, О. Попова, О. Камишанченко, М. Васильєва, Т. Рогова, Н. Волкова, О. Гура, Л. Рибалко).

У вступі до книги «Валентина Лозовая. Судьбы крылатые страницы» дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Ольга Василівна Сухомлинська, зокрема, написала: «Валентина Іванівна Лозова... Вимовляючи це ім'я, бачиш перед собою справжню жінку, яка з такою гідністю та честю несе свої роки, які її прикрашають та звеличують... Валентина Іванівна – справжній науковець, науковець високої проби, який зробив значний внесок у сучасну дидактику, історичну дидактику, теорію й історію виховання. На її працях вчилися і навчаються студенти, викладачі, здобувачі та зрілі вчені. Вона – гідний представник харківської наукової школи, широко відомої на вітчизняних і зарубіжних теренах, поряд із такими корифеями психолого-педагогічної науки, як І. П. Соколянський, О. С. Залужний, А. І. Зільберштейн та інші. Валентину Іванівну вирізняє дослідницька завзятість, новий погляд на педагогічні проблеми, інноваційні підходи. Вона – активний учасник, експерт, радник, опонент і прогностик того науково-дослідного й науково-практичного процесу, який відбувається сьогодні в Україні... Вона виконує значну роботу у Відділенні загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України..., розробляючи дидактичну й виховну складову сучасної філософії освіти» (Троцько, 2012, с. 5).

Після закінчення з відзнакою в 1959 році Харківського педагогічного інституту імені

Г. С. Сковороди Валентина Лозова спочатку пройшла плідний і необхідний для науковця з педагогіки шлях – працювала вчителем-словесником і класним керівником у СШ № 62 м. Харкова. В інтерв'ю редактору університетської газети «Учитель» Валентина Іванівна зазначила: «До вступу в аспірантуру 10 років працювала в школі, а, навчаючись в аспірантурі, продовжила роботу в своєму класі ще 4 роки до їх випуску». Отже, вчителем Лозова пропрацювала безперервних 14 років. Валентина Іванівна в тому самому інтерв'ю підкреслила: «Це був період інтенсивних пошуків і впровадження нових методів, форм, підходів до навчання» (Троцько, с. 35). Вона вже тоді, за її словами, глибоко вивчала питання подолання неуспішності (Ю. Бабанський), формування пізнавального інтересу (Г. Щукіна), проблемного навчання (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов), організації самостійної роботи (Н. Половнікова, В. Буряк та ін.). «Мене як молодого вчителя запрошували в сільські райони для читання лекцій із цих питань, для обговорення мого досвіду. Постійно проводила відкриті уроки». На запитання редактора газети: «Що більше всього приваблювало Вас в учительській праці?» одержано таку відповідь: «Дитяча захопленість, творчість, відкриття учнів, їх здатність народжувати нові для мене ідеї, образи, думки... Досі зберігаю окремі твори моїх учнів... Величезне задоволення читати й слухати їх відкриття: «Я милувалася білими комірцями гір...», «Конвалії нагадують мені дзвіночки. Здається, доторкнись до них – і вони задзвенять...».

У тому самому інтерв'ю на запитання: «Які якості вчителя вважаєте найважливішими?» Лозова відповідає: «Любов до професії, вміння розуміти учня, захопленість предметом, постійний пошук нового, цікавого, тому що вчитель – довічний експериментатор».



У наведених думках молодії, але відповідальної та компетентної особистості педагога й науковця, безумовно, проглядається її основний стрижень: висока людська і професійна моральність, любов до педагогічної праці й постійна потреба й уміння творити як основне знаряддя побудови нового довілля, – створення себе і талановитих особистостей своїх учнів.

Директор СШ № 62 Ольга Михайлівна Коваль, яка була для Валентини Іванівни не лише впродовж чотирьох років директором, а й мудрим і доброзичливим другом і залишилась ним на все життя, писала в характеристиці: «Учительська праця В. І. Лозової відзначається творчістю, глибоким розумінням навчально-виховного процесу школи. Досвід її роботи з активізації пізнавальної діяльності учнів узагальнювався обласним відділом освіти для використання його вчителями міста й області. Прізвище Лозової як кращого вчителя було внесено в Почесну книгу Київського району м. Харкова». У ці самі роки Валентина Іванівна досконально вивчала досвід кращих учителів міста й області, про що свідчать публікації в журналі «Радянська школа» про організатора виховної роботи Георгієвської Г. І. (№ 6, 1966) і в газеті «Соціалістична Харківщина» про вчителя української мови М. Г. Конотопа (1967).

Окремі сторінки вчительської біографії В. Лозової, подані в зазначеній книзі Г. Троцько, перших статтях, записах в особистих щоденниках, спогадах учнів і колег розкривають першоджерела потужного таланту вчителя, невтомного дослідника, талановитого вченого, – невтомне прогнозування й конструювання нового освітнього середовища для учнів і вчителя. Такий творчий вогонь зміцнював мотивацію, збагачував уміння створювати власний творчий і моральний світ власної освітньої та наукової школи радості й активного розвитку пізнавальних і духовних сил дорослих і дітей.

Тому перший етап наукової діяльності, а саме робота в школі проф. В. Лозової (60–70 рр. ХХ століття), можна означити як підготовчо-пошуковий. Його не можна викреслити з наукової біографії вченої, тому що ці 14 років напруженої практичної роботи в загальноосвітній школі стали потужним стартом для наукових відкриттів, часом формування зрілих поглядів і переконань учителя і дослідника. Саме робота в школі з учнями, вчителями, батьками стала першоосновою переконання В. Лозової, що справжнім викладачем педагогіки і педагогічним дослідником може стати освічена й моральна особистість, яка обов'язково пройшла певну школу в середньому освітньому закладі. Таку позицію професор В. Лозова висловила в бесіді з аспірантами спеціальності «Теорія навчання» Сумського державного педагогічного університету у травні 2012 року після приймання в них кандидатських екзаменів, під час співбесіди щодо завершення й захисту дисертацій. До речі, таке переконання В. Лозова реалізовувала й на практиці: на кафедрі педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди, яку вона очолювала більше 20 років, усі викладачі без винятку мали обов'язковий практичний стаж учителя.

У 1969 році В. Лозова, вже досвідчений, творчий і успішний учитель, вступає до аспірантури рідного їй Харківського педагогічного інституту і в 1972 році успішно захищає кандидатську дисертацію «Використання проблемних запитань і завдань для перевірки й оцінки знань школярів». Варто відзначити такий чинник, що захист дисертації відбувся в провідному центрі досліджень проблемного навчання країни – Казанському педагогічному інституті, де, зокрема, багато років плідно працювала всесвітньо відома наукова школа академіка М. Махмутова, який разом із своїми соратниками вперше у світовій науці виявив, описав і досконально перевірів методологічні,

теоретичні й методичні характеристики й можливості нового на той час типу навчання – проблемного, яке будується на постановці й вирішенні різнопланових і різнорівневих проблемних ситуацій і завдань (Матюшкин, 1972; Махмутов, 1975). Необхідно відзначити, що і в такій солідній науковій школі Валентина Лозова виявилася новатором й оригінальним дослідником, тому що вперше й вичерпно з'ясувала не лише пізнавальні, а й контрольні функції різних проблемних (а ширше і пізнавально-творчих) запитань і проблемних завдань, довела, що оптимальне їх використання істотно підвищує дієвість освоєння учнями навчальних дисциплін, сприяє активному розвитку творчого мислення й вчителя, й учнів (Лозова, 1972). Ще в далекому 1972 році науковець заклала прогностичні проекти вивчення проблемних та евристичних запитань, значення яких буде істотно поглиблено під її керівництвом у 2000-ні роки новим поколінням дослідників її наукової школи.

Другий етап науково-дослідної роботи В. Лозової та започаткованої на той час її наукової школи – 80–90-ті рр. ХХ століття – розроблення проблем формування пізнавальної активності як основи успішного навчання учнів і студентів. Саме в надрах вивчення можливостей різних методів освіти зародилась ідея більш широкого підходу до виявлення істотних і ще не вивчених чинників мотивованої й успішної діяльності школярів і студентів. Тому поступово увага дослідниці насамперед сконцентрувалася на провідних характеристиках особистості, зокрема на **пізнавальній активності** учня й студента. На думку В. Лозової, проблема пізнавальної активності та її формування – одна з основних проблем педагогіки, тому що суспільство не може повноцінно функціонувати без активності людини, і вихід вбачається в тому, що під час навчання важливо постійно формувати

пізнавальну активність, в основі якої лежить прагнення до пізнання, самоосвіти, самореалізації, до «творчого, нешаблонного мислення, самостійного поповнення своїх знань», до «оволодіння духовною культурою суспільства... Пізнавальна активність особистості є найважливішою умовою вдосконалення й одночасно показником ефективності навчально-виховного процесу, тому що вона: а) стимулює розвиток самостійності, ініціативи, добросовісності, сили волі учнів, їх творчий підхід до оволодіння змістом освіти; б) забезпечує доброзичливий мікроклімат у сім'ї учня; в) надихає вчителів, вихователів до самоосвіти, пошуку шляхів досягнення високих результатів освіти» (Лозова, 2000, с. 5–7).

Уже у 80-ті та на початку 90-х років минулого століття, досліджуючи проблеми формування пізнавальної активності учнів і студентів, В. Лозова виявила не лише загальні характеристики пізнавальної активності учасників освітньої діяльності, а й виокремила рівневі якості її прояву. Загалом було визначено три види пізнавальної активності (з відповідними для кожної критеріями): «а) **виконавська активність** виявляється в репродуктивній діяльності й характеризується готовністю й певними вміннями оволодівати готовими знаннями...; б) **реконструктивна активність** припускає не лише копіювання того, що запропоновано, а й вибір засобів діяльності, використання відомих знань, прийомів дій і в інших ситуаціях; в) **творча активність**, показником якої є ініціативність, самостійність у визначенні мети, завдань, засобів, засобів пізнання, інтерес..., оптимальність діяльності...». Авторка зазначає, що виконавська, реконструктивна, творча активність може мати характер ситуативний, а може бути інтегральною якістю особи (постійно, в різних видах діяльності). (Лозова, 1990, с. 36–37). Пізнавальну

активність і пізнавальну самостійність дослідниці розглядає як невід'ємні категорії, які не можуть існувати одна без одної.

В. Лозова та її аспіранти у своїх дослідженнях 80-х років ХХ ст. спираються на існуючі на той час позиції представників традиційної академічної науки (Ю. Бабанський, М. Данилов, Г. Щукіна, М. Махмутов, В. Онищук, М. Скаткін, І. Харламов, Т. Шамова та ін.), які вивчали якості та рівні пізнавальної діяльності, розробляли технології її формування в межах наявної радянської знанневої освітньої парадигми, де реальна суб'єктність учня та й учителя, в кращому разі лише проголошувалася, а не стверджувалася конкретними концепціями й технологіями освітньої діяльності. Можливо, не бажаючи відходити від відомих традиційних концепцій, В. Лозова у той час не стала прихильницею новітніх, зокрема, евристичних підходів до пізнавальної активності таких науковців, як В. Андрєєв, В. Беспалько, Д. Богоявленська, Б. Коротяєв, І. Родак. У крайньому разі це не підтверджується її публікаціями 80-х рр. Хоча у виданій монографії (Лозова, 1990) наводиться цитата з роботи Д. Богоявленської, яка запропонувала рівні пізнавальної (інтелектуальної) активності з позицій порівняння репродуктивної, евристичної та креативної діяльності суб'єкта (Богоявленська, 1971, с. 144–146).

В. Лозова дійшла висновків, що систематично використовуючи інформаційно-репродуктивні, реконструктивні види діяльності, студент чи учень поступово обмежується в обсязі таких видів навчання й переходить в основному до вирішення творчих (конструктивних і креативних) завдань (це стосується насамперед майбутнього вчителя). Визначивши показники пізнавальної активності, В. Лозова разом із колегами з авторської школи (О. Попова, Г. Троцько, С. Золотухіна,

О. Іонова, Л. Калашникова, О. Лазарева, Л. Рибалко, Т. Рогова, В. Гриньова, Л. Зеленська, І. Трубавіна, Н. Ткачова та ін.) упродовж 90-х років минулого і 10 років поточного століття розробили і опублікували систему теоретичних і методичних матеріалів щодо шляхів і способів формування професійно-творчої особистості з розвиненими якостями професіонала, творця, майстра. Під час підготовки цих публікацій застосовано в основному принципи, методи й технології проблемного, евристичного, евристично-модульного та креативного навчання й виховання, спираючись на акмеологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний підходи до освіти. Водночас дослідницький апарат, застосований в одноосібних роботах і колективних монографіях, змістовно був вдосконалений, про що свідчать і монографічні праці В. Лозової, і статті у вітчизняних і зарубіжних виданнях, і найбільш значущі колективні праці наукової школи «Теоретичні основи виховання і навчання» (2003), «Лекції з педагогіки вищої школи» (2007), (за загальною редакцією В. І. Лозової). Реалізуючи таку творчу за метою і змістом діяльність, суб'єкт освіти інтенсивно формує необхідні якості пізнавально-творчої активності – ініціативність, самостійність, оригінальність у здобутті результатів, у перенесенні знань та умінь у нову ситуацію, у виявленні нової проблеми (Лозова, 2000, с. 44–45). Такі риси пізнавальної діяльності, на думку В. Лозової, розвиваються та закріплюються лише в умовах пріоритету пізнавально-творчої роботи викладача й студентів, учителя й учнів.

Дослідження 3-го етапу діяльності В. Лозової та вчених її наукової школи (кінець 90-х – перші десятиліття 2000-х рр.) свідчать, по-перше, про поглиблення методологічних основ пізнавальної активності, а, по-друге, про істотне збагачення технологічного інструментарію процесу пізнавально-творчого й професійно-творчого

формування та розвитку учнів і студентів. До провідних складових оновлених В. Лозовою концепцій і технологій, на нашу думку, можна віднести насамперед обґрунтування нового погляду на провідну мету сучасного освітнього процесу, що полягає в забезпеченні інтенсивного гармонійного розвитку й самореалізації сутнісних (моральних, інтелектуальних, творчих) сил кожного суб'єкта освіти – вчителя, студента, учня; зосередження в зв'язку з цим основної уваги на формуванні в них пізнавально-творчих здібностей та умінь із застосуванням усього комплексу освітніх технологій, враховуючи проблемні, проєктні, модульні та евристичні (Лозова, 2002, с. 95–109; 2007, с. 68–79). Зокрема, мету підготовки сучасного педагога відомий науковець вбачає в тому, щоб «створити оптимальні умови для виховання, навчання, професійної підготовки, розвитку, саморозвитку студента, для вибору ним можливостей **творчої самореалізації**» (Лозова, 2006, с. 24). Проблемі досягнення творчої самореалізації особистості в школі та педагогічному університеті за допомогою гуманістичного спілкування та новітніх освітніх технологій присвячено декілька досліджень у межах наукової школи В. Лозової (Л. Левченко, О. Лазарева, Л. Рибалко, І. Іонова). Тут незмінно стверджується та аргументується в різних освітніх ситуаціях позиція В. Лозової, що основна мета діяльності сучасного викладача та вчителя – створити необхідні умови для успішної самореалізації особистістю основних пізнавально-творчих і професійних компетентностей – творчих мотивів, здібностей, умінь, особистих цінностей. Керівник наукової школи та її учасники вважають сформовану на сьогодні теорію творчої самореалізації особистості методологічним стрижнем, стратегією освітнього процесу, який потребує інноваційних стосунків і технологій гуманістичного й творчого характеру. Сама ж

теорія творчої самореалізації особистості та технологій її здійснення істотно розширені та поглиблені і в творах керівника наукової школи, і в роботах її учнів.

Поділяючи позиції сучасних педагогів і психологів, які знайшли відображення в положеннях Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.) про те, що творча самореалізація особистості є однією з провідних цілей української освіти, В. Лозова здійснила разом із аспірантами дослідження творчої самореалізації особистості та технологій її досягнення в різних сферах освітньої діяльності: у навчально-пізнавальній діяльності учнів і студентів (І. Іонова, О. Лазарева), у виховній роботі (О. Попова; В. Попов), у дослідницькій діяльності (Л. Левченко), у професійній підготовці майбутнього вчителя (Л. С. Рибалко). На думку В. Лозової, лише цілісний підхід до цієї складної та актуальної проблеми більшою мірою відкриває можливості встановити всі освітні чинники та ресурси, які сприяють творчій самореалізації сутнісних сил особистості.

Аналіз теоретичних і методичних праць В. Лозової та робіт її аспірантів і докторантів, де розвиваються наукові положення керівника, дає можливість дійти певних висновків про те, що в цих роботах істотно збагачені й теорія самореалізації особистості в умовах сучасної освіти, й методологія дослідження, й технології її досягнення в системі та ситуаціях сучасної вищої та середньої школи. Важливу роль для учасників наукової школи зіграла методологія й методика сучасного теоретико-експериментального дослідження, застосована В. Лозовою в своїх наукових працях. Насамперед це вивчення дослідницької проблеми в різних аспектах: логіко-семантичному (аналіз поняття), функціональному (значення, сутність, роль в освітньому процесі), структурному (компоненти, механізми, взаємозв'язки),



технологічно-прикладному (способи й умови формування). Така методологія цілісного підходу в дослідженні визначеної проблеми засвоювалась аспірантами і докторантами, допомагала їм досягати вагомих результатів.

Про це свідчать нові наукові положення та факти, одержані в процесі теоретико-експериментальних досліджень.

Так встановлено, що «відкриття феномену самореалізації підростаючої особистості – це нова сторінка педагогічної та психологічної науки насамперед тому, що людині в процесі її формування та виховання надається новий статус – незалежної, з високим творчим потенціалом особистості, яка передусім повинна сподіватися на власні сили, розум та енергію» (Левченко, 1999, с. 8). Технологія педагогічного супроводу самореалізації творчого потенціалу учнів і студентів повинна спиратися на суто гуманістичне діалогове спілкування й застосування інноваційних технологій творчого характеру, які мають сприяти інтенсивному розвитку й самореалізації гуманістичного й творчого спілкування, допитливості, творчої уяви, емоційності, почуття гумору, інтуїції, оригінальності та креативності мислення, творчого ставлення до майбутньої професії. Така подана викладачам й аспірантам позиція проф. В. Лозової розкривається, доводиться, аргументується, підлягає подальшому розвитку її учнями в різних досліджуваних сферах освітнього простору – в дослідженнях розвитку та самореалізації пізнавальної активності й самостійності, у формуванні та застосуванні науково-дослідницьких умінь, у формуванні й самореалізації мотивів та умінь проєктної технології (як складової евристичної освіти) в навчальній роботі тощо.

Дослідженнями, проведеними під керівництвом проф. В. Лозової, виявлено, що істотну самореалізацію творчого потенціалу учнів і студентів у навчальній

діяльності можна забезпечити лише за допомогою системи досконало розроблених технологій евристичного та проблемного гатунку (гуманістично-діалогової взаємодії суб'єктів освіти, інтерактивної співпраці, креативного конструювання тощо), які активно сприяють особистості здійснити свої позитивні можливості, реалізувати власний життєтворчий потенціал.

Наприклад, щоб сформувати пізнавальну активність як інтегральну стійку якість, що істотно впливає на прискорення творчої самореалізації особистості, професор В. Лозова і в експериментальній, і в професійно-практичній роботі застосувала цілісний комплекс пізнавально-творчих технологій, зокрема: створення сприятливого мікроклімату в стосунках із викладачами, членами контактного колективу; формування позитивної мотивації, пробудження пізнавальних інтересів до навчальної проблеми; безпосереднє залучення кожного індивіда до навчально-пізнавальної діяльності за допомогою спеціально підготовлених проблемних запитань викладача, учнів і студентів, вибору теми і встановлення завдань «самостійної творчої роботи, що дозволяє самореалізуватися та самостверджуватися» (Лозова, 2006, с. 196–197).

Розкриття сутності, змісту та умов застосування тісно пов'язаних між собою інноваційних технологій проблемного та евристично-модульного навчання закладено в творах проф. В. Лозової та розвинені в роботах її аспірантів і докторантів.

Іншим важливим напрямом діяльності наукової школи В. Лозової, невід'ємним від попереднього, можна вважати методологічне й методичне поглиблення концепцій і технологій особистісно-орієнтованого навчання дітей і дорослих із розробленнями й випробуваннями інноваційних технологій проблемного, евристичного та евристично-модульного навчання учнів і студентів

педагогічного університету, організації їх самостійної роботи та науково-дослідницької діяльності.

Професор В. Лозова не протиставляє в освітньому процесі проблемні й евристичні методи і технології навчання (як це робить, наприклад, проф. А. Хуторський), а вважає за необхідне їх діалектично поєднувати, не відкидаючи водночас застосування в освітньому процесі лекційно-демонстраційних методів (описаних і застосованих одним із засновників технологій евристичного навчання Г. Армстронгом).

Аналізуючи наукові здобутки В. Лозової з цих проблем, ми маємо підстави виокремити її першорядну роль у розвитку концепцій сучасного гуманістичного евристичного освітнього діалогу. На першому етапі науково-дослідної й освітньої роботи В. Лозова поділяла традиційні погляди до основного діалогового методу в навчанні – евристичної бесіди. Науковець погоджувалась із тим, що основну роль в евристичній бесіді відіграє вчитель чи викладач, саме він готує систему основних і навідних запитань, керує взаємодією з учнями, ставить запитання, підбиває підсумки. Пізніше, у 90-ті рр. ХХ ст. – 2000-ні рр., у науковій школі В. Лозової вперше у вітчизняній педагогіці розроблені, обґрунтовані й експериментально випробувані нові теоретичні й технологічні засади евристичного діалогу, який ґрунтується на паритеті (реальній, а не декларованій рівноправності) педагога й учнів, принципах гуманних стосунків, обов'язковій і завершеній системі навчання студентів і школярів запитальної діяльності, без оволодіння якою неможливий будь-який продуктивний діалог та ефективна освіта; на критеріально-діагностичному моніторингу якості навчального діалогу та діалогічної взаємодії. Успішна реалізація цих істотних для розвитку концепцій і технологій інноваційної, зокрема евристичної, освіти, здійснена під

керівництвом В. Лозової більше ніж у десяти докторських і кандидатських дисертацій. Результати частини з цих досліджень проаналізовано в розділі 3 цієї монографії.

Уперше в історії вітчизняної педагогіки та освіти професійно-творче формування та самореалізація майбутнього педагога широко й досконально розкрито в аспекті всіх його основних видів діяльності – в навчальному процесі, у виховній діяльності, в творчому спілкуванні з викладачами, товаришами, учнями, батьками, в різних видах позааудиторної й громадської роботи. «Лише такий широкий і системний підхід до освіти майбутнього педагога може реально внести та об'єднати всі необхідні ресурси і технології для успішного формування, самозростання, самореалізації особистості сучасного творчого, гуманістичного вчителя та викладача – свідомого громадянина й творця нової людини», – таку думку висловила проф. В. Лозова під час бесіди з викладачами і аспірантами Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка у травні 2011 року (записано зі слів учасників цієї зустрічі аспірантів Т. Плохути, Н. Усенко, І. Проценко, доц. А. Уварової).

Означені аспекти досліджували під керівництвом В. Лозової І. Прокопенко, Г. Троцько Л. Калашникова, І. Трубавіна, О. Лазарева та ін.

Вивчаючи проблеми творчої самореалізації особистості, зокрема, майбутнього вчителя, розкриваються застосування інноваційних технологій, системний, акмеологічний, синергетичний, ресурсний підходи до розкриття сутності та складових самореалізації.

Виявлено нові сутнісні характеристики професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя – здатність до самоформування професійно-творчого потенціалу, досягнення особистісної акме-вершини в процесі опанування майбутнім учителем основ педагогічної

діяльності в різних її видах – виховній, навчально-пізнавальній, дослідницькій, самоосвітній; розроблення стратегічних мети і завдань, які істотно спрямовували майбутнього фахівця на досягнення найвищих, акме-можливостей у професійному самозростанні. Означеній проблемі присвячено дослідження під керівництвом В. Лозової Г. Троцко, Л. Рибалко, В. Гриньової, Л. Зеленської, К. Лазаревої та ін.

Створено й випробувано **систему евристичних технологій** для їх використання у виховній роботі – для формування в студентів і школярів громадянської зрілості та ініціативи, морального самовдосконалення, культури педагогічного спілкування тощо (проф. В. Лозова, проф. О. Попова, проф. Л. Рибалко, проф. Л. Зеленська, проф. С. Золотухіна, проф. О. Іонова, проф. Г. Троцко та ін.). Серед цих технологій можна виокремити: технології вирішення складних педагогічних ситуацій, самостійного вибору адекватної громадянської позиції, креативного самопроєктування та самоорганізації діяльності майбутнього вчителя в реальних освітніх ситуаціях та ін.

Наприклад, професори В. Лозова і О. Попова розробили та експериментально випробували в професійній підготовці майбутнього вчителя евристичні способи вирішення різних типів педагогічних ситуацій для виявлення власної моральної позиції.

*Ситуації I типу* спрямовані на стимуляцію емоційно-почуттєвих станів, що збуджують прагнення до виявлення моральних якостей, оволодіння моральними знаннями.

*Ситуації II типу* спонукають студентів і школярів до спілкування, творчої взаємодії в колективній діяльності (ситуації допомоги та взаємодопомоги; ситуації співпереживання за успіх загальної справи, ситуації змагання й суперництва; ситуації колективного планування; ситуації підпорядкування та інші).

*III тип ситуації* безпосередньо спонукає до виявлення моральної позиції (ситуації морального вибору; конфліктостворювальні ситуації з моральними колізіями, ситуації ухвалення відповідальних рішень; ситуації опанування новими способами діяльності).

*Ситуації IV типу* стимулюють до морального самовдосконалення (ситуації критики і самокритики; конфліктні ситуації між прагненням вчиняти відповідно морального зразку і реальними можливостями підлітка; ситуації самооцінки та інші).

В експериментальній роботі практикувалися два способи вирішення виховних ситуацій: варіативний, тобто орієнтований на вибір варіантів оптимального вирішення проблеми, запропонованої ситуацією, та рольовий. Останній виявив більший ефективний виховний вплив, оскільки дав можливість студентам навчати учнів адекватно сприймати точку зору іншої людини, розуміти мотиви її вчинку, переживати з нею. У такий спосіб вихованці не лише обговорювали проблеми морального характеру, а долучалися до моральних цінностей через власний досвід, емоційне переживання. Організаційними формами такої діяльності обрано діалоги, полілоги, рольові ігри (Попова, 2016).

Отже, розробки проф. В. Лозової та її наукової школи концепцій і технологій інноваційної освіти безумовно відзначаються актуальністю, науковою новизною й практичною значущістю, тенденціями до істотної верифікації та підвищення результативності, тому що вони вперше: а) розкривають методологічні та теоретичні основи технологій формування пізнавальної активності й професійно-творчої самореалізації суб'єктів освіти в усіх сферах їхньої діяльності; б) з науковою обґрунтованістю описують і пояснюють сутність, структуру і технології сучасного евристичного діалогу й діалогової взаємодії з паритетною та компетентною участю в ньому

всіх його учасників; в) у теоретичних розробках та експериментальній роботі коректно застосовано комплекс методологічних підходів – системний, акмеологічний, синергетичний, ресурсний, – та креативних технологій: створення оригінальних моделей, процедур й операцій прогнозування, моделювання, конструювання, моніторингу перебігу й результатів експериментальної роботи.

### **2.2.2. Розроблення й впровадження технологій евристичної освіти в науковій школі професора М. О. Лазарєва (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)**

Вивчення й аналізування двох наукових шкіл із Харкова та Сум не випадкові: вони багато років співпрацюють, обмінюються ідеями й технологіями, перевіряють ефективність нових технологій і підходів до їх становлення, разом більше ніж 20 років готують наукові кадри, проводять спільні наукові конференції, зокрема, присвячені спадщині їхніх духовних учителів – Г. Сковороди та А. Макаренка.

Микола Остапович Лазарєв, кандидат педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій СумДПУ імені А. С. Макаренка (1993–2017 рр.), підготував у науковій школі 20 кандидатів педагогічних наук, за його редакцією разом із колегами-однодумцями було видано 5 монографій, присвячених пізнавально-творчій і професійній самореалізації особистості в евристичній освіті, на цю тему проведено 7 всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференцій та видано на основі їх матеріалів відповідні збірники. Численні посібники, навчально-методичні видання, методичні рекомендації, наукові статті – професійний скарб керівника фундаментального науково-педагогічного експерименту з вивчення й практичного

впровадження концепцій і технологій евристичної освіти у вищій і середній школі.

М. О. Лазарев нагороджений нагрудним знаком «Відмінник народної освіти УРСР», медаллю А. С. Макаренка «За заслуги в галузі освіти і педагогічної науки», вищою відзнакою Міністерства освіти і науки України – нагрудним знаком «Петро Могила» за значний особистий внесок у розвиток вищої освіти. За значні успіхи в організації навчальної, науково-методичної та науково-дослідної роботи, підготовці та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних кадрів у 2005 році М. Лазареву було присвоєно Почесне звання «Заслужений працівник освіти і науки України».

У бібліографічному довіднику, присвяченому діяльності вченого, О. Б. Кривонос написала «Микола Остапович відрізняється широким спектром, глибиною, науковістю та різноманітністю мислення. Він один із небагатьох науковців, який проводить разом зі своїми учнями успішні педагогічні експерименти в загальноосвітній школі, впроваджуючи результати своїх наукових досягнень» (М. О. Лазарев. *Бібліографічний покажчик*, 2016, с. 41). «Микола Остапович Лазарев не зупиняється в русі вперед, все життя він присвятив науці й продовжує щедро ділитися науковими ідеями з тими, хто поруч. Основні риси його характеру – мудрість і справедливість, поміркованість і вдячність, бадьорість і рішучість, працьовитість і завзятість у досягненні мети. Щира, доброзичлива та чуйна людина, різнобічно освічена особистість, видатний вчений був і залишається нашим натхненником, найкращим радником і наставником у здійсненні аспірантами наукових досліджень. Я вдячна йому за науку, за добро, за радість спілкування, за честь називатися його учнем» – такі теплі слова було написано аспіранткою І. І. Проценко на честь 80-річчя свого



наставника (М. О. Лазарєв. *Бібліографічний покажчик*, 2016, с. 44).

Професор у бесіді з аспірантами висловився так: «Ще один урок підготовки вчителя засобами творчих (евристичних) методів і технологій: творчості молоде покоління потрібно своєчасно, терпляче і наполегливо навчати (гуртом і поодинці). Тому потрібно постійно створювати таку атмосферу, коли під важким тягарем мотивованої й гострої необхідності чи нестерпного бажання створювати щось пекельно привабливе й потрібне народжується необмежена свобода та ядерна енергія творчого натхнення, що так само створюють вільну людину, яка й буде добровільно й потужно самореалізовувати й самовдосконалювати себе у вільно обраному середовищі «сродної праці», за точним виразом геніального українця Григорія Сковороди. І тоді особистості-самореалізатори разом будуть нарощувати силу й спроможності держави і суспільства. Лише необхідна критична маса справжніх творчих самореалізаторів істотно змінює якість життя всіх людей, створює заможний, справедливий і духовно багатий суспільний лад».

М. О. Лазарєв у 1993 році очолив кафедру педагогічної творчості. Саме тоді науковець разом із викладачами й аспірантами почав створювати систему методологічних і теоретичних ідей підготовки сучасного вчителя на базі освоєння та застосування концепцій і технологій педагогічної творчості як основи освітнього процесу. Спираючись на ідеї прогресивних зарубіжних і вітчизняних науковців (Г. Дістервег, Г. Сковорода, Л. Толстой, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський), М. О. Лазарєв розробив цілісну систему освіти як творчого процесу, стверджуючи пріоритети творчої (конструктивної та креативної) роботи

щодо репродуктивної, знаходячи все більше аргументів для тези про первинність творчості для дітей та юнацтва, тобто розбудовчої, дослідницької, художньої діяльності, та вторинність будь-якої репродукції, або, за словами Л. Толстого, ремісничої роботи (наслідування, копіювання, повторення, заучування). У 1995 і 2016 рр. вийшли друком навчальні посібники М. Лазарева для студентів і вчителів «Педагогічна творчість» і відповідні авторські навчальні програми, за якими до 2017 р. (до закриття кафедри) навчалися студенти (бакалаври і магістри), вивчаючи обов'язкові курси «Основи педагогічної творчості» та «Інноваційні освітні технології». За 23 роки діяльності кафедри ствердились та ужиттевілись розроблені істотні для професійно-творчої підготовки вчителя принципи інноваційної творчої освіти.

Пізніше (у 2000-ні рр.) на основі авторської концепції пізнавально-творчої та професійно-творчої самореалізації закладено ідеї евристичної освіти з пріоритетами різних за складністю видів евристичної освітньої діяльності – аналітико-пошукової, реконструктивної, конструктивної та креативної. Прогнозований результат такої освіти – сформованість у майбутнього педагога необхідних професійно-творчих компетентностей та їх самореалізація в практичній фаховій діяльності. Дослідження наукової школи виявили, що досягнення високої й амбітної мети Української держави і всіх освітян – створення необхідних умов для розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина пожиттєво – передбачає активне впровадження в навчально-виховний процес інноваційних, насамперед евристичних освітніх ідей і технологій.

Дослідженнями сумської наукової школи виявлено, що розроблення й трансфер моделей і технологій евристичної освіти, вирішення складних проблем їх

життєвості в навчальному процесі та соціальному житті вищої школи не стали першочерговими актуальними подіями в житті університетів. Тому й виникає невідкладна необхідність активної, системної і, головне, конкретної роботи для запуску на повну потужність інноваційних можливостей евристичної освіти та вдосконалення її технологій.

Наукова школа й лабораторія інноваційних освітніх технологій Сумського педагогічного університету в 2000-ні роки розробили й експериментально випробували змістові основи професійної підготовки майбутнього педагога (викладача, вчителя, вихователя) на основі ідей і технологій евристичної освіти. Така підготовка насамперед передбачає становлення за допомогою технологій евристичної освіти творчої особистості майбутнього педагога-професіонала, його професійно-творчих якостей – самостійності, ініціативності, креативності, здатності до партнерства й лідерства, діалогової взаємодії, постійного пошуку оригінальних рішень.

Основними творчими методами в евристичній освіті, за класифікацією М. Лазарєва (Лазарєв, 2016, с. 143–195), є **дослідницькі** (формувальні та діагностичні), **творчо-монологічні** (опис, пояснення, розповідь, лекція, доповідь тощо) і **творчо-діалогічні** (евристична бесіда, дискусія, диспут, полеміка, інтерактивна співпраця).

Науковцями виявлено, що евристичний діалог як провідна складова евристичної освіти відрізняється від діалогу традиційного типу, в якому зазвичай стверджується авторитарна норма панування запитань і директив будь-якого наставника (вчителя, викладача, керівника тощо). Дослідження аспірантів наукової школи (М. Білоцерковець, Н. Громова, І. Зайцева, Л. Крившенко, І. Проценко, Т. Плохута та ін.) безперечно доводять необхідність істотно вдосконалювати діалог з учнями і

студентами, насамперед за рахунок освоєння останніми непростих технологій запитальної діяльності, тобто бажань і сформованих умінь ставити собі й іншим серію значущих пізнавальних запитань у більшості навчальних і професійних ситуацій. Наукова школа сум'ян має майже десятирічний досвід навчання майбутніх учителів за технологіями, які розроблені разом із дослідниками наукової школи В. Лозової, технологіями запитальної діяльності під час побудови діалогу та створення освітніх продуктів.

Дослідження концепцій і технологій евристичної освіти, проведені в науковій школі та лабораторії інноваційних освітніх технологій (М. Лазарєв, Д. Будянський, Н. Громова, О. Демченко, І. Зайцева, І. Іонова, О. Кривонос, Л. Крившенко, О. Нефедченко, Т. Плохута, О. Полякова, Л. Сірик, А. Уварова, Н. Усенко) охоплюють основні напрями та компоненти професійно-творчої підготовки майбутніх педагогів і спрямовані на вдосконалення існуючих, створення й експериментальну перевірку нових евристичних освітніх технологій. Серед помітних розробок наукової школи, поглиблено поданих у дисертаціях, монографіях, численних статтях, ми б виокремили такі технології, як «лекція прямої дії», поставлення системи евристичних запитань під час освоєння нового та створення власних освітніх продуктів, навчання умінь застосування евристичного діалогу під час вирішення складних педагогічних проблем, формування й діагностика пізнавально-творчої самостійності учнів і студентів, технології формування риторичної культури та педагогічного артистизму майбутнього вчителя, технології вирішення професійно-творчих ситуацій та евристичних пізнавальних завдань, пізнавально-дослідницької співпраці викладача і студентів, технологія дослідницько-проектних студій під час педагогічної практики та ін.

Евристична технологія «лекція прямої дії», започаткована професором Б. І. Коротяєвим (Коротяєв, 2016, с. 24–80), пройшла істотну трансформацію в науковій школі сум'ян, але зберегла стратегічну спрямованість свого першозасновника. Мета «лекції прямої дії» – подолати істотні недоліки традиційної лекції, яка будується на нехитрому, віками закріпленому принципі: «Я говорю, висловлююсь, а ти слухай і запам'ятовуй озвучену (й іноді наочно показану) інформацію». Режим суцільного та багатогодинного для студентів слухання величезних масивів складної наукової інформації тематичних лекцій в умовах поліпредметного викладання, навіть за всієї майстерності їх подання, має цілу низку руйнівних для професійно-творчої підготовки фахівців недоліків. По-перше, режим слухання – це одна з найбільш малоактивних форм пізнавальної діяльності порівняно з читанням, говорінням, самостійним пошуком, творінням того чи іншого продукту освітньої діяльності. І тому слухання зазвичай залишає навіть у пам'яті слухачів ледь помітні, фрагментарні й швидко зникаючі в паузах між лекціями знаки. По-друге, викладач, читаючи традиційну лекцію, не має можливості в багатолюдній аудиторії стежити за активністю й увагою слухачів, впливати на якість активного сприймання й осмислення змісту лекції. По-третє, ні лектор, ні слухачі не знають, яка доля прослуханої інформації залишилась у тривалій пам'яті тих, хто навчається, а яка безслідно зникла. По-четверте, жоден слухач не може дозволити собі зробити паузу для осмислення почутого, повернутися до раніше повідомленого, щоб зіставити різні частини інформації.

Для істотного (хоч і неповного) подолання означених та інших недоліків традиційної тематичної лекції, на кафедрі педагогічної творчості та освітніх технологій упродовж останніх 5 років і була побудована й

випробувана експериментально евристична технологія «лекцій прямої дії». Основна стратегія такої лекції в новій технологічній обробці – це створення умов для активної, мотивованої творчої праці майбутнього педагога в різних видах пізнавально-творчої діяльності, таких як: слухання основних мотивувальних та інструктивних установок викладача; уважне, поглиблене читання заздалегідь наданого тексту лекції, перечитування окремих фрагментів за власним вибором і порадами викладача; пошук форм трансформації, згортання тексту для запису коротких теоретичних визначень, положень, фіксації власних критичних думок і пропозицій; оголошення в режимі говоріння результатів роботи над текстом; вислуховування інших читачів-дослідників для порівняння й корекції власних здобутків. Наприкінці роботи – залікові короткі письмові резюме (1–2 рукописні сторінки) з відображенням головного та особистісно значущого матеріалу лекції; інший варіант: письмові відповіді на евристичні запитання (створені в інтерактивних групах студентів і, якщо потрібно, скореговані викладачем) щодо основних понять, пояснень педагогічних явищ, способів евристичного вирішення освітніх проблем, практичних рекомендацій тощо.

Викладачу в таких ситуаціях доводиться вирішувати завдання набагато складніші, ніж у разі традиційного виголошення лекційного матеріалу. Підготовлений текстовий матеріал лекції повинен бути і цікавим, і доступним, науково і логічно строгим, переконливим і зрозумілим, тому його варто будувати за законами теоретико-евристичного пізнання – від подання основних ідей, понять (описовий матеріал) до законів і закономірностей (пояснювальний матеріал у розгорнутому і згорнутому вигляді), а від них до принципів, способів і правил, що прогнозують застосування теоретичних чи

емпіричних знань (П. Копнін, Б. Коротяєв). Водночас зазначені складові наукового апарату повинні бути зведені в єдину систему (теорію) так, щоб її в згорнутому вигляді можна було б відобразити в словесному чи словесно-схематичному вигляді на площі однієї сторінки, а всі теорії в цілому на площі кількох сторінок. Це стосується й того навчального матеріалу, який структурований не у вигляді теорій, а у вигляді змістовно-сміслових порцій: частини, розділи, теми, підрозділи, запитання (Коротяєв, 2016, с. 71).

Педагоги-експериментатори переконалися: щоб студент досяг мети зі створення своїх перших професійних продуктів уже під час «лекції прямої дії», необхідна копітка й систематична робота справжнього педагога – досвідченого майстра, справжнього гуманіста, який захоплений своєю справою, робить її блискуче, з професійною легкістю, насолодою й одночасно завжди здатний терпляче, з любов'ю, справжньою, непідробною повагою, самовіддано надихати та навчати своїх молодих колег.

Тому так непросто, але дуже необхідно було під час лекцій прямої дії навчати (і перенавчати) майбутніх учителів уважно вчитуватись у друкований текст лекції, виробляти звичку перечитувати, здавалось би, відоме, осмислювати й переосмислювати його, складати письмово з використанням власних варіантів визначення окремих понять, положень, закономірностей, узагальнень.

Освоєні на первинному рівні, завдяки правильному застосуванню лекції прямої дії, уміння та звички працювати зацікавлено, зосереджено, інтенсивно і продуктивно, удосконалюються надалі за допомогою евристичних технологій *організації самостійної праці*. У процесі експериментальної роботи вдалося за погодженням із деканатами скоротити до 3–4 основних дисциплін, які одночасно вивчалися впродовж семестру студентами

гуманітарних спеціальностей. Навіть таке незначне скорочення поліпредметної освіти дало позитивні можливості певною мірою відродити європейські та американські стандарти організації самостійної роботи студентів, застосувати *евристичну технологію поглиблення, вдосконалення, узагальнення одержаних теоретичних знань у процесі самостійної діяльності – пошукової, реконструктивної, конструктивної та креативної*. Студенти за рекомендаціями провідного викладача, який проводив лекції прямої дії, самостійно після занять у кабінетах кафедр вивчали невелику кількість рекомендованих теоретичних і методичних джерел, пов'язаних з опрацьованою лекцією, створювали власні короткі рецензії, резюме на прочитані статті, розділи наукових праць, готували – усно чи письмово – відповіді на конкретні евристичні запитання, поставлені на лекції викладачем. Перед проведенням практичного заняття чи семінару за рахунок годин для самостійної роботи (запланованих для студентів і не запланованих для викладачів) проводилися залікові колоквиуми з групами з 4–6 осіб – для діалогової доброзичливої та конкретної співпраці, обговорення й заліку результатів самостійної роботи над матеріалами лекції та рекомендованими джерелами. Отже, формувалася неперервна система поглибленої роботи над провідними структурно-смысловими компонентами дисципліни, виявлялися рівень освоєння основного матеріалу на лекційних заняттях і в процесі самостійної роботи, готовність майбутніх учителів до створення запланованих освітніх продуктів під час семінарських і практичних занять.

Розроблені в науковій школі **семінарські та практичні заняття в евристичній освіті організовують нетрадиційно** – переважно як презентація та захист самостійно створених професійних освітніх продуктів (за



вибором студента) конструктивного або креативного рівня (теоретична доповідь, твір, розробка навчального модуля з залученням інформаційно-комунікаційних засобів для вивчення теми (розділу) з певної шкільної дисципліни, освітній проєкт, система медіаматеріалів, підготовлені статті, есе, рецензії, описи невеликого за обсягом науково-дослідного експерименту тощо). Кожний із таких продуктів забезпечується чітким діагностичним інструментарієм – системою критеріїв і показників, що відповідають певному рівню навчальних досягнень (високому, достатньому, середньому, початковому). Тому планування, проєктування й виконання будь-якої залікової роботи вже заздалегідь детермінується обраними рівнями досягнень і чіткими, прозорими, доступними для студентів критеріями їх якості. Створені освітні продукти стають основним об'єктом семінарських і практичних занять. Вони публічно презентуються авторами, захищаються в процесі дискусії з опонентами, діагностуються й оцінюються під час діалогічної взаємодії з учасниками обговорення, рекомендуються на доопрацювання, до виступу на науковій коференції (семінарі) тощо. Щоб одержати вищу оцінку за свою роботу береться до уваги її науково-дослідницький, а не лише інформаційний характер, практична значущість, перетворювальний, конструктивний, креативний потенціал студента тощо.

**Удосконалення** виконаної професійно-творчої роботи – це право студента, затверджене в евристичній освіті, виправити помилки й недоліки, виявлені в обговоренні з викладачем і товаришами, та одержати оцінку вищого рівня. Евристичне навчання як більш творчий і більш гуманістичний рівень сучасної освіти надає можливість студентам – творцям складних освітніх продуктів – на основі одержаних зауважень і пропозицій продуктивно зосередитися на виправленні недоліків

створеної роботи, вдосконалити її змістові, мовні, стилістичні характеристики, зробити більш глибокими власні думки й погляди.

**Педагогічна практика** приборчниками сумської наукової школи розглядалась і втілювалась у життя в основному як система проектно-дослідницьких студій учителів-майстрів і студентів – майбутніх педагогів. Викладачі-методисти університету разом з учителями-дослідниками базових експериментальних закладів – керівниками практики окремих груп студентів – заздалегідь предметно, разом зі студентами визначалися з темами майбутніх творчих проєктів (навчальних і виховних) практикантів, допомагали методичними матеріалами та порадами. Студенти до практики репрезентували й захищали такі проєкти на практичних заняттях, одержували конкретну допомогу з боку науковців і вчителів. Це стало досяжним і не приводило до перевантажень студентів, тому що експериментальні групи мали впродовж навчального року один на тиждень шкільний день, коли безпосередньо в закладі освіти проводилися лекції та практичні заняття з педагогічних дисциплін і методик викладання предметів, виконувалася робота студентів у закріплених класах, методкомісіях тощо. У процесі самої педагогічної практики (навчально-педагогічної та виробничої) йшла апробація та реалізація студентських проєктів, вдосконалених у процесі творчої взаємодії з учителями та викладачами університету. Творчі проєкти як поєднання педагогічної мудрості досвідчених майстрів і сміливої ініціативи молодшої генерації найчастіше визнавалися кращими на презентаціях методичних кабінетів, професійних конкурсах, виставках майстерності й навіть на Всеукраїнському фестивалі інноваційних освітніх технологій. Багато з цих проєктів увійшли до скарбничок методичних і предметних кабінетів, бібліотек університетів і шкіл, особистих портфоліо

працюючих і майбутніх учителів, використано в десятках дипломних, магістерських робіт і дисертацій (М. Лазарев, О. Лазарева, 2018, с. 53–59).

На жаль, сучасна політика університетської освіти не дає можливості розширювати співробітництво вишу і закладів середньої освіти, проводити тривалу й якісну педагогічну практику майбутніх освітян. Тому керівництву Уряду, МОН варто зробити рішучі й принципові кроки щодо збереження й вдосконалення постійної співпраці університетів та їх кафедр із шкільними колективами. Без такої міцної й конструктивної взаємодії, закладеної в обов'язкові навчальні плани і програми, держава не зможе сподіватися на підготовку творчих, компетентних і відповідальних молодих педагогів.

Порівняльний аналіз досліджуваних наукових шкіл подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**ПОРІВНЯЛЬНО-ЗІСТАВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВИХ ШКІЛ У РОЗРОБЦІ І ЗАСТОСУВАННІ КОНЦЕПЦІЙ І ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ**

Проф. В. І. Лозова Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди	Проф. Б.І. Коротяєв Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)	Проф. І.А.Зязюн, проф. Н.М. Тарасевич Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Корolenка	Проф. М.О. Лазарєв Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
<b>Період діяльності наукових шкіл</b>			
80 pp. XX – 2000 pp. XXI ст.	70 pp. XX – 2000 pp. XXI ст.	80 pp. XX – 2000 pp. XXI ст.	90 pp. XX – 2000 pp. XXI ст.
<b>Цільова спрямованість досліджень евристичних технологій</b>			
Інноваційна проблемно-евристична система освіти, спроможна забезпечити умови для креативної активності і творчої самореалізації особистості	Створення завершеної системи освіти з підготовки творчої, самостійної, відповідальної, морально і фізично здорової особистості вчителя нового типу	Система професійної підготовки вчителя-майстра, з розвинутими професійними вміннями й уміньми	Пізнавально-творча і професійно-творча самореалізація особистості вчителя, студента, учня в системі евристичної освіти
<b>Концептуальні характеристики евристичної системи освіти</b>			
Цілісна теорія формування пізнавальної активності і творчої самореалізації особистості, здібної до діалогової взаємодії, самостійного вирішення освітніх і життєвих завдань на конструктивному і креативному рівнях.	Концепція навчання як творчого процесу з описовими, пояснювальними, прогностичними видами пізнавальної діяльності; концепція і система евристичних технологій для підготовки вчителя на принципово нових цільових, організаційних, операційних засадах	В основі авторської концепції підготовки майбутнього вчителя лежить оволодіння широким спектром розвинутих умінь: емпатійних, логічних, риторичних діалогічних, здатностями застосовувати уміння педагогічного артистизму, розв'язання конфлікт-них ситуацій	Авторська концепція пізнавально-творчої і професійно-творчої самореалізації на полі евристичної освіти з пріоритетом різних складнісних видів евристичної освітньої діяльності – реконструктивної, конструктивної і креативної. Розробка діагностично-критеріального інструментарію для основних освітніх продуктів
<b>Основні принципи реалізації евристичних технологій</b>			
– принципи само-реалізації творчого потенціалу особистості, цілісного і системного формування пізнавальної активності в усіх сферах життєдіяльності і життєтворчості суб'єктів освіти; – принцип поєднання пізнавально-творчої і професійно-дослідної діяльності, діалогізації процесу освіти.	принцип пріоритету творчої діяльності в навчанні; принцип самостійного створення знань як особистої цінності; принцип психологічного і духовного комфорту під час навчання; принцип своєчасного оволодіння евристичними технологіями пізнання; принцип творчої свободи в освіті	Принцип діалектики розуму й емоцій у вихованні, єдності науки і мистецтва в освіті; принцип діалектики театральної і педагогічної дії творчості і науки-принцип поступовості в оволодінні різними видами освітньої діяльності; принцип необхідності взаємозв'язку навчання у вишій і практичній діяльності в школі.	принцип глобальної і незамінної ролі творчості і в навчанні, і в житті; принцип творчої самореалізації як самостійного створення і застосування знань, здібностей та умінь; – принцип поступовості в оволодінні різними видами евристичної діяльності; принцип обов'язкової самодіагностики і самооцінки освітніх досягнень

<b>Удосконалені і створені технології евристичної освіти</b>			
<p>– лекція дискусійного і дослідницького характеру; лекція як захист результатів дослідження (з участю експериментаторів, експертів і опонентів); – семінарські і практичні заняття як презентація і захист власних проєктів; технологія навчання запитальної діяльності.</p>	<p>Лекції прямої дії; семінари дослідницького характеру; авторські технології організації самостійної роботи студентів як спільної інтенсивної взаємодії і взаємоторчості авторська технологія контролю і корекції освітніх досягнень.</p>	<p>– авторські технології відкритих евристичних лекцій, семінарів і колоквіумів як єдиної перевіреної системи ефективною творчої взаємодії викладача і студентів; – технології навчання творчому самопочуттю, діалоговій взаємодії, технологія навчання евристичному діалогу у т.ч. для колективного подолання конфліктних ситуацій</p>	<p>– авторські технології евристичних лекцій прямої дії, семінарів і колоквіумів як системи ефективною творчої взаємодії викладача і студентів; – технології діагностики й оцінки створених учнями і студентами власних освітніх продуктів – основного показника успішності їхньої пізнавально-творчої самореалізації; – технології інноваційної педагогічної практики студентів.</p>
<b>Основні результати впровадження системи евристичних технологій</b>			
<p>Під керівництвом д.п.н., проф. В. Лозової підготовлено й захищено 42 кандидатські і 9 докторських дисертацій. Опубліковано більше 30 наукових монографій, більше 50 навчальних посібників, більше 200 методичних матеріалів, більше 350 наукових статей з проблем творчої самореалізації, евристичного і проблемного навчання</p>	<p>Під керівництвом проф. Коротяєва підготовлено й захищено 15 кандидатських дисертацій, видано значну кількість робіт дослідників наукової школи. Видано 4 томи «Б.И. Коротяев. Избранные педагогические сочинения» та ін. загальним обсягом біля 2500 сторінок Розроблено основи педагогічної філософії і проєкт перетворення вітчизняної вищої педагогічної освіти</p>	<p>Результати діяльності наукової школи відображено у 15 докторських і кандидатських дисертацій, у чотирьох виданнях «Педагогічної майстерності», у більше 200 наукових статтях, десятках монографій. Створені програми і підручники з педагогічної майстерності використовуються у всіх педуніверситетах і педколеджах України, у ряді ЗВО Польщі, Болгарії</p>	<p>Результати діяльності наукової школи з означеної проблеми відображено у 20 кандидатських дисертаціях, підготовлених під науковим керівництвом проф. М. Лазарева, у 5 колективних монографіях, матеріалах 7 Всеукраїнських науково-практичних конференцій та інш. Результати досліджень використовуються в експериментальній спеціалізованій школі, СумДУ і СумДПУ.</p>

## Висновки до розділу 2

1. Дослідження праць і видатної педагогічної діяльності найстаршого на сьогодні педагога-науковця професора Б. Коротяєва виявили його великий внесок у вітчизняну інноваційну педагогіку. Вчений ще в 70–80-х рр. минулого століття на концептуальному й технологічному рівнях довів, що навчання – це передусім організація творчої пізнавальної діяльності учнів. Вчений у цей самий період заклав основи евристичних технологій освіти, доводячи, що пізнавальна діяльність учнів і студентів повинна бути «самостійним пошуком і створенням чи конструюванням якогось нового продукту». Саме це положення стало першоосновою для подальшої побудови в 90-ті р. ХХ і на початку ХХІ століття дослідниками мети і змісту будь-яких евристичних освітніх технологій. Б. Коротяєву належить фундаментальна розробка та експериментальні випробування цілісної системи професійно-творчої підготовки сучасного вчителя з застосуванням оригінальних філософсько-педагогічних концепцій та евристичних технологій, зокрема, технології виховання досконалого фізичного, інтелектуально-творчого й морального здоров'я майбутнього педагога, реалізація монопредметного навчання, «лекцій прямої дії», моніторингу результатів професійного зростання.

2. Історичною для педагогічної науки та освіти – за стратегією, змістом, довготерміновістю, науково-методичною базою, кількістю учасників – можна вважати нову систему професійно-творчої підготовки майбутнього педагога в науковій школі академіка І. А. Зязюна і професора Н. М. Тарасевич (Полтавський педагогічний інститут, а нині національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка). Здійснений фундаментальний педагогічний експеримент продемонстрував динамічну тенденцію до постійного вдосконалення й модернізації

концептуальних і технологічних складових професійної підготовки вчителя. Якщо на першому етапі дослідницької роботи полтавських науковців (кінець 70-х – перша половина 80-х років) помітним був пріоритет освоєння технологій театральної педагогіки, драматизації освітніх ситуацій як чинників істотного оновлення освіти майбутнього вчителя, то на кінцевих етапах, впродовж 80–90-х рр. XX століття і 2000-х років XXI століття, спостерігається перенесення основної уваги на формування провідних професійно-педагогічних компетентностей майбутнього педагога-фахівця, зокрема, на творче застосування технологій проектування, конструювання, реалізацію типових і нетипових компонентів уроків виховних заходів. Стала помітною тенденція до постійної верифікації евристичного діалогу відповідно до змін освітньої діяльності, які детерміновані змінами соціально-економічного й політичного клімату в країні.

3. Важливим явищем для розвитку концепцій і технологій евристичної освіти стала діяльність наукової школи професора В. І. Лозової (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди). На першому етапі науково-дослідницької діяльності (70–80-ті рр. XX ст.) вперше в українській педагогіці В. Лозова розкрила зміст і рівні пізнавальної активності школярів і технології її формування в різних сферах навчання й виховання, поступово зосередивши основну увагу (разом із науковцями своєї школи) на розвитку евристичної та креативної активності школярів і студентів. Діяльність наукової школи В. Лозової у 90-ті рр. минулого й на початку нинішнього століття відзначалася розробленням нових підходів до вирішення актуальної проблеми пізнавально-творчої й професійної самореалізації особистості як мети сучасного освітнього процесу (більше ніж 10 теоретико-експериментальних дисертаційних досліджень, більше ніж

150 наукових публікацій). Уперше в харківській науковій школі створена завершена і випробувана експериментально концептуально-технологічна система підготовки майбутнього педагога з чіткою метою досягнення особистісної й фахової досконалості, тобто самореалізації власного професійно-творчого потенціалу. Основним чинником професійної самореалізації, як доведено харківськими дослідниками, стало створення і вміле застосування таких евристичних освітніх технологій, як творча діалогова взаємодія, професійні проекти, навчання як дослідження, система евристичних запитань, самостійний моніторинг та оцінювання власних досягнень.

5. З'ясовано, що наукова школа педагогів-науковців Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (керівник проф. М. Лазарев) упродовж 90-х ХХ ст. – 2000 рр. працювала разом із науковою школою проф. Лозової й виконувала спільні дослідження. Водночас науковою школою сум'ян розроблені та впроваджені в освітню практику власні оригінальні концепції й технології евристичної освіти, зокрема, організація різнорівневих видів евристичної діяльності, навчання умінь застосування евристичного діалогу та системи пізнавальних запитань, формування й діагностика пізнавально-творчої самостійності учнів і студентів, становлення риторичної культури й педагогічного артистизму майбутнього вчителя, технологія діяльності дослідно-проектних студій під час педагогічної практики та ін. Дослідження сумської наукової школи зі створення, вдосконалення та запровадження евристичних технологій у 90-ті роки ХХ і перші десятиліття ХХІ ст. відображено в 19 дисертаціях, 5 монографіях, багатьох наукових і методичних статтях.

Дослідивши та проаналізувавши розвиток технологій евристичної освіти в дослідженнях вчених наукових шкіл,



можна виокремити такі основні особливості їх діяльності та тенденції розвитку технологій евристичної освіти:

а) пріоритет різнорівневої евристичної діяльності;

б) вільний і демократичний вибір змісту, форм і способів самостійної діяльності студентів зі створення значущих для них освітніх продуктів;

в) формування в університеті в умовах інформаційного суспільства компетентної й сучасної особистості викладача – гуманіста, майстра, творця, дослідника і фасилітатора; системна діалогізація навчального процесу із застосуванням інтенсивних способів навчання майбутніх педагогів евристичного діалогу, запитальної діяльності, інтерактивної взаємодії, вирішення складних педагогічних ситуацій.

Відзначимо загальну тенденцію розвитку технологій евристичної освіти на різних її етапах в усіх досліджених наукових школах: типовий перехід від застосування готових освітніх технологій до їх удосконалених варіантів, а від цих варіантів до оригінальних авторських розробок і застосування власних оригінальних моделей технологій (зазвичай більш складних і варіативних).

### **РОЗДІЛ 3**

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ОКРЕМИХ АСПЕКТІВ ВЕРИФІКВЦІ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ НАУКОВЦЯМИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ (2000–2020 рр.)**

Розділ 3 завершує дослідження динамічного розвитку евристичних технологій навчання й виховання як провідної складової нового педагогічного феномену – сучасної евристичної освіти, яка пройшла складний шлях свого розвитку. На початку ХХІ століття помітна тенденція розширення кількості досліджень з евристичної освіти та її технологій на теренах української вищої школи завдяки плідній роботі наукових шкіл і окремих науковців. Унаслідок цього евристична освіта збагатилась удосконаленими й аргументованими концептуальними й технологічними моделями інноваційної педагогічної діяльності, яка помітно перевершує освіту традиційну. Про це йшлося в попередніх розділах дисертації, де висвітлено становлення основних концептуальних, змістових й операційних компонентів технологій евристичної освіти, а також основні тенденції їхнього розвитку в розробках університетських наукових шкіл північно-східної України.

Виконані дослідження водночас виявили необхідність уточнення й поглиблення окремих аспектів розвитку евристичних технологій, тому й затребувала вивчення розробок модернізованих технологій, які здійснені в перші десятиліття ХХІ століття. Аналіз новітніх досліджень викладачів й аспірантів педагогічних університетів Києва, Харкова, Полтави, Сум дав змогу виявити й узагальнити нові напрями, контенти і тенденції розвитку евристичних технологій наукових пошуків.

Додержуючись основних положень і складових

методологічної моделі дослідження, ми зосередилися лише на проблемах евристичних технологій, які привернули найбільшу увагу науковців означених педагогічних університетів.

По-перше, такою проблемою виявилось вдосконалення евристичних технологій для сприяння самореалізації пізнавально-творчого й професійного потенціалу особистості, самореалізації як процесу суто евристичного. Цей напрям посідає одне з чільних місць у наукових розвідках університетських дослідників. Це можна пояснити тим, що саме створення необхідних умов для розвитку й творчої самореалізації підростаючої особистості, особливо майбутнього педагога, визнано провідною метою національної освіти, що й закріплено у чинних на сьогодні державних і галузевих документах України (Національна доктрина розвитку освіти, Закони «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція нової української школи та ін.). Необхідно відзначити, що проведені дослідження торкаються як широкого, узагальнювального підходу до цілісної проблеми самореалізації особистості школярів і студентів (І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Лозова, Л. Рибалко), так і окремих складників означеної проблеми: пізнавально-творчої самореалізації учнів старшої школи і студентів у навчальній діяльності (Н. Громова, І. Іонова, К. Лазарева, Т. Плохута, Н. Усенко), творчої самореалізації старшокласників у науково-дослідницькій діяльності (Л. Левченко), пізнавально-творчої й професійної самореалізації майбутнього педагога (Н. Гузій, Б. Коротяєв, О. Козлова, О. Кривонос, В. Курило, Л. Мільто).

По-друге, серед останніх досліджень технологій евристичної освіти виокремлено праці, присвячені формуванню діалогічної компетентності викладачів, учителів, студентів, учнів та вмінь застосування

евристичного діалогу в різних компонентах навчальної діяльності (зокрема, О. Кондратюк, Л. Крившенко, О. Кузьменка, К. Лазарева, І. Проценка).

У розділі 3 за допомогою системного, синергетичного й особистісно зорієнтованого підходів і методів порівняльно-зіставного, критично-рефлексивного (О. Сухомлинська), аналітико-синтетичного (зокрема, «аналізу через синтез» Рубінштейна) методів в умовах ціннісного скепсису й оцінного релятивізму (О. Сухомлинська) виявлено сутнісні тенденції й проблеми в розвитку технологій інноваційної освіти.

Не простим, але необхідним видається здійснений аналіз проблем ставлення до евристичної освіти, її місії в сучасному культурному й духовному просторі. Тому варті уваги та критичного вивчення заявлені вітчизняними науковцями проблеми й ризики щодо впровадження евристичної освіти у вищій професійній освіті, зокрема, причин дуже повільного вирішення основної соціально-педагогічної суперечності між оголошеною метою формування творчої, соціально активної, духовно досконалої особистості європейського гатунку та екстенсивною, словесно-інформаційною, репродуктивною, часто антидіалогічною системою освіти у вищій і середній школі сьогодення.

### **3.1. Дослідження проблем удосконалення й застосування евристичних технологій для пізнавально-творчої та професійно-творчої самореалізації особистості**

Як уже відзначено, вперше в українській педагогіці означену проблему почала досліджувати наукова школа професора, доктора педагогічних наук, члена-кореспондента Національної академії педагогічних наук України Валентини Іванівни Лозової.

У дисертаціях та інших дослідженнях науковців цієї школи використано важливі положення концепції творчої самореалізації особистості, розроблені на той час у науковій школі проф. В. Лозової, зокрема:

а) самореалізація пізнавального та особистісного потенціалу підростаючої особистості – провідна мета освітнього процесу;

б) свідоме й ретельне створення необхідних і достатніх психолого-педагогічних умов для прискореної та цілеспрямованої самореалізації школярів і студентів здійснюється на основі їхньої мотивованої, активної, самостійної пізнавально-творчої діяльності;

в) паритетна й продуктивна взаємодія учнів і педагога, розширення автономності й самостійності школярів необхідні під час вибору й виконання виховних, навчальних і науково-дослідницьких планів і проєктів;

г) для успішної самореалізації творчого потенціалу особистості необхідне поступове скорочення репродуктивної діяльності школярів і студентів та розширення часу й обсягу їхньої пізнавально-творчої діяльності (Лозова, Троцко, 2002).

Помітний розвиток, безумовне збагачення концепцій і технологій творчої самореалізації особистості спостерігається в працях представника наукової школи професора В. І. Лозової – доктора педагогічних наук Людмили Сергіївни Рибалко (докторська дисертація «Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя» (Рибалко, 2008) та цілої низки її наукових праць). Тут вперше виявлено суперечності на рівні змісту й технологій підготовки майбутніх учителів.

Визначені провідні аспекти дослідження вперше являють собою найбільш гострі й актуальні психолого-педагогічні проблеми підготовки майбутнього вчителя як

досягнення власних професійних вершин (акме). Якщо узагальнити подані в дослідженні вихідні позиції автора, то можна виявити головне: в педагогічній науці на той час не до кінця були визначені цільові, змістові, операціональні та діагностичні (моніторингові) компоненти самореалізації, тому існуючі концепції професійної самореалізації майбутнього вчителя не розглядають її як процес мотивованого індивідуального сходження молодої людини до особистих вершин професійної творчості та майстерності, що повинно підтримуватися створенням нових умов, спрямованих на досягнення особистих професійних вершин (акме).

Тому в дослідженні Л. Рибалко здійснювалась нова для педагогічної науки мета – «теоретично обґрунтувати науково-методичну систему професійно-педагогічної самореалізації ... здійснити розробку й упровадження технології забезпечення готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації на акмеологічних засадах» (Рибалко, 2008, с. 4–5). Акмеологічний підхід до проблеми професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя авторка розуміє в спрямованості освітньої діяльності на створення умов для найповнішого розкриття сутнісних сил самими студентами, інтегрування знань і вмінь із психології, педагогіки, акмеології, педагогічної акмеології та з предметно-фахових дисциплін, а також в організації самомоніторингу в процесі викладання психолого-педагогічних навчальних дисциплін і використання сформованих знань і вмінь у педагогічній практиці (Рибалко, 2008, с. 4–5).

Привернуло увагу виконання завдань дисертації, спрямованих на: «розробку й експериментальну перевірку технології забезпечення готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації», «уточнення критеріальної бази моніторингу якості підготовки

майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації» (там само).

Авторка погоджується з дослідниками процесу самореалізації особистості як стратегії освітнього процесу (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, В. Беспалько, Б. Коротяєв, А. Хуторський та ін.), які розглядають процес самореалізації не інакше як суто евристичний, творчий, який спирається на комплекс складних технологій, тобто своєрідну метатеchnологію евристичного характеру і за змістом, і за формами на всіх етапах пізнавально-творчого й професійно-творчого самозростання – від самостійного визначення особистісних ціннісних орієнтацій і потреб, мети і завдань, практичного здійснення прогностичних, конструктивних дій і операцій зі створення певного значущого освітнього продукту до моніторингу (діагностики й оцінювання), вдосконалення діяльності та вибору подальших шляхів і способів самореалізаторських зусиль. Проте дослідниця, на нашу думку, не дивлячись на задекларовані завдання, недостатню увагу приділяє саме евристичній сутності технологій професійної самореалізації.

У дослідженні концептуальною основою самореалізації особистості є загальні акмеологічні положення: метою самореалізації особистості є досягнення акме, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку, а найвищий ступінь акме-самореалізації характеризується в роботах Л. Рибалко професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності. Самореалізація особистості повинна бути продуктивною, оскільки саме з такої позиції людина максимально розкриває та реалізовує творчий потенціал у діяльності (Рибалко, 2007). Можна погодитися з тим, що акме в дослідженні розглядається як феномен людської природи, вершина зрілості, багатовимірна характеристика стану особистості, процес і

результат досягнення найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку й професійній діяльності.

Структурно-змістовий аналіз дисертації, статей і об'ємної монографії (443 с.) «Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект)» (Рибалко, 2007) був необхідним для того, щоб прослідкувати розвиток відомих і появу нових евристичних концепцій і технологій для досягнення професійної самореалізації майбутнього вчителя. Тому варто виокремити такі використані авторкою елементи евристичної технології, як способи формування самомотиваційної спрямованості, самопізнання, самопрогнозування, саморозкриття, самоуправління, самовдосконалення, самомоніторингу, які подано в основному з теоретико-методологічних позицій. Певною мірою не вдалося знайти в дисертації операціональних характеристик названих технологій. Лише останній компонент – технологія самомоніторингу професійної самореалізації майбутнього вчителя – в дослідженні оснащено достатнім операційним інструментарієм, що підкреслено заздалегідь означеним завданням дослідження і констатаціями її виконання: «розроблено й експериментально перевірено технологію забезпечення готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації, яка передбачала проведення моніторингу в різних напрямках й упроваджувалась як певні способи стимулювання досягнення успіху майбутнім учителем у процесі професійно-педагогічної самореалізації» (Рибалко, 2007, с. 385).

Розробляючи й застосовуючи технології моніторингу, авторка використовує «синергетичний підхід в педагогіці», для якого «характерна опора на евристичний метод навчання, де шляхом колективного рішення проблем виробляється активність, ініціативність, самостійність.



Оскільки синергетичний підхід базується на загальних принципах побудови самоорганізації, її виникнення, розвитку й самоускладнення, то синергетика й теорія самоорганізації поняття тотожні» (Рибалко, 2007, с. 374).

Певна увага приділяється новим технологіям, наприклад, акмеограмам, які, за своєю сутністю є комплексом евристичних операцій. Вони мали цікаве уявлення про стартові можливості та потенціал суб'єкта, налаштованого на досягнення високої майстерності. Авторкою встановлено, що акмеологічні технології насамперед відзначаються гуманістичною спрямованістю, тому що покликані допомогти в здійсненні прогресивного розвитку особистості, водночас немало психологічних технологій по суті є маніпулятивними. Необхідно доводити гуманістичну спрямованість такої акмеологічної технології як реалізацію акмеограми особистості. Акмеограма уможливорює формування спеціаліста інформаційного суспільства як суб'єкта власного саморозвитку до рівня найвищих досягнень, який хоче мобільно, продуктивно й творчо вирішувати інноваційні освітні завдання, обирати шляхи професійно-особистісного розвитку за індивідуальною освітньою траєкторією. Акмеограма (за А. Деркачем, А. Марковою, С. Пальчевським) містить аналіз видів професійно-педагогічної діяльності, її мети, мотивів, засобів, структуру, функції, алгоритми дій і операцій, опис акмеологічних інваріантів у суб'єктивних характеристиках професійної діяльності, в її якостях, що забезпечує поступальний розвиток, професійне самовдосконалення спеціаліста, його просування до високих рівнів професіоналізму. За допомогою акмеограми здійснюється комплексна акмеологічна технологія оцінювання, корекції, моделювання й розвитку професійного акме-суб'єкта професійної діяльності як усвідомлений рух майбутнього педагога до професійного

оптимуму (еталону), що дозволяє на основі самопізнання визначити джерело, рушійну силу саморозвитку, самовдосконалення й самотрансценденції. В акмеограмі виділено й охарактеризовано критерії та показники, що цілковито відбивають структурно-функціональні, змістові компоненти процесу розвитку педагогічної майстерності вчителя, простежено акмединаміку в професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній і мотиваційно-рефлексивній сферах.

Наприклад, професійно-діяльнісний критерій розвитку педагогічної майстерності конкретизовано за такими макропараметрами: гуманістичність (це, як відомо, особливо підкреслюють полтавські дослідники), що окреслює особистісно зорієнтовану, дитиноцентричну, суб'єктно-суб'єктну спрямованість професійно-педагогічної діяльності; нова якість професійно-педагогічної дії, що дозволяє простежити поєднання цільового, змістового, процесуального, ціннісно-світоглядного, результативного аспектів професійно-педагогічної діяльності вчителя, модернізацію компонентів педагогічної системи (навчально-виховних цілей, змісту), вироблення самобутньої, ексклюзивної системи педагогічних дій, індивідуально-творчого стилю, створення авторської системи діяльності, персонал-технології та ін.; професійно-педагогічна компетентність, що передбачає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних знань, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій; продуктивність професійно-педагогічної діяльності й системність, що слугує для визначення результату нової якості, індивідуального творчого внеску в розвиток професійно-педагогічної сфери; педагогічна творчість, що зумовлена змістом професійно-педагогічної діяльності вчителя, охоплює рівень його конструктивного й креативного мислення, пізнавальні інтереси, ініціативність,

творчий досвід, високу самоорганізацію, здатність до педагогічної імпровізації; інноваційність, що уможливорює визначення рівня технологічної культури вчителя, якість упровадження в систему роботи інноваційних підходів, технологій, методів, прийомів.

Отже, в концептуальному аспекті дослідження Л. Рибалко побудовано на реалізації ідеї досягнення акме як мети і потреби самореалізації особистості. У концептуальному аспекті Л. Рибалко пропонує дослідникам, викладачам і студентам акмеологічний підхід до мотивації та моніторингу технології для вимірювання, оцінювання й прогнозування професійного самозростання майбутнього вчителя до рівня його найвищих можливостей (акме) (Рибалко, 2009). Цінність таких досліджень для розвитку евристичних технологій, що сприяють професійній самореалізації, вбачаємо в тому, що вони пропонують цілісну систему моніторингу одержаних результатів, які спонукають і викладачів, і студентів вдосконалювати існуючі та створювати нові технології освіти, насамперед творчого (конструктивного і креативного) характеру. Саме таких технологій і способів їх застосування й не вистачає в багатьох дослідницьких працях. Мова йде не про те, що вони відсутні в переліку необхідних і в певних рекомендаціях. Мова про те, що вони не розкриваються в реальній дії, в особливостях і способах застосування.

Певною мірою означений дефіцит подолано в більш пізніх дослідженнях науковців харківської та сумської наукових шкіл. На найновітнішому третьому етапі розвитку евристичних технологій (2000-ні рр.) здійснено цілу низку досліджень, які уточнювали, поглиблювали, модернізували загальні й специфічні характеристики евристичних технологій, їх розвиток і необхідне вдосконалення. Дисертації та статті Наталії Громової (Громова, 2010), Інни

Зайцевої (Зайцева, 2016) Ірини Іонової (Іонова, 2015), Олени Лазаревої (Лазарева, 2003), Тетяни Плохути (Плохута, 2013), Наталії Усенко (Усенко, 2016) та ін. сконцентровані навколо концепцій і технологій самореалізації пізнавально-творчого потенціалу старшокласників і студентів у сфері їхньої навчальної діяльності.

Кандидатська дисертація Людмили Левченко «Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу» (1999 р.) виконана в межах творчої співпраці кафедри педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (зав. кафедри проф. В. І. Лозова) і кафедри педагогічної творчості Сумського педагогічного університету імені А. С. Макаренка (зав. кафедри і науковий керівник дослідження – проф. М. О. Лазарєв). Схожими стали розроблені на зазначених кафедрах і застосовані в дисертації методологічні та теоретичні основи дослідження творчої самореалізації підростаючої особистості.

Самореалізація особистості в дослідженнях Л. Левченко, а в подальшому О. Попової, Л. Рибалко, О. Кривонос, Н. Громової, Н. Усенко тощо розглядається як певний процес евристичної діяльності, як відносно завершена евристична метатехнологія, як складний процес взаємодії двох сторін основної суперечності: між соціальним змістом особистості та індивідуальною формою освоєння й реалізації цього змісту. У зазначених роботах різнобічно доводиться одна з важливих самореалізаторських ідей про те, що свобода в будь-якому віці, враховуючи шкільний, – необхідна умова творчої самореалізації людини. У цьому процесі вона переборює суперечність між необхідністю та вільним вибором мети і способів діяльності. Свобода стає змістом необхідності. Для

підлітка, молоді свобода – це можливість вільного вибору певних видів діяльності, друзів і партнерів – у навчанні, грі, спортивних заняттях, спілкуванні. У проведених дослідженнях автори зазвичай додержуються визначень творчої самореалізації харківської та сумської наукових шкіл пізнавальної активності, творчості та евристичної діяльності, розглядаючи її як результат, певний фінал свідомого процесу розгортання та зростання сутнісних сил людини, процесу саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самооцінки. Самореалізація – це практичний, створювальний процес на основі мобілізувального задіяння процесів самоактуалізації (Левченко, 1999, с. 6–8).

Основний зміст дисертацій Л. Левченко, Н. Громової, І. Іонової, Н. Усенко (науковий керівник проф. М. О. Лазарєв), крім розкриття означених концептуальних положень про сутність творчої самореалізації та способи її досягнення, – це певний комплекс умов та евристичних технологій, які спрямовані на посилення процесів самореалізації провідних якостей школярів-старшокласників в обраній для дослідження конкретній сфері – їхньої пізнавально-навчальної діяльності (Н. Громова, Н. Усенко), науково-дослідницької роботи як невід’ємної та важливої складової всієї освітньої підготовки учнів старшої школи (Л. Левченко). Саме обрання достатньо вузької сфери педагогічного або історико-педагогічного явища має схвальне оцінювання відомих методологів, зокрема, педагогічної науки (академіки С. Гончаренко, О. Сухомлинська, проф. О. Адаменко, проф. Б. Коротяєв та ін.) дослідження як предмета наукової розвідки, що дозволяє більш глибоке наукове проникнення в структурні та змістові надра проблеми, в її сутнісні особливості. Але такий підхід лише тоді виправданий і продуктивний, якщо здійснюється «в контексті

характеристик цілісного історико-педагогічного процесу» (Сухомлинська, 2007, с. 373). Така вимога в цілому виконується дослідниками окремих аспектів застосування евристичних технологій, тому що вони, з одного боку, розкривають деталі розвитку цілісного інноваційного технологічного процесу в освіті, а, з іншого, і в деталях, і в узагальненнях зосереджені на способах досягнення провідної мети національної освіти – створенні умов для самореалізації пізнавально-творчого або професійно-творчого потенціалу вчителя.

У дослідженнях Л. Левченко, Н. Громової (Громова, 2010) виявлено, що існуюча наприкінці ХХ століття теорія самореалізації науково-дослідницького й пізнавально-творчого потенціалу не може сприйматися як завершена та систематизована концепція з причини відсутності розгорнутих результатів конкретних науково-педагогічних, насамперед експериментальних досліджень проблеми. Існуюча на той час традиційна освіта й педагогічна наука об'єктивно з причини міцної, хоч часто і завуальованої, недовіри до значних можливостей творчого потенціалу підростаючої особистості не наважились зробити основний в освітній реальності вчинок: довести необхідність надання якомога більшої самостійності школярам, особливо старшокласникам (насамперед здібним та обдарованим) у виборі та реалізації улюбленої творчої справи навчальних, професійно-академічних і літературно-художніх інтересів і яка дозволяє їм найповніше самореалізувати власні цінності, інтереси, здібності, уміння, індивідуальні потенціали працездатності та волі. Якщо В. Сухомлинський вважав природною та звичайною справою залучати всіх учнів до науково-дослідницької роботи, надавати учням 9–10-х класів право самостійно вести різновікові дослідницькі гуртки, то навіть у 90-ті роки минулого століття в педагогічній науці й практиці

продовжувала домінувати традиційна думка про обмежену роль самостійної творчої та дослідницької роботи в розвитку школярів.

Унаслідок експериментальних пошуків у дослідженні Л. Левченко встановлено, що оптимальні педагогічні умови для наукової роботи здібних та обдарованих підлітків і молоді дають можливість створити на теренах інноваційної школи нового типу за допомогою евристично-дослідницьких технологій значущі й життєво необхідні для особистості та соціального загалу продукти: моделі істотного вдосконалення риторичної компетентності школяра, продуктивні й доступні технології створення публіцистичного твору, усної розповіді, елементарного історичного дослідження тощо.

Подана в дисертаціях Л. Левченко, Н. Громової, Н. Усенко (Усенко, 2016) комплексна педагогічна підтримка самореалізаторських зусиль старшокласників вмещувала істотно нові елементи евристичної освітньої діяльності: а) професійну підготовку самого вчителя до управління пізнавально-творчою та дослідницькою роботою учнів-старшокласників; б) способи вільного вибору вчителем-дослідником конкретної, актуальної для нього теми науково-дослідної роботи, умов і способів її реалізації; в) навчання учнів основ пізнавально-творчої самореалізації як евристичного процесу в навчальній і дослідницькій роботі; г) створення та застосування організаційних, педагогічних і психологічних механізмів, що забезпечують чітку й активну діяльність педагога й учня; г) організація творчої взаємодії всіх освітніх суб'єктів на основі їхньої творчої (евристичної) діяльності; д) застосування комплексу критеріїв і показників педагогічної діагностики для оперативного й об'єктивного вимірювання та оцінювання динаміки перебігу самореалізації творчих здібностей і вмінь учнів.

У дослідженні Л. Левченко створена система евристичних технологій із комплексом педагогічних умов і механізмів педагогічної підтримки здібних учнів старших класів шкіл нового типу пройшла експериментальне випробування впродовж двох навчальних років (10–11-ті класи) і відзначилась істотними позитивними результатами: значно підвищився загальний рівень творчої самореалізації учнів експериментальних груп, зміцніла мотивація до обраної старшокласниками професії, істотно підвищилися комунікативна культура учнів-дослідників, рівень їхньої самосвідомості та самооцінки.

У дослідженні Наталії Громової «Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу» (2010) проблема самореалізації та її забезпечення евристичними технологіями вперше була сконцентрована винятково на навчальному процесі. Тому дослідницею було виокремлено й теоретично обґрунтовано коло достатніх і необхідних пізнавально-творчих якостей старшокласників, які мають досягти оптимального рівня розвинутості, щоб свідчити про успішну самореалізацію школяра в навчальній діяльності. Визначено коло таких провідних якостей: свідомо мотивована значущої для учня самостійної творчості, здатність до діалогічної взаємодії з суб'єктами навчання, володіння механізмами евристичної діяльності, спроможність практичного застосування діагностичних умінь для вимірювання й оцінювання індивідуальних освітніх продуктів пізнавально-творчого гатунку, пізнавально-творча самостійність як інтегративна характеристика означених якостей. Рівень розвитку значущих особистісних і навчально-прикладних якостей визначався цілим комплексом розроблених у науковій школі критеріїв і показників і надавав вагому інформацію і вчителю, і школяру про достатню чи недостатню



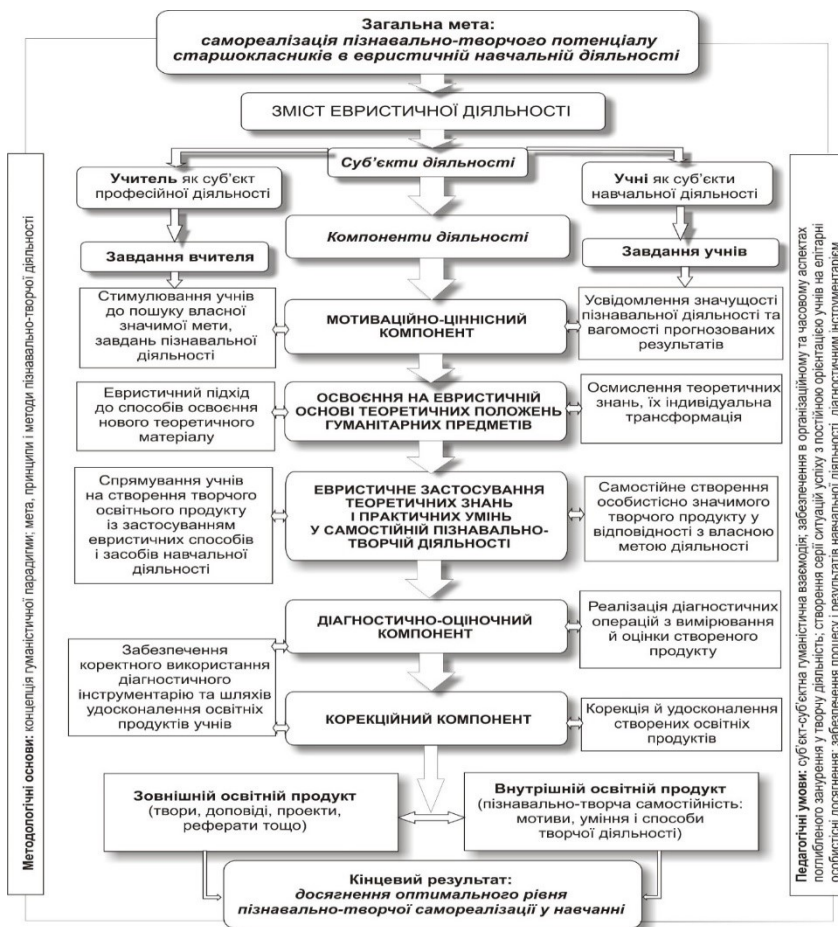
успішність самореалізації суб'єкта навчання. У дослідженні науково обґрунтовано й експериментально перевірено дидактичну модель формування означених якостей, інтеграція яких і свідчила про рівень творчої самореалізації учнів в евристичному навчанні (табл. 3.1). У моделі визначено й значущі для самореалізації якості, й комплекс евристичних технологій, що сприяли самореалізації пізнавально-творчих якостей школярів-старшокласників:

а) освоєння та переосмислення теоретичних знань, їх індивідуальна трансформація (технологія реконструктивної діяльності); б) самостійне створення особистісно значущого творчого освітнього продукту відповідно з власною освітньою метою (технологія конструктивної та креативної діяльності); в) застосування діагностичного інструментарію для вимірювання якості та оцінювання створеного освітнього продукту. До речі, вимірювались як зовнішній продукт освітньої діяльності – твір, доповідь, проєкт, стаття, рецензія, реферат тощо, так і внутрішній продукт: рівень мотивів, умінь і способів евристичної діяльності, пізнавально-творчої самостійності як сутнісних і конкретних показників творчої самореалізації суб'єктів освіти. У межах розробленої та впровадженої моделі було виявлено й реалізовано комплекс взаємозв'язаних педагогічних умов, які сприяли успішній самореалізації пізнавально-творчих можливостей учнів. Ці умови передбачали поглиблену мотивацію до особистісно значущої самостійної роботи; продуктивну суб'єктно-суб'єктну взаємодію; тривале занурення учнів у пізнавально-творчу діяльність; створення серії ситуацій успіху з постійним стимулюванням учнів до елітарних особистісних (досі не досягнутих) результатів; необхідність розвинутого діагностичного інструментарію для кожного продукту (зовнішнього й внутрішнього) пізнавально-творчої діяльності. Результати експерименту засвідчили

сутнісні позитивні зміни в динаміці самореалізації пізнавально-творчих якостей старшокласників: зріс рівень мотивації учнів до самостійної творчості; відбулися істотні позитивні зміни у володінні старшокласниками механізмами творчої діяльності; у переважній частині старшокласників у ході експериментальної роботи сформувалися достатні діагностичні вміння для вимірювання й оцінювання створених освітніх продуктів. Пізнавально-творча самостійність як провідний інтегративний показник самореалізації в навчальному процесі досягла оптимального рівня для більшості школярів експериментальних класів.

Потрібно звернути увагу на те, що створені й реалізовані моделі та відповідні їй евристичні технології в дослідженнях Н. Громової, М. Білоцерковець, Н. Усенко побудовані не уможливлено, а внаслідок вивчення, узагальнення, проєктування та експериментального випробування прогресивного досвіду навчально-виховної та дослідницької роботи університетів Харкова і Сум, 9 загальноосвітніх закладів нового типу м. Суми, чотири з яких (гімназія № 1, СШ № 1, школа-ліцей № 10, СШ № 25) можна віднести до інноваційних освітніх закладів. Основний критерій для такого визначення – багаторічна науково-дослідна робота освітніх колективів над колективними науковими темами разом із педагогічними кафедрами Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Сумського державного університету.

Таблиця 3.1 – Дидактична модель самореалізації пізнавально-творчих якостей старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу



(Громова, 2010, с. 79)

У дослідженні аспірантки Сумського педагогічного університету й викладача Сумського аграрного університету Марини Білоцерковець «Формування теоретичних знань студентів аграрних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін» створено й реалізовано модель формування теоретичних знань студентів аграрних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін із залученням технологій евристичної освіти (табл. 3.2). Дослідницею доведено, що формування в студентів міцних, усвідомлених і гнучких теоретичних гуманітарних знань (як основи їхньої професійної самореалізації) можна здійснити на високому або достатньому рівнях лише за умови залучення студентів до евристичної діяльності з використанням евристичних освітніх технологій. Тому дисертантка збагатила зміст психолого-педагогічних дисциплін темами евристичного спрямування: «Технології евристичної освітньої діяльності в сучасній вищій освіті»; «Пошуково-творча діяльність аграрія з використанням гуманітарних знань», «Бар'єри у професійній творчості фахівця-аграрія» та ін. і відповідним навчально-методичним забезпеченням.

У дослідженні виявлено, що залучення студентів-аграріїв до евристичної освітньої діяльності з використанням механізмів і методів евристичних технологій (серії евристичних запитань, аналогій, згорнутих і розгорнутих визначень, доказів та аргументів) сприяло зростанню їхньої мотивації до свідомого й творчого освоєння теоретичних знань.

Створення та захист студентами-магістрантами за принципами евристичної освіти значущих для них освітніх продуктів на семінарах і практичних заняттях з іноземних мов за професійним спрямуванням і психолого-педагогічних дисциплін (доповіді-презентації «Аграрій-фахівець: особистісні й професійні якості», «Евристична

діяльність керівника аграрного підприємства» тощо, діалоги на професійні проблемні теми, індивідуальні та колективні проекти «Якою ми бачимо завтрашню аграрну Україну», «Моя спеціальність: європейський і національний виміри» тощо) стимулювало студентів до активізації самостійної творчої діяльності та усвідомлення професійного обов'язку та соціальної відповідальності. Одна з важливих умов передбачала надання процесу освоєння теоретичних знань чіткої професійної спрямованості. Тому на семінарських і практичних заняттях з педагогіки, психології, іноземних мов, під час магістерського стажування було задіяно евристичні професійні ситуації як цілеспрямовані, професійно необхідні форми і способи евристичної діяльності студентів-аграріїв: контакти з роботодавцями, з менеджерами і виконавцями в установах проходження виробничої практики або працевлаштування після університету, участь у міжнародних проєктах аграрного спрямування тощо. Такі евристичні професійні ситуації, як «Співбесіда з іноземним роботодавцем», «Презентація і захист професійних винаходів», «Рольове розв'язання професійної ситуації», «Ігрове проектування», «Тренінг професійного та особистісного розвитку майбутнього аграрія», «Школа молодіжного лідерства» та ін. стимулювали студентів до аналізу ситуацій професійного спрямування, застосування освоєних теоретичних знань гуманітарного характеру, вибору оптимальних варіантів і складання планів їх реалізації, знаходження можливості посилення престижності вітчизняного аграрного сектору, професійного й кар'єрного зростання (Білоцерковець, 2017, с. 11–12).

Виконання студентами проєктних робіт (наприклад, «Стан і структура аграрного сектору у США, Великій Британії, Україні», «Зміст професійної діяльності інженера-

технолога в Україні та за кордоном», «Використання високих технологій в аграрних галузях України та Німеччини» тощо) передбачало проходження етапів діагностики, оцінювання й вдосконалення (на основі попередньо розроблених критеріїв і показників) результатів діяльності з використанням таких евристичних технологій, як порівняння з аналогічними працями, взаємоперевірка, впровадження системи коротких рецензій, аналіз та узагальнення причин допущених помилок і недоліків із використанням розробленого діагностичного комплексу. Експериментальна робота довела ефективність застосування навчально-методичного забезпечення процесу формування й практичного застосування теоретичних знань із гуманітарних дисциплін студентів аграрних спеціальностей на основі евристичних освітніх технологій. Тому й констатовано істотне зростання частки студентів – майбутніх аграріїв – із високим і достатнім рівнями сформованості теоретичних знань із гуманітарних дисциплін: на 16,4 % та 29,5 % в експериментальних групах порівняно зі студентами контрольних груп (відповідно на 7,1 % і 18,1 %).

Таблиця 3.2

**Модель формування теоретичних знань студентів аграрних спеціальностей у процесі евристичного вивчення гуманітарних дисциплін**

<b>МЕТА:</b> сформованість теоретичних знань студентів аграрних спеціальностей			<b>Теоретично-базовий блок</b>
<b>Завдання:</b> - засвоєння студентами базових теоретичних положень гуманітарних дисциплін та положень евристичної освіти; - творче застосування студентами засвоєних теоретичних знань при виконанні професійних завдань гуманітарного спрямування; - оволодіння студентами методами і механізмами евристичних освітніх технологій			
<b>ЗАКОНОДАВЧА БАЗА</b>	<b>Психолого-педагогічні та філософські засади формування теоретичних знань</b>	<b>ГУМАНІТАРНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>	
<b>ПРИНЦИПИ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ</b>			
↓			
<b>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ</b>			<b>Професійно-продуктивний блок</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• діалогова конструктивна взаємодія студентів і викладача в освоєнні майбутніми аграріями евристичних освітніх технологій;</li> <li>• надання процесу вивчення гуманітарних дисциплін фахової спрямованості за допомогою створення і розв'язання евристичних професійних ситуацій;</li> <li>• активне залучення студентів до діагностики результатів евристичної діяльності і рівнів сформованості теоретичних гуманітарних знань</li> </ul>			
<b>ЕВРИСТИЧНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: форми, методи, засоби</b>			
<b>Освітній продукт: внутрішній, зовнішній</b>			
↓			
<b>процедури діагностики евристичної діяльності</b>			<b>Діагностично-опіновальний блок</b>
<b>Рівні:</b> високий, достатній, середній, початковий	<b>Критерій:</b> мотиваційний, операційний, діагностичний		
<b>РЕЗУЛЬТАТ:</b> сформованість теоретичних знань студентів аграрних спеціальностей			

(Білоцерковець, 2017, с. 10)

У дисертаціях Л. Левченко, Н. Громової, Н. Усенко, М. Білоцерковець (2017), І. Іонової (2015) здійснене продуктивне й перспективне розроблення концептуальних, змістових й операціональних основ евристичних за своєю спрямованістю та змістом технологій (із різним рівнем педагогічного супроводу) для становлення творчої самореалізації студентів і старшокласників. Провідними складниками самої евристичної технології творчої самореалізації виявлено такі:

а) навчання учнів і студентів умінь самостійної діяльності з вибору теми власного проєкту або дослідження, поставлення і способів досягнення його мети й завдань, захисту одержаних результатів;

б) створення необхідних і достатніх умов для формування умінь тривалого заглиблення в творчодослідницький процес, з опорою на рефлексивну діяльність;

в) компетентна евристична взаємодія вчителя й учнів, викладача та студентів на рівнях гуманістичної комунікації, утвердження емпатійних й одночасно конструктивно-продуктивних відносин в евристичному діалозі та в евристично-дослідній взаємодії.

Означені дослідження виявили істотні зміни в потужності творчого мислення учнів і студентів – учасників освоєння евристичних технологій навчання, тобто в евристичних здібностях і вміннях оцінювати проблемну ситуацію, прогнозувати варіанти її вирішення, розв'язувати конкретні задачі, що впливають із цих ситуацій. Це підтверджено складними підрахунками педагогів-експертів на основі тестового випробування «Креативність», розробленого доктором психологічних наук Н. Ф. Вишняковою (журнал «Обдарована дитина», 1998, № 5–6). Наталія Вишнякова (тоді доцент Мелітопольського педагогічного інституту). Наприкінці 90-х років ХХ століття співпрацювала з науковцями харківської та



сумської наукових шкіл, використала крім власних і їхні дослідницькі матеріали для створення багатогранного й достатньо повного діагностичного комплексу для визначення основних критеріїв і показників творчої самореалізації старшокласників і студентів.

Дослідження Л. Левченко, Н. Громової, Н. Усенко хоч і були зосереджені лише на одній сфері творчої самореалізації – науково-дослідницькій або навчальній діяльності учнів старшої школи, – дали можливість зробити загальні висновки про необхідність застосування системи евристичних технологій для визначення мети та завдань навчальної чи дослідницької роботи; для формування діалогової освітньої взаємодії педагога і школярів, для самостійного поглибленого вивчення і перетворення невеликого за обсягом матеріалу; для освоєння механізмів евристичної діяльності, застосування діагностико-оцінних операцій, щоб об'єктивно визначити якість досягнутих результатів і прогнозування подальших дій.

Здійснений нами аналіз застосованої системи технологій евристичного характеру виявив як позитивні сторони її застосування, так і об'єктивні недоліки й невикористані можливості. Виявлені недоліки, обговорені особисто з авторами, здебільшого пояснюються недостатньою розробленістю теоретичних і технологічних основ евристичних технологій освіти. Зокрема, в дослідженні Л. Левченко не проведене глибоке розроблення та діагностика технології діалогічної взаємодії педагога й учнів на основі оптимального застосування евристичного діалогу, не розкрито особливості організації самостійної діяльності учнів з опорою на сучасні дослідження цього феномену відомими науковцями в умовах інноваційної пізнавально-творчої діяльності (В. Лозова, Б. Коротяєв, П. Підкасистий, С. Кульневич та ін.). У більш пізніх дослідженнях Н. Громової і Н. Усенко означені недоліки

взято до уваги і значною мірою подолано завдяки критичному аналізу виконаних робіт і більш глибокому вивченню концепцій і технологій евристичної освіти. Особливо це стосується освоєння технології евристичної діалогової взаємодії в системі учитель – учні, учні (учень) – учитель, учень – учні, а також більш компетентного використання механізмів евристичної діяльності, зокрема, «аналізу через синтез» і «батареї евристичних запитань».

У дисертації Наталії Громової «Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу» (Громова, 2010) новим внеском у концептуальні та операціональні основи евристичних технологій стало розроблення ідеї формування пізнавально-творчих якостей старшокласників. До таких необхідних і достатніх якостей віднесено цілісний комплекс творчих характеристик освітніх суб'єктів: свідомо мотивована значущість для учня самостійної творчості, здатність до діалогічної взаємодії з суб'єктами навчання, володіння механізмами евристичної діяльності, спроможність практичного застосування діагностичних умінь для вимірювання й оцінювання індивідуальних освітніх продуктів, нарешті, пізнавально-творча самостійність як інтегративний феномен вищезазначених якостей.

Наталія Громова подала нову розробку критеріїв і показників системи пізнавально-творчих якостей старшокласників, які формуються в евристичному навчанні та складають основну характеристику самореалізації учнів у освітньому процесі (табл. 3.1). Наталія Усенко розробила й обґрунтувала аналогічний комплекс критеріїв і показників різних рівнів пізнавально-творчої самостійності – однієї з провідних характеристик творчої самореалізації старшокласників і студентів-першокурсників (табл. 3.3). Наведений діагностичний інструментарій

використовувався не лише для оцінювання кінцевих результатів експериментальної роботи, а й для поточного моніторингу перебігу неперервного процесу динаміки особистісного зростання (ОЗ) як основного компоненту творчої самореалізації учнів в основній сфері їхнього життя – навчанні, щоб своєчасно педагогічно коригувати цей процес, оперативно виправляючи помічені помилки і ліквідуючи виявлені недоліки.

Самостворення, закріплення й застосування таких якостей в освітній діяльності розглядається в сумській і харківській наукових педагогічних школах, з одного боку, як важлива, невід’ємна та малодосліджена складова евристичного процесу самореалізації особистості, а, з іншого, – як створення й задіяння системи евристичних технологій, які б активно сприяли цілісному формуванню зазначених пізнавально-творчих якостей як основного чинника процесу творчої самореалізації особистості на просторі винятково евристичної освітньої діяльності (Лазарєв, Нефедченко, 2018).

Здійснений аналіз досліджень використання евристичних технологій для інтенсифікації процесів творчої самореалізації особистості в умовах інноваційної освіти дозволив дійти важливих висновків щодо доцільності зазначених технологій у досягненні провідної мети сучасної освіти – розвитку й самореалізації творчого потенціалу підростаючої особистості.

По-перше, важлива методологічна підстава. Творча самореалізація сутнісних сил людини за природою своєю є евристичним процесом потужного особистісного самоподолання, саморозвитку, самозростання й самовдосконалення (Г. Сковорода, А. Маслоу В. Сухомлинський, В. Лозова, А. Хуторський), вона об’єктивно потребує адекватних для своєї динамічної сутності способів розвитку і практичного втілення. Тому

евристичні технології (прогнозування, проєктування, евристична діалогова взаємодія, та ін.) органічно відповідають потребам духовної й творчої самореалізації дітей і молоді.

По-друге, творча самореалізація, з позицій синергетики являє собою нерівноважний, нестабільний, самоплинний і безкінечний процес постійного переходу від хаосу до гармонії і навпаки. Тому процес самореалізації не може задовольнитися стабільними, нормативними і вивіреними практикою технологіями самообмеження та самобудівництва, натомість вимагає їх постійного поєднання та роз'єднання за допомогою різних технологій самоорганізації, співжиття індивідуальних, парних, групових і колективних, креативних і нормативних, конструктивних та алгоритмічних способів діяльності тощо. Це об'єктивна реальність особистісного самозростання й суперечливого підростаючого індивіда, й зрілої дорослої особи, які обрали непростий, але дуже необхідний шлях творення жаданого для них життя, а не пристосування до стабільних життєвих сутінок.

По-третє, успішність мотиваційних, цільових, операціональних і рефлексивних технологій самореалізації залежить не лише від фізичних, моральних та інтелектуальних можливостей окремого індивіда, а ще й від умов життєвого простору, де відбувається драматичне та небезболісне самозростання й самоствердження молодої людини не без впливу інших людей та обставин. Тому часто істотну позитивну роль відіграє моральний, мудрий та обов'язково досвідчений педагог, який не наставляє, не дошкуляє, не повчає, а спокійно й урівноважено береться за спільну з молоддю справу (навчальну, дослідницьку, оздоровчу, просвітницьку, політичну) і з тонким відчуттям міри своєчасно й непомітно віддає їм самостійну ініціативу й право відчувати себе повноправними авторами щойно

створеного творчого продукту – конкретного й вагомого для них показника успішного самореалізаторського поступу.

Нарешті, по-четверте, на сьогодні вже достатньо завершена справді гуманна й справді рятівна для нормальної людини концепція колосальних можливостей для власної творчої та професійної самореалізації (Г. Сковорода, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, М. Амосов, П. Копнін, Б. Коротяєв, В. Лозова та ін.) збагачується новими ідеями і технологіями акмеології, конструктивними й креативними моделями й операціями самостійної діяльності, без якої процес самореалізації неможливий.

Таблиця 3.3

**Діагностичний інструментарій для визначення сформованості пізнавальної самостійності старшокласників**

Критерії сформованості пізнавальної самостійності старшокласників	Рівні і показники сформованості пізнавальної самостійності старшокласників в евристичному навчанні			
	Початковий (1–3 бали)	Середній (4–6 балів)	Достатній (7–9 балів)	Високий (10–12 балів)
Мотивація до самостійної діяльності	Учень не усвідомлює значимість обраного виду самостійної роботи, не виявляє проблемної ситуації і не має бажання та умов до самостійного шлепокладання	Наявне нестійке прагнення до самостійного освоєння навчального матеріалу, особистісна значимість пізнавально-творчої діяльності не усвідомлюється самостійно	Наявна як внутрішня, так і зовнішня мотивація до самостійної діяльності та самостійне визначення мети діяльності за незначної допомоги учителя	Чітко наявне переконання в необхідності самостійної пізнавально-творчої діяльності, цілковите особисте усвідомлення значимості обраного виду самостійної роботи
Організаційно-діяльнісні вміння	Відсутнє власне творче переосмислення освоєних знань та умов, учень не здатний самостійно виявляти навчальну проблему, формувати мету та обирати способи і засоби розв'язання	Недостатньо вміння для визначення теми, мети, завдань самостійної роботи, наявна фрагментарна потреба у пошуку нових способів розв'язання навчальної проблеми, потребує постійної творчої співпраці, зокрема постійної допомоги та протидії	Наявні елементи власного розуміння проблеми, завдань, прагнення та уміння до самостійного визначення теми та мети роботи, незначні конструктивно-логічні вади у побудові роботи	Проявляється прагнення активно, переосмислено і оригінально сформулювати навчальну проблему, самостійно і повно визначити мету, тему, суперечності проблеми, більш чітко конкретизувати завдання, засоби і способи реалізації самостійної роботи
Володіння механізмами самостійної евристичної діяльності	Знання про механізми самостійної творчої діяльності та їх використання недостатні, уміння застосовувати відомі механізми творчості нерозвинуті	Механізми самостійної евристичної діяльності використовуються учнем епізодично, обмежено, лише за умови сторонньої допомоги учителя	Наявні необхідні знання й відповідні уміння щодо технології використання провідних механізмів творчої діяльності для створення власного освітнього продукту	Активна позиція в самостійному застосуванні достатнього кола механізмів творчої діяльності, розвинуте осмислене використання їх у відповідності із завданнями пізнавальної самостійної діяльності
Діагностично-корекційні вміння	Уміння самодіагностики і самооцінки відсутні або неадекватні	Посередня здатність до діагностики та корекції своїх результатів, неспроможність обстоювати власні позиції у способах створення власного освітнього продукту	Достатня самокритичність, самооцінка та самоконтроль, уміння здійснювати оперативну діагностику та корекцію досягнутих результатів за допомогою вчителя	Свідоме й самостійне володіння ґрунтовним діагностичним інструментарієм, застосування його до оцінки та корекції конкретних освітніх продуктів

(Усенко, 2016, с.139)

### **3.2. Модернізація й застосування евристичних діалогових технологій у дослідженнях вітчизняних науковців на початку XXI століття**

Закони України останніх років «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) вмістили нові вимоги до якості освіти, визначили напрями й умови її модернізації, враховуючи заміну антидіалогічного, передавального навчання концепціями та технологіями інноваційної діалогової освіти, спрямованими на формування в працюючого та майбутнього вчителя досконалих професійних умінь творчого й продуктивного діалогу з учнями, колегами, батьками.

Відповідаючи на гострі запити теорії та практики освітнього процесу, вітчизняні наукові школи, зокрема, педагогічних університетів Харкова, Полтави, Сум, Луганська за перші десятиліття XXI століття провели вагому роботу з дослідження сутності, функцій, умов застосування творчого й дієвого, евристичного за своїм спрямуванням навчального діалогу як провідного складника евристичної освіти й незамінного способу істотного підвищення якості освіти студентів і школярів.

Порівняльний аналіз проведених дисертаційних і монографічних досліджень з означеної проблеми виявив новітню тенденцію: практично всі науковці, досліджуючи окремі проблеми сучасних зазвичай складних, діалогових технологій, спочатку виявляли їх особливості та освітні можливості, потім – вдосконалювали існуючі та конструювали нові моделі технологій евристичного освітнього діалогу, які, на думку авторів, ставали в новій редакції більш придатними для досягнення основної освітньої мети – пізнавально-творчої чи професійно-творчої самореалізації особистості. А на завершальному етапі діагностували дієвість експериментально застосованих

технологій у практиці навчання студентів чи учнів, оцінювали результати й знову коригували задіяні варіанти евристичних технологій. Такий підхід, зафіксований нами в більшості наукових робіт, виявляв новий етап розвитку технологій евристичної освіти і, зокрема, найбільш поширених діалогових технологій. Мова йде про головний акцент сучасних досліджень евристичної освіти: свідомий і чіткий наголос не на поліпшенні застосування діалогу в традиційних формах репродуктивної освіти (такий підхід давно вичерпав себе, бо не приносив істотного результату в тісних межах передавальної системи навчання), а на створенні й майстерному застосуванні на полі евристичної освіти нових способів і технологій евристичного діалогу та евристичної освіти взагалі. На передній план виходили ретельна діагностика одержаних результатів і прогнозування подальшого вдосконалення як самого евристичного діалогу, так й умов і способів його застосування в інноваційній освіті.

Спочатку з'ясували, як змінювалися й розвивалися впродовж останніх десятиліть концептуальні основи (дефініції, тлумачення, принципи та операції провідної технології евристичної освіти – евристичного діалогу, першоджерела якого були, як відомо, закладені ще геніальним Сократом).

Насамперед розглянули дослідження проблем навчального діалогу в науковій школі професора В. Лозової. У дисертації «Організація навчального спілкування школярів на уроці-семінарі», виконаній під її керівництвом у 1997 р., автор Олександр Кузьменко не дає окремого визначення діалогу в освіті, розглядаючи його в системах «навчальне спілкування», «навчальна взаємодія учнів», «дискусія учасників навчального процесу». У цій роботі обґрунтовується система «способів і прийомів, які спрямовані на створення сприятливих передумов для



навчальної взаємодії учнів, надання цьому процесу педагогічно доцільного характеру з метою підвищення якості навчально-пізнавальної діяльності» (Кузьменко, 1997, с. 7–9).

У цьому дослідженні реально новим і важливим для розвитку евристичних освітніх технологій стали розроблення, обґрунтування й випробування нового освітнього поля – гнучкого й багатоаспектного за своїм спрямуванням і змістом уроку-семінару, де створювались умови для інтенсивного використання евристичних діалогових технологій. До взаємодії учнів спонукають насамперед високі вимоги, які ставить до них ця форма навчання. Малознайомі школярам види самостійної навчально-пізнавальної діяльності на семінарі тісно пов'язані та передбачають виконання завдань за допомогою комплексу різних творчих способів, прийомів, засобів. Так, вивчення рекомендованої літератури стало умовою підготовки самостійного авторського конспекту, який, зі свого боку, є основою під час підготовки таких освітніх продуктів учнів, як доповіді, реферати, рецензії, анотації. Підготовка письмової, значною мірою, творчої продукції є передумовою успішної участі в дискусії. Якщо для участі в перших семінарах зазвичай достатньо вміти працювати з підручником, переказувати, наводити приклади, то надалі необхідно було володіти складним комплексом різноманітних загальнонавчальних і предметних умінь. До інтенсивного навчального спілкування на уроці-семінарі школярів стимулює пролонгований характер цієї форми навчання, її структурні, функціональні й методичні особливості. Дидактична мета тут досягається впродовж відносно тривалого часу. Працюючи декілька тижнів над вирішенням провідної проблеми семінару, школярі накопичують багато питань, які хочуть з'ясувати.

Не дивлячись на те, що праця О. Кузьменка виконана

більше ніж 20 років тому (1997 р.), коли лише склалися і не були завершені концептуальні основи сучасних освітніх технологій, ураховуючи й евристичну, автор, з'ясовуючи теоретичні й технологічні параметри уроку-семінару, правомірно, з позицій сучасних реалій визначає його як «цілісну, педагогічно доцільну систему навчального спілкування школярів ... , дидактичний цикл організації навчальної взаємодії учнів», який «містить компоненти (підсистеми): підготовчо-організаційну, підготовчо-пізнавальну, колективно-аналітичну та контрольно-оцінювальну ланки». Значна частина навчально-пізнавальної діяльності школярів, яка здійснюється на уроці-семінарі, реалізується поза традиційною шкільною обстановкою, що стимулює комунікативну активність учнів. Самостійна діяльність школярів із набуття інформації в умовах семінару завжди націлена на діалог як колективне спілкування, яке автор не без підстав називає «кульмінацією навчальної діяльності» (Кузьменко, 1997). Педагогічне керівництво на уроці-семінарі має опосередкований характер, що оцінюється учнями як знак довіри з боку педагога. Унаслідок цього школярі під час колективної дискусії нерідко говорять про те, про що не сказали б у процесі звичайної відповіді. Зазвичай їхня мовна діяльність стає водночас більш змістовно й емоційно забарвленою. Стимулюючи школярів до інтенсивного навчального спілкування, урок-семінар відкриває широкі можливості для педагогічно доцільної організації їх взаємодії.

Отже, уже в першій дисертації з проблем освітнього діалогу в науковій школі професора В. Лозової, можна знайти істотні характеристики повноцінного евристичного діалогу: опосередкований характер педагогічного керівництва діалогічною взаємодією, формування самостійної позиції учнів, їх здібності до рівноправного

спілкування, продуктивної співтворчості з учителем і товаришами, набуття кожним учасником навчального діалогу не лише нової освітньої інформації, а й її різнопланове тлумачення різними учасниками діалогової взаємодії. Правомірно зосереджуючи дослідницьку увагу на особливостях розробленої ним інноваційної технології уроку-семінару, автор не розкрив достеменно особливостей творчого (евристичного) діалогу в навчанні старшокласників, а взаємодію вчителя й учнів не зміг вивести за межі традиційної освітньої практики, де ініціатива в навчальній діяльності практично завжди належить педагогу і лише як виняток зрідка і ненадовго передається учням.

У наступній дисертації, виконаній під науковим керівництвом професора В. Лозової Оленою Кондратюк (2009 р.) «Дидактичні умови організації навчального діалогу учнів 6–8-річного віку» теорія навчального діалогу розвивається з філософсько-методологічних позицій як основа людського співбуття й самотуття, як специфічний спосіб реалізації сутності людини (Кондратюк, 2009, с. 3). Психолого-педагогічні дослідження, наведені в дисертації, підкреслюють переваги діалогу порівняно з монологічними методами навчання, відзначають його позитивний вплив на активізацію пізнавальної діяльності школярів, мовлення школярів, формування навичок спілкування й дискусійної культури, на формування учнівського колективу (Х. Лійметс, В. Лозова, О. Матюшкін, О. Чеснокова), на розвиток творчого мислення школяра (Ю. Бабанський, В. Давидов, М. Кларін, С. Курганов, Г. Щукіна та інші), його ціннісних орієнтацій (В. Андрієвська, О. Дусавицький). Водночас дослідниця відзначає недостатню розробленість дидактичних умов, які забезпечують організацію саме повноцінного навчального діалогу. Ігнорування дидактичних умов організації діалогу

приводить до заміни навчального діалогу бесідою або поясненням учителя. В обох випадках навчальна діяльність учнів істотно деформується або виявляється взагалі неможливою.

Авторка на основі узагальнення існуючих наукових досліджень (С. Курганов, В. Лозова, О. Матюшкін, В. Рєпкін, О. Савченко) розглядає «навчальний діалог як особливу за змістом форму спільної діяльності учнів і вчителя». Намагаючись конкретизувати з педагогічних позицій філософське поняття «взаємодія смислових позицій суб'єктів» щодо навчального діалогу, О. Кондратюк розглядає їх як «визначення, розкриття, прийняття й розв'язання навчальної задачі», результатом цього є знаходження нового знання «як власної точки зору» (Кондратюк, 2009, с. 9). Така авторська позиція послідовно зберігається в усій роботі.

Відзначимо безперечний намір авторки поглибити існуючі трактування навчального діалогу та способи його освоєння як однієї з основних форм людського існування. Цінною та перспективною для подальших розробок діалогу як основи будь-якої інноваційної освіти та її технологій є, на нашу думку, авторська інтерпретація діалогу не просто як «форми спільної діяльності учнів і вчителя» (традиційна й занадто розмита аксіома традиційної педагогіки), а як «взаємодії смислових позицій суб'єктів навчання щодо визначення, прийняття й розв'язання навчальної задачі». У такому тлумаченні подається й центральна, на думку дослідниці, змістовна сутність діалогу – взаємодія смислових позицій суб'єктів навчання, – та її спрямованість на основну складову освітнього процесу – його навчальну задачу, яку за допомогою діалогу необхідно осмислено визначити, прийняти та розв'язати. Таким способом авторка додержується сучасних принципів теорії та логіки пізнання (П. Копнін, Б. Коротяєв, В. Лозова): під час визначення

понять розкривати їх змістовну сутність й основну мету – головне функціональне призначення, провідний аспект у суб'єктній діяльності).

У дослідженнях О. Кондратюк 2008–2009 рр. уперше подано евристичну за своєю метою та змістом «технологію організації навчального діалогу молодших школярів як забезпечення взаємодії учнів і вчителя в процесі зіставлення смислових позицій суб'єктів, різних рівноправних поглядів на проблему». Ця технологія застосування навчального діалогу в навчанні молодших школярів містить кілька етапів освітньої діяльності: підготовка вчителя до діалогу на уроці, мотивація учнів до участі в діалозі, практичне здійснення діалогу «у формі дискусії для аналізу умов навчальної задачі та відкриття загального способу її розв'язання»; обговорення й оцінювання логіки пошуку та індивідуальних здобутків; визначення ефективності діалогу на уроці, проведення корекційної роботи. Крім того, охарактеризовано групи вмінь («комунікативно-моральних і комунікативно-інтелектуальних») ведення навчального діалогу молодшими школярами й методи та прийоми формування цих умінь (Кондратюк, 2009, с. 6).

Звернення до окремих етапів зазначеної технології виявляє інноваційні підходи, характерні для евристичної освіти. Зокрема, в організації реальної взаємодії вчителя й учнів, спрямованої на досягнення навчальної мети, завдання вчителя полягає в тому, «щоб перевести конфлікт фактів у конфлікт позицій, поглядів, які виявляються в процесі аналізування проблеми, а також у тому, щоб зробити наявні смислові позиції зрозумілими для всіх учасників діалогу». У такому разі предмет діалогу, як доведено за допомогою експериментального дослідження, «стає для учасників спільним як об'єктивно, так і суб'єктивно, тобто розуміється та приймається кожним із

них як значущий» (Кондратюк, 2009, с. 9). Рух до взаєморозуміння, на думку авторки, відбувається через обмін позиціями, їхнє зіткнення, з'ясування, узгодження та приводить до нового, більш цілісного бачення шляхів розв'язання навчальної задачі. Обмін різним за змістом індивідуальним суб'єктивним досвідом є підґрунтям співпраці вчителя й учнів.

Важливим завданням дослідження О. Кондратюк було формування в учнів низки необхідних для ведення діалогу вмій, умовно об'єднаних у дві групи: комунікативно-моральні, які забезпечували культуру взаємодії, поведінки в діалозі, культуру спілкування, та комунікативно-інтелектуальні, метою яких було забезпечення засвоєння нових знань шляхом колективного пошуку, дослідження. Формування в учнів умінь вести діалог відбувалося під час освоєння учнями способів взаємодії (робота в парі, групі, колективне обговорення). Для формування кожної групи вмій застосовувалися відповідні прийоми й методи, подані в таблиці 3.4, значну частину яких становлять поліфункціональні методи й прийоми, що використовувалися для формування низки вмій.

Під час нашої бесіди з проф. В. Лозовою, керівником наукової школи і проаналізованого дослідження, Валентина Іванівна відзначила істотне оновлення технології організації навчального діалогу, якого досягла в проведеному дослідженні Олена Кондратюк, зокрема, її доведення на теоретичному й практичному рівнях значення постійного обміну смисловими позиціями, тобто власними значущими для автора думками, позиціями, оцінюваннями для діалогового життя та успішної діалогової освіти. Відбулася на педагогічному рівні конкретизація філософських положень Михайла Бахтіна про необхідність зіткнення й порівняння істотних власних і чужих думок як

єдиного способу пізнання й поглиблення нових знань і способів життєдіяльності. Дослідниця знайшла ефективні способи навчання учнів узгоджувати свої думки і свої дії з іншими учасниками навчального процесу.

Водночас зауважила проф. В. Лозова, зазначене дослідження виявило нові проблеми навчального діалогу, зокрема, проблему незадовільного володіння вчителем уміннями навчати учнів головним умінням діалогу – умінням ставити власні запитання (собі, вчителю, товаришам, підручнику), інтерпретувати власну точку зору, щоб вона стала зрозумілою учням. На основі застосування таких умінь варто більш активно та продуктивно взаємодіяти й створювати необхідні освітні продукти як результат навчальної мети і показник конкретної самореалізації особистості. Валентина Іванівна Лозова не лише сформулювала й роз'яснила нам та іншим глибину, значення евристичного діалогу для освіти вчителя й учнів, а й разом зі своїми аспірантами здійснила побудову інноваційних моделей і технологій навчання школярів і студентів важливим і досі невідомим компонентам евристичного діалогу.

Зупинимося на одному важливому дослідженні, виконаного під науковим супроводом проф. В. І. Лозової. Її аспірантка Катерина Лазарева в дисертації «Формування у молодших школярів умінь ставити запитання у процесі оволодіння описовими знаннями» (2013 р.) спиралась на теоретичні положення свого наукового керівника про те, що основним механізмом будь-якого продуктивного навчального діалогу є самостійні й мотивовані запитання школярів, і тому їх варто постійно й кваліфіковано навчати ставити такі запитання, без яких не можна побудувати дієвий і цікавий для дітей діалог та й будь-яке успішне навчання.

Навчальна технологія створювалась на базі

теоретичних концепцій особистісно зорієнтованого евристичного навчання як системи, насамперед спрямованої на розвиток пізнавально-творчих умінь учнів, на самореалізацію їхнього творчого потенціалу.

Необхідно також відзначити характеристики діалогової взаємодії в різних видах навчальної діяльності вчителя й учнів: а) за спрямованістю й метою – проєктної, мотиваційно-ціннісної, операційно-виконавчої та діагностичної; б) за рівнем пізнавальної діяльності – репродуктивної, пошукової, конструктивної та креативної; в) за формою кооперації – індивідуальної, групової, фронтальної (Лазарева К., 2019, с. 181–194). Розроблений у межах експериментальної технології, мотиваційно-цільовий компонент присвячено створенню умов для активної участі учнів у запитальній діяльності. Одним із основних завдань було усунути в дітей тривожний стереотип і створити сприятливий мікроклімат у стосунках учителів та учнів, сформувавши мотиви оволодіння вміннями, навчити ставити запитання (Лазарева К., 2019, с. 187).

Змістовно-процесуальний компонент технології було спрямовано на поступове оволодіння молодшими школярами вміннями ставити запитання у все більш складних пізнавальних ситуаціях. Тому вчитель й учні, згідно задуму експерименту, пройшли певні навчальні стадії, де послідовно нарощувалась складність поставлених завдань від навчання дітей умінням вибирати запитання з готового набору запитальних речень до створення учнями за допомогою вчителя (а потім і без неї) ділових і художніх описових текстів за підготовленими запитаннями.

Отже, вчителі-експериментатори постійно залучали школярів у різні форми привабливої для дітей діалогової взаємодії. На різних етапах навчальної роботи діти як суб'єкти активної діяльності вводились у різні системи



їхньої життєтворчості – навчального спілкування в групі, взаємодії з групою опонентів, взаємодії з учителем як фасилітатор або експерт із текстом підручника, героєм картини тощо (Лазарева К., 2019, с. 189).

Педагогічна діагностика в експерименті не розглядалася лише на завершальному етапі. Вона стала органічною складовою всього процесу формування запитальних умінь як істотний мотивувальний і навчальний, а не лише контролювальний чинник. Розроблений діагностичний комплекс постійно використовувався під час виконання значної кількості навчально-тренувальних і контрольних робіт різного призначення – поточних, рубіжних, підсумкових.

Навчання дітей запитальним умінням мало декілька позитивних наслідків. По-перше, учні, оволодівши запланованими умінями запитальної діяльності залучалися в активний пізнавальний пошук, виявляючи пізнавальний інтерес, зацікавленість, творчість у набутті нових знань. По-друге, організована практика оволодіння умінями постійно ставити пізнавальні запитання розвивала логічне й образне мислення дітей, що впливало на сформованість у молодших школярів культури мовлення та культури гуманістичного навчального спілкування. По-третє, словесно оформлена серія запитань (основних, уточнювальних, альтернативних) дозволяла школярам осмислювати зміст і спрямованість описових та інших текстів, створювати за допомогою запитань власний, досі недосяжний і тому такий значущий для них освітній продукт, що сприяв творчому розвитку і пізнавально-творчій самореалізації.

Отже, в науковій школі проф. В. Лозової на теоретичному й експериментальному рівнях була вперше випробувана система навчання школярів умінь запитальної діяльності на основі паритетної діалогової взаємодії

вчителя й учнів. Ця спільна діяльність була чітко спрямована на постійне підвищення запитальної активності учнів, яка стимулювалася різними формами й методами діалогової взаємодії на рівнях: учитель – учні, учні – вчитель, учень – учитель, учень – учень, учень – учні (Лазарева, 2019, с. 194).

Проведені дослідження наукової школи проф. М. О. Лазарева (Сумський державний університет імені А. С. Макаренка) виявили, що формування та ствердження діалогу й діалогічної освіти в умовах інформаційного суспільства можливе лише в умовах: а) чіткої й постійної орієнтації на загальну мету освіти як досягнення творчої самореалізації підростаючої особистості, подану в Національній доктрині розвитку освіти України та інших державних документах із модернізації освітнього процесу; б) у руслі інноваційної, людиноспрямованої евристичної освіти, епіцентром якої повинен бути гуманістичний, вільний, паритетний, але обов'язково компетентний, творчий і конструктивний діалог; в) оволодіння педагогами цінностями й уміннями постійного застосування такого діалогу в усіх компонентах освітнього процесу.

Лише за таких умов можливе досягнення мети національної освіти в постмодернованому, цифровому, інформаційному суспільстві – сформуванню готовності і здатності дитини, підлітка, молоді до творчої самореалізації, тобто до особистісного та соціального самозростання, самовдосконалення власних сутнісних сил (потреб, волі, творчих здібностей, умінь, життєвих цінностей). Це реально лише в процесі евристичного діалогу, тобто глибинної, значущої для особистості й тісної взаємодії з іншими людьми, колективами, організаціями, розширеними на сьогодні засобами інформації й контролю. Успішність такої самореалізації інформаційне суспільство

визначає прагматично й конкретно – наявністю в потрібній кількості й якості особистостей, які досягли акме у власній професійно-творчій самореалізації, що підтверджується створенням ними соціально значущих творчих продуктів (захищені твори, проекти, концепції, технології, пристрої, розвинуті мотиви, здібності, уміння, цінності тощо).

До концептуальних характеристик евристичного діалогу додано важливі конструктивні елементи. Евристичний діалог у вищій школі, як виявлено у проведених дослідженнях зазначеної наукової школи (М. Лазарєв, М. Білоцерковець, Н. Громова, І. Зайцева, Л. Крившенко, Т. Плохута, І. Проценко) – це обов'язково паритетна й інтенсивна співтворчість викладача й студентів, учителя й учнів, під час якої ініціюється діяльність останніх із виявлення невідомого і вибудови цілісної групи сутнісних евристичних запитань для знаходження нової істини, створення освітнього продукту у формі нових знань, умінь, технологій діяльності. Науковці школи, таким чином, підкреслюють, що евристичний діалог – це повноцінна співтворчість (спільне створення нового), оснащена освоєними вміннями реально відчувати і поважати співрозмовника, ставити йому низку предметних запитань, відповідати на його зустрічні запитання з метою не перемогти, а разом дійти істини чи наблизитися до неї. Важливою функцією евристичних запитань, крім того, є створення за їх допомогою необхідних освітніх продуктів (описів, пояснень, бесід, творів, оповідань, проєктів тощо). Такий діалог сприяє успішній самореалізації особистості, націлює її на постійне самовдосконалення особистісних якостей і професійних умінь критично мислити, бачити проблеми, запитувати, щоб пізнати нове, досі незнане й невідоме і на основі цього створювати власний освітній продукт.

У виконаному дослідженні, відображеному в

кандидатській дисертації Крившенко Л. М. (2018 р.) «Формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів», монографії Крившенко (2018) «Формування у майбутніх учителів початкових класів умінь застосування евристичного навчального діалогу», у кількох навчально-методичних посібниках учитель-методист, Ліна Крившенко, на основі багаторічної педагогічної праці та наукової підготовки в аспірантурі презентувала завершену, інноваційну систему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до творчо-діалогічного навчання дітей у новій українській школі.

Попереднє вивчення практично багатьох матеріалів дослідження, присутність на самому захисті дисертації Л. Крившенко дають підстави висловити думку про те, що вагомість, значущість дослідження з теорії та методики професійної освіти багато в чому дійсно залежить від самої постаті дослідника. Ліна Крившенко пройшла непростий, але жаданий для неї шлях професійно-творчого та наукового зростання. За словами свого наукового керівника проф. М. Лазарева, Ліна Миколаївна щасливо поєднала в собі постійну потребу нарощувати практичну майстерність учителя з бажанням наукового осмислення шкільної праці, покращання її за допомогою справжньої науки.

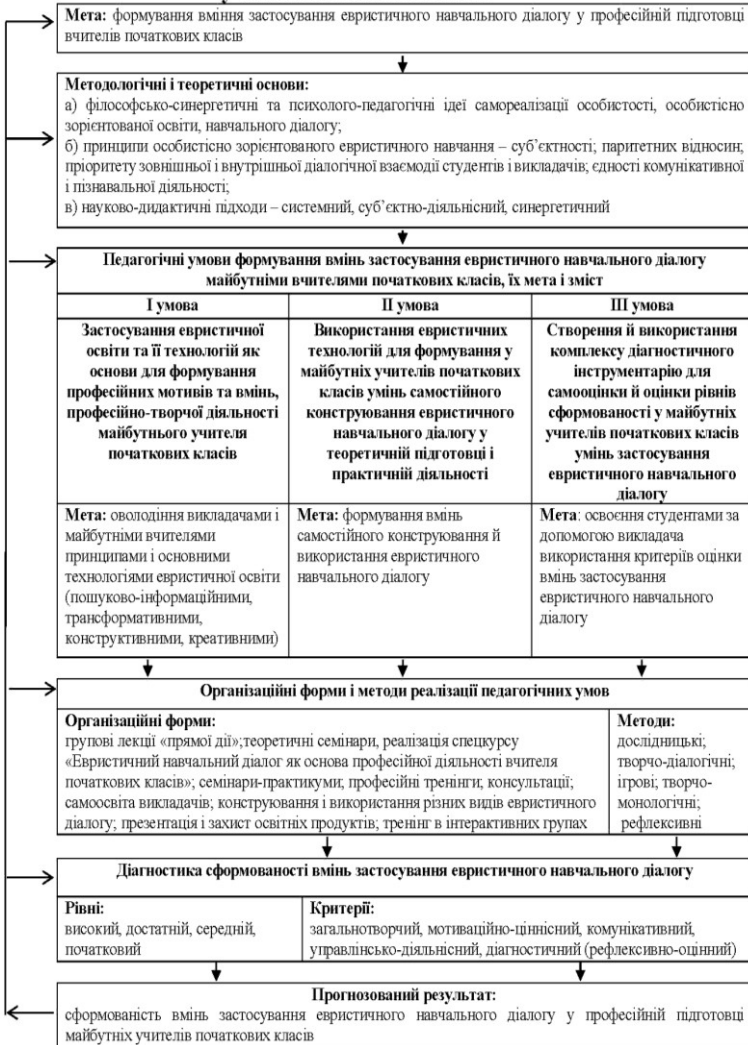
За словами самої Л. Крившенко, подана й аргументована в дослідженні педагогічна модель складної системи евристичної технології формування в майбутніх учителів діалогічних умінь як основи сучасного освітнього процесу (табл. 3.4) – це результат і власної роботи з класом молодших школярів, і багаторічної співпраці з педагогічними кафедрами Сумського педагогічного університету. Колектив СШ № 25 як експериментальний заклад і педагогічний університет разом здійснювали довготерміновий експеримент із впровадження інноваційних евристичних технологій в освітній процес. Така

співпраця ЗВО і середньої школи сприяла й істотному підвищенню кваліфікації 17 вчителів, і виконанню наукових досліджень аспірантів і викладачів Сумського педагогічного університету (Н. Пальоха, О. Полякова, А. Уварова, Н. Громова, І. Проценко, Н. Усенко, І. Іонова, Л. Крившенко).

Здійснені Л. Крившенко теоретичні розвідки та експерименти разом зі студентами спеціальності «початкова освіта» в стінах університету і в класах сумської СШ № 25 довели, що будь-якими новими технологіями освіти, особливо діалогово-евристичними, не можна оволодіти в межах традиційної освіти. Лише інноваційна освіта, зокрема евристична, з пріоритетами пізнавально-творчих технологій навчання та спілкування спроможна зробити мотивований і результативний освітній процес. Саме в евристичній освіті авторкою розкриваються технології формування в майбутніх учителів умінь самостійно конструювати й застосовувати евристичний навчальний діалог як найефективніший спосіб оволодіння теоретичними знаннями й професійними вміннями. На підставі аналізу філософсько-методологічних, психолого-педагогічних досліджень В. Андреєва, А. Хуторського, П. Копніна, А. Короля, Г. Гончаренка та інших з урахуванням положень системного, особистісно-діяльнісного, синергетичного підходів і структурно-функціонального й порівняльно-зіставного дослідницьких методів евристичну освіту схарактеризовано як завершену інноваційну освітню систему, що має на меті створення необхідних умов для розвитку й творчої самореалізації, самозростання особистості, зокрема майбутнього вчителя. Евристичну освіту розглянуто як новий тип освітньої діяльності, в якій пріоритетною є пізнавально-творча й професійно-творча діяльність його суб'єктів, для яких є характерними насамперед евристичний діалог, інтерактивна діалогова взаємодія, результатом якої є створення освітніх продуктів із необхідними критеріально-діагностичними характеристиками (Крившенко, 2018, с. 14).

Таблиця 3.4

**Модель реалізації педагогічних умов формування вмінь застосування  
евристичного навчального діалогу у професійній підготовці майбутніх  
учителів початкових класів**



(Кривіщенко, 2018, с.8).

Використання термінологічного аналізу, структурного й порівняльного методів забезпечив розгляд евристичного навчального діалогу як невід'ємного складника особистісно зорієнтованої евристичної освіти. Евристичний навчальний діалог – це паритетна діалогічна співтворчість викладача та студентів, учителя й учнів, під час якої постійно ініціюється запитальна діяльність тих, хто навчається, з метою вибудови цілісної групи евристичних запитань для розвитку мислення, виявлення істини й створення освітнього продукту у формі нових знань, умінь, цінностей, способів діяльності (Крившенко, 2018, с. 23).

Задіяння комплексу педагогічних умов, стверджує дослідниця, – перехід переважно на технології евристичної освіти; систематичне освоєння студентами умінь самостійно конструювати й використовувати евристичний діалог під час теоретичної й практичної підготовки; застосування комплексу діагностичного інструментарію для самооцінки й оцінювання результатів і перебігу освітнього процесу, – сприяло поступовому оволодінню вміннями застосовувати евристичний діалог на високому й достатньому рівнях абсолютною більшістю студентів. Це стосується таких важливих професійних вмінь, як логічна побудова евристичних запитань для вирішення проблеми й створення освітнього продукту, вміння сконструювати евристичну бесіду з учнями або інтерактивну взаємодію з колегами, інтерактивні уміння взаємосприйняття, взаєморозуміння, взаємопідтримки, взаємокритики, здатність взаємодіяти під час створення освітніх продуктів тощо.

Під час формування вмінь для застосування евристичного діалогу в професійній підготовці майбутніх учителів Л. Крившенко та І. Проценко (Проценко, 2013, Евристичний діалог у формуванні пізнавально-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін)

важливе місце відводять умінням майбутнього вчителя навчати дітей розмірковувати, ставити сутнісні запитання, знаходити й будувати відповіді на них. Щоб навчити дітей цим важливим і незамінним діалогічним умінням для розвитку їхньої мовленнєвої та мовної культури, образного, логічного, дослідницького й критичного мислення, майбутній педагог на заняттях і під час педагогічної практики цілеспрямовано оволодівав діалоговою культурою, технологіями створення проблемних ситуацій, організацією самостійної праці учнів на фронтальному рівні і в умовах роботи інтерактивних груп тощо. Майбутній наставник мав можливість своєчасно навчитися застосовувати методи і прийоми дослідницького підходу до непростих, але цікавих явищ за допомогою порівнянь, зіставлень, асоціацій та аналогій, створення й застосування «батареї» пізнавальних евристичних запитань.

Ефективною формою фахової підготовки майбутніх учителів до освоєння та застосування евристичного діалогу в навчальній і професійній діяльності стали лекції «прямої дії». В експериментах було застосовано авторські варіанти такої лекції на основі методик, запропонованих професорами Б. Коротяєвим і М. Лазарєвим. Як підтверджують результати експериментальної роботи, під час лекції прямої дії студенти постійно й творчо залучаються в інноваційну педагогічну діяльність, опановують вміннями застосовувати евристичний навчальний діалог, оскільки стають не пасивними (зовнішніми) спостерігачами, а активними й безпосередніми учасниками разом із викладачем пошуку нових наукових знань.

В експериментальній роботі наукової школи, зокрема, в дослідженні Л. Крившенко, випробувано нову форму організації педагогічної практики студентів як сукупності проектно-дослідних студій майстрів



педагогічної справи та майбутніх учителів. Основа такої роботи – створення в спільній взаємодії та публічний захист підготовлених професійно-творчих продуктів – модульних розробок системи уроків із певного фаху, оригінальних сценаріїв виховної творчої справи, результатів проведеного експерименту з впровадження евристичних освітніх технологій. Здобутий досвід в експериментальній школі виявив, що в продуктивній і постійній співпраці дуже зацікавлені і вчителі, які постійно переконуються, що конструктивна робота з педагогічною молоддю, завзяті дискусії з майбутніми бакалаврами й магістрами щодо впровадженнь конкретних інновацій у нові стратегії освіти сучасного підростаючого покоління, надають і молоді, і майстрам нового натхнення, нових сил, нових смислів значущості та привабливості педагогічної праці. Не випадково, наприклад, і керівництво ССШ № 25 м. Суми (директор – учитель-методист Л. В. Голуб, її заступники й одночасно керівники окремих напрямів експериментальної роботи – вчителі-методисти Н. М. Синяговська, Л. М. Крившенко), і вчителі-експериментатори навчального закладу відзначають активний внесок студентів і викладачів педагогічного університету в зміст і результати здійснюваного фундаментального педагогічного експерименту. Багато спільних науково-методичних розробок учителів і студентів Сумського педагогічного університету стали дійсно інноваційним проривом під час створення оригінальних моделей евристичного навчання, справжньою окрасою багатого фонду методичного кабінету школи – кращого в місті Суми.

Сучасний навчальний процес ще не став, але має стати в основному пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Конкретно – це освоєння процедур самостійної пошукової (знаходження нового до вже освоєного), реконструктивної

(створення нових знань з уже відомих фрагментів), креативної (створення принципово нового і значущого для особистості продукту) роботи. Репродуктивна діяльність (запам'ятовування правил, законів, формул, алгоритмів) підпорядкована пізнавально-творчим (евристичним) процедурам, кінцевою метою яких є створення нових особистісно значущих для учня (студента) освітніх продуктів. Означені освітні продукти (твори, проекти, розповіді, статті, рецензії, сюжетні сценарії, серії пізнавальних запитань, власних визначень, висновків, узагальнень тощо) і є конкретними показниками успішності творчої самореалізації учня та студента. Тому й оцінювання кожного повинно відбуватися в основному не за озвученими знаннями правил, положень, запам'ятованих цифр і фактів, а за створеними особистістю цілісними освітніми продуктами, де й використано необхідні елементи знань та умінь.

Освіта стає справді евристичною й результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, доброзичливої, майстерної взаємодії наставника й учнів, викладача й студентів. А це реально, якщо насамперед педагог оволодіє культурою сучасного цивілізованого, гуманістичного й конструктивного діалогу, подолає основну біду діалогу традиційного, коли запитує педагог, а студенти й учні приречені лише відповідати, не маючи ні прав, ні умінь самим ставити власні запитання. Наші дослідження, роботи науковців і вчителів (В. Лозова, А. Сбруєва, О. Козлова, К. Лазарева, Н. Громова, І. Проценко, І. Зайцева, Л. Крившенко, Т. Плохута, Н. Усенко та інші) безперечно доводять необхідність спеціального навчання евристичного діалогу учнів і студентів, зокрема, освоєння останніми основ запитальної діяльності (бажань та умінь ставити пізнавальні запитання на всіх етапах навчання, конструювати за допомогою

системи запитань необхідні освітні продукти, створювати серію запитань для успіху дискусій, диспутів, діагностики результатів діяльності). Сьогодні в складному, суперечливому світі ризиків і непередбачуваного майбутнього будь-яку складну й значущу для нас проблему в побуті, виробництві, освіті можна вирішити лише за допомогою ретельно складеної системи сутнісних запитань (достатніх за кількісними та якісними показниками), творчої та конструктивної евристичної взаємодії креативних і зацікавлених осіб – пускових механізмів успішного виявлення істотних суперечностей та їх подальшого вирішення.

Професор В. І. Євдокимов, один із засновників і продуктивних діячів харківської науково-педагогічної школи, член-кореспондент НАПН України, в статті «Технології евристичного навчання у підготовці вчителів», (2017) окреслює значення та визначає методологічні засади проєктування та забезпечення освітньої діяльності в умовах евристичного навчання під час підготовки майбутніх учителів. Здійснюючи аналіз технологій евристичного навчання, автор підкреслює їх спрямованість на успішне створення освітнього продукту – провідної мети евристичного навчання – й адекватно оцінювати перебіг і результати самостійної пізнавальної діяльності. Автор зазначає, що «освіта початку ХХІ ст. зазнає таких глибоких і динамічних змін, які навряд чи можна було спрогнозувати ще 15–20 років тому. Досить швидко з основної галузі соціально-економічного розвитку вона перетворилася в основу модернізації суспільства. Нові обставини додатково стимулюють усвідомлення необхідності змін у професійній підготовці вчителів. Аналіз останніх досліджень і публікацій (В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, А. М. Бойко, І. Ф. Прокопенко, В. С. Курило, Б. І. Коротяєв,

С. В. Савченко, М. О. Лазарєв, Н. М. Усенко, А. В. Хуторський та ін.) показав, що модернізація педагогічної освіти розглядається як чинник, що планомірно оптимізує процес підготовки нового вчителя нової доби. Зокрема, значна увага приділяється педагогічним технологіям під час підготовки вчителів. Але питання дослідження та впровадження технологій евристичного навчання не виправдано залишається на периферії наукових пошуків ...». Тому важливого значення, визначає В. Євдокимов, набувають не лише питання загального плану, а й конкретизація, деталізація всіх чинників освітнього процесу і насамперед потрібно визначитися з основними поняттями евристичного навчання. Є основні поняття технології евристичного навчання: освітній потенціал учня; учнівський стандарт освіти; освітні компетенції; освітні компетентності; індивідуальна освітня програма; освітнє цілепокладання; самореалізація учня; освітній результат учня; освітня ситуація; освітній продукт учня; освітня рефлексія; освітня самооцінка; технологія освітніх процедур; освітня прихильність; елективність навчання; варіативність навчання; суб'єктність навчання. Функція цих понять – окреслити зміст і визначити методологічні засади проєктування та забезпечення освітньої діяльності в умовах евристичного навчання.

### **3.3. Інноваційні стратегії та технології евристичного спрямування в докторській підготовці з педагогічних наук: перший український досвід**

Новітнім напрямом розвитку стратегій, концепцій і технологій інноваційної освіти у вищій школі і за часом, і за метою стало реформування докторської підготовки (підготовки докторів філософії PhD), що охоплює весь європейський простір вищої освіти (ЄПВО). Дослідники

відзначають два основні суспільні чинники цього нового процесу: зовнішні (розвиток суспільства знань, в якому здобує шляхом наукових досліджень нове знання перетворюється в провідну рушійну силу розвитку суспільства) і внутрішні (перетворення в Україні докторської підготовки на третій цикл вищої освіти в контексті Болонського процесу). Завдяки таким чинникам докторська підготовка набуває статусу докторського циклу вищої освіти й зазнає в межах ЄПВО системних трансформацій, які стосуються всіх її складових – мети, завдань підготовки PhD, структури, форм, технологій реалізації, критерій якості результатів тощо (Сбруєва, 2019, т. 1, с. 184–188).

Узагальнюючи перший досвід підготовки PhD, варто відзначити важливі для аспірантів складові діяльності наукової докторської школи, які виявила керівник такої школи, доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України Аліна Анатоліївна Сбруєва, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Мені, авторці цього дослідження, впродовж чотирьох років довелося пройти підготовку в зазначеній докторській школі. Спробуємо оцінити й осмислити деякі уроки PhD-школи зсередини, очима, думками і станами її аспірантів, користуючись тими критеріями, які накреслила наш керівник у статті, процитованій вище. Ми дозволили собі надати власне, авторське наповнення цих загальних критеріїв, не змінюючи їх сутнісний зміст.

**1. Створення щодо молодого науковця дружньої екосистеми з глибинною та справжньою повагою до особистості та виваженою, але послідовною вимогливістю до неї.** Таке ставлення, як ми переконані, має абсолютну необхідність життєтворно формуватися в постійному спілкуванні, професійній взаємодії, гуманному і

предметному діалозі, часто сам-на-сам, коли виявляються найгостріші та найболючіші потреби, невирішені проблеми, побоювання перед невідомим і загрозливим.

Запам'яталось, що Аліна Анатоліївна відразу зазначила, що метою освіти в аспірантурі є не засвоєння готових знань, а оволодіння способами творчого, дослідницького мислення, тобто уміннями з позицій філософської та педагогічної науки аналізувати, узагальнювати, знаходити сутність кожного освітнього явища, порівнювати не взагалі, а сутнісні якості й характеристики явищ і процесів, що вивчаються. Усе це хоч і не просто, але абсолютно досяжно, говорила вона, якщо поступово й постійно під наглядом наукових наставників вирішувати завдання, які ми будемо разом з вами формувати, описувати, пояснювати й вирішувати. Не десь і колись, а саме зараз і саме разом з вами.

Нас постійно, не менше ніж два рази на рік запрошували на наукові конференції, обов'язково надавали слово для виступу, ставили непрості запитання. Керівник стежила, щоб здобувач проходив науковий тренінг, відповідаючи на запитання, навчався чітко подавати положення роботи, захищати їх з посиланням на вітчизняний, зарубіжний і власний досвід. Такий мікрозахист окремих частин майбутньої дисертації практикувався на кожному семінарському занятті, в процесі звітування на засіданні кафедри тощо.

**2. Дотримання Європейського кодексу дослідницької доброчесності** в докторській школі проводилося сполученням двох способів впливу: по-перше, суворим, із використанням сучасних інформаційних засобів попередження плагіату на матеріалі окремих фрагментів дисертації та наукових публікацій, а, по-друге, навчанням науковців-початківців створювати самостійний та оригінальний науковий текст. Така інтеграція суворих

правил і неодноразової переробки форми і змісту наукової думки, доведення її до справжньої самостійності, писемної культури і переконливості не лише попереджає недоброчесність, а й продуктивно впливає на особистісну наукову компетентність, формує наукову саморефлексію та нормальну совість дослідника.

**3. Оволодіння складними дослідницькими технологіями.** Для всіх аспірантів новим і дуже складним виявилось оволодіння різними інструментами справді наукового дослідження – знаходженням, освоєнням і реальним застосуванням методологічних підходів, методів дослідницької роботи, моделювання, використання критеріїв оцінювання результатів.

Далі вже було легше зрозуміти, що діючі системи освіти об'єктивно самоорганізовані, мають внутрішню енергію саморозвитку, самозахисту (але й саморуйнування). Наше завдання в дослідженні було виявити необхідні внутрішні й зовнішні чинники (наприклад, нові відносини, методи, технології спільної, мотивованої, творчої, а тому й ефективної праці), щоб підтримати, прискорити позитивний розвиток досліджуваних систем. Про такі чинники ми дізналися, вивчивши й критично проаналізувавши твори Г. Армстронга, П. Каптерєва, Г. Ващенко, В. Сухомлинського, Б. Коротяєва, а також практику освітньої й дослідницької роботи наукових шкіл Харкова, Полтави, Сум, зокрема й відомої наукової школи професора А. Сбруєвої. Так і виникла зрозуміла й важлива першооснова для розуміння складних наукових явищ, але все починалося з того, що нам дуже предметно й просто пояснили в докторській школі дію таких складних і необхідних методологічних підходів до реальної педагогіки, якими є системний, синергетичний, особистісний, ресурсний та інші.

**4. Збагачення докторських програм вивченням інноваційних концепцій і технологій зарубіжної науки й освіти.** Викладачі докторської школи СумДПУ А. Сбруєва, Г. Ніколаї, О. Семенов, Ж. Чернякова та інші кожний по-своєму залучали слухачів до знайомства, вивчення, осмислення оригінального зарубіжного досвіду навчання й виховання учнів і студентів. Без знання таких інновацій, наукового порівняння їх із вітчизняним досвідом неможливо виявити тенденції нашого поступу в освіті, перспективи й проблеми виховання людини в сьогоденних і завтрашніх умовах української вищої та середньої школи. Нарешті, неможливо сформулювати власний науковий світогляд і наукове мислення.

Наведемо лише найбільш пам'ятні для педагога вищої школи приклади справді професійного й справді вражаючого залучення аспірантів до фундаментальних досягнень американської та європейської педагогіки. Так, Аліна Анатоліївна Сбруєва, яка вивчала американську педагогіку різних часів не лише з різних друкованих джерел, а й під час стажування безпосередньо в американських вишах, зробила важливі для нас наголоси на істотних, прогресивних досягненнях науковців США у педагогічній освіті.

Справило враження, що в США відрізняється спосіб організації навчального навантаження студента та розподіл предметів. На відміну від вітчизняної, американська система вищої школи має елективний характер, історія виникнення якого датується ще XVII століттям. Після зарахування до університету американські першокурсники обирають профільуючі та загальногалузеві навчальні дисципліни, враховуючи поради викладачів. За допомогою такого підходу реалізуються основні принципи вищої освіти в США, а саме: свобода вибору та диференціація навчання. Отже, з самого початку студент не лише обирає ЗВО, а й бере активну



участь у формуванні та плануванні освітнього процесу, під час якого враховуються його життєві інтереси та можливості.

Враховуючи такий позитивний досвід, Наказом МОН і в Україні, починаючи з 2010 р. передбачалося створення переліку 20 навчальних дисциплін у вигляді елективних курсів. Це рішення, хоч і повільно, почало реалізуватися у ЗВО України.

Сьогодні лекція в американському виші – це активне обговорення існуючих питань, пошук інформації та цікавих фактів, звернення до досвіду аудиторії, обмін думками з метою актуалізації пізнавальної діяльності; створення проблемних і дослідницьких ситуацій як засобу стимулювання професійно-творчого мислення. Уже на сьогодні, як нас переконали матеріали проведених досліджень, в українських, як і в американських, ЗВО студенти наперед отримують конспект або й повний текст майбутньої лекції, а під час лекційних занять відбувається закріплення й розширення самостійної підготовки студентів, з'ясування найбільш складних питань. Спосіб завчасної передачі студентам електронних варіантів лекційного матеріалу та розгляду безпосередньо на заняттях лише основних, найбільш важливих проблем теми вже впроваджується в низці ЗВО і стає важливою складовою формування професійно-творчої компетентності майбутнього педагога засобами евристичного навчання.

Професор звернула нашу увагу на те, що цінним надбанням американського досвіду є організація практичних занять, на яких великою популярністю користуються розв'язання суто професійних задач із використанням евристичних бесід, індивідуального та групового проєктування, рольових та імітаційних ігор, науково-дослідних проєктів. Студенти навчаються формулювати гіпотезу, обґрунтовувати та перевіряти її, що є необхідною умовою творчого мислення.

Велике значення надається консультаційній роботі

викладачів зі студентами, яка дозволяє диференціювати та активізувати самостійну роботу, підвищити відповідальність майбутнього фахівця за її результати. В університетах США консультативне навантаження викладачів часто перевищує сумарне навантаження лекцій і практичних занять. Студенти мають змогу звернутися з запитаннями щодо навчальних планів, методів роботи з книгою, пошуку інформації, виконання наукових досліджень тощо. Варто наголосити, що в США самостійна робота – це вдало спланований процес, який відбувається під керівництвом викладача, планується ЗВО, повністю забезпечується методично та індивідуалізується залежно від здібностей і підготовки студентів, а також передбачає творчу діяльність із набуття та закріплення наукових знань. Отже, самостійна робота сприяє розвитку нових форм навчання (екстернату, дистанційного, безперервної освіти), які з кожним роком стають все більш актуальними та популярними.

Посилений інтерес викликає також обов'язкове вивчення предметів, пов'язаних із навчанням дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи. Американське суспільство та уряд підтримують розвиток програм, які сприяють інтеграції таких дітей у звичний для них життєвий простір. Під час навчання в університетах США студенти засвоюють не лише теоретичний матеріал, а й одержують величезний практичний досвід, необхідний для співпраці з дітьми з особливими потребами. Надзвичайно популярним серед майбутніх учителів є участь у соціальних і громадських організаціях, робота в школах-інтернатах і з дітьми-інвалідами, літня практика в дитячих таборах відпочинку. Отже, ще до закінчення навчання американські студенти мають змогу одержати позитивний досвід спілкування з людьми різних верств, різного психічного та фізичного стану.

Професор зробила висновки, які ми повинні були

сформулювати самостійно. Наведемо наш варіант висновків.

Ми можемо узагальнити одержану інформацію описового та пояснювального характеру тим, що основні характеристики освітнього процесу вищої школи в США (цільові, змістові, діагностично-оцінні) виглядають так:

а) прагматично-професійна спрямованість підготовки майбутнього фахівця, зокрема вчителя, де основою для відстеження якості освіти є рівень створеної студентами завчасно обумовленої освітньої продукції;

б) евристично-пошукові й креативні змістові та операціональні складові освітнього процесу з постійним застосуванням інтегрованих у цілісну систему евристичних технологій: професійних проєктів, рольових ігор, презентацій, консультацій і захисту створених студентами професійно-освітніх продуктів;

в) постійна активізація ініціативи студентів до суспільно корисної діяльності та участі в соціально значущих проєктах;

г) наявність відпрацьованих і доступних критеріїв для самооцінки та експертного оцінювання конкретних результатів освіти (переважно створеної студентами особистісно та соціально значущої освітньої продукції).

Використання окремих елементів американської методики розвитку евристичного, дослідницького мислення, враховуючи нові для нас форми організації самостійної роботи і консультацій, має перспективу значно покращити процес підготовки вітчизняних учителів, зробіть його більш мотивованим, цікавим та ефективним. Важливим під час професійної підготовки українського вчителя стане використання американського досвіду залучення студентів до активної й постійної участі в діяльності громадських організацій, під час планування й виконання соціальних проєктів тощо.

**5. Систематичний тренінг з оволодіння науковими методами** дослідження (переважно до і під час презентації результатів дослідницької роботи): «аналіз через синтез» (С. Рубінштейн); інтеграція опису, пояснення, передбачення (С. Гончаренко, П. Копнін, Б. Коротяєв); здійснення технології «наукового консилиуму» (Ю. Бабанський); «мозковий штурм»; історичний зіставно-порівняльний аналіз конкретного та узагальненого під час вивчення педагогічних явищ (О. Сухомлинська, А. Сбруєва) тощо.

Наприклад, ми мали завдання продемонструвати уміння в реальному часі застосувати метод порівняння й зіставлення традиційної та інноваційної (евристичної) системи освіти в процесі їх розвитку наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Рекомендувалося спиратися на завдання, прогностичні функції, практичні операції цього методу, розроблені в працях О. В. Сухомлинської та А. А. Сбруєвої та інших дослідників. Згідно з рекомендаціями, варто було насамперед відповісти на низку запитань евристично-дослідного характеру: Що порівнювати? Для чого порівнювати й зіставляти? Які характеристики цілісної системи підлягають конкретному порівнянню за їх належністю до певних парадигм, за ефективністю, доступністю, перспективами розвитку? Які аспекти розвитку інноваційної освіти прояснює процес порівняння й зіставлення ефективності традиційної та евристичної систем освіти? Які виявляються проблеми й ризики в розвитку й ствердженні евристичної освіти та її технологій за істотної модернізації національної освіти в умовах інформаційного суспільства в перші десятиліття ХХІ століття?

Висунута система евристично-дослідних запитань конкретизувала спрямованість необхідних відповідей щодо виявлення сутності, змісту, принципів і способів реалізації

інноваційної системи освіти, проблем і перспектив її розвитку на тлі суспільно-економічної кризи країни та суспільства. Складаючи аргументовані відповіді на поставлені запитання, ми, з одного боку, перевіряли продуктивні можливості евристичного механізму «аналіз через синтез» з його аналітичним розділенням складної наукової проблеми на окремі складові, які потім легше синтезувати в єдину динамічну, хоч і нерівноважну систему. А, з іншого боку, досягти в процесі порівняння традиційної та інноваційної освітніх систем більш об'єктивних доказів переваги чи її відсутності однієї з систем за допомогою застосування загальних критеріїв – мотивованості, активності суб'єктів навчання, доступності, оптимальності, результативності, – так і на рівні окремих її компонентів (цільових, змістовних, операціональних, діагностичних).

Керуючись таким підходом, ми спочатку порівняли сутнісні, провідні властивості основних компонентів обраних освітніх систем – основної мети, провідних принципів як парадигмальних (визначальних із позицій науки на цей час) вимог до діючої освітньої системи, а також способів діяльності педагогів та учнів (студентів) – операціональних і діагностичних. Порівняння сутнісних особливостей освітніх систем у цілому дало загальну відповідь щодо переваг насамперед соціально значущих інноваційної евристичної освіти. Виявилося, що вона більш демократична, гуманістична, справедлива, така, що активізує творчі можливості, більш лояльна до помилок учнів і студентів (надає можливість їх самостійно виправляти доти, поки не буде поставлена остаточна оцінка). Тому евристична освіта з її технологіями насправді здоров'язбережна, чого не можна сказати про традиційно-авторитарну освітню систему. Одночасно евристична освіта, завдяки комплексу закладених у неї чинників, надає

можливості вчитися більш успішно, розвиватися й самореалізовуватися більш мотивовано й інтенсивно.

Якщо ж звернутися до дієвості окремих позитивних чинників евристичного навчання й виховання, то потрібно звернутися насамперед до принципово нової стратегії, тобто провідної та довготермінової мети цієї інноваційної системи, яка побудована всупереч знанням традиційної освіти й проголошує провідну стратегію нової парадигми освіти, народжену фундаментальними дослідженнями філософів освіти, психологами та педагогами, а саме – створення максимальних умов для розвитку і творчої самореалізації особистості в умовах позитивного неперервного навчання як способу життя. Нові знання водночас розглядаються в іншому ракурсі – як основний засіб ( а не мета!) освітнього процесу.

Істотні позитивні відмінності евристичної освіти можна виявити, звернувшись і до основних способів освітньої діяльності педагогів, учнів і студентів, характерних для діючих навчальних технологій. Якщо для традиційної системи освіти характерні здебільшого репродуктивно-пояснювальні методи діяльності за зразками педагога, перевага монологічних і репродуктивних методів діяльності, відсутність реальної діалогової взаємодії, взаємонавчання, взаємоконтролю та самоконтролю, то для евристичної освіти та її технологій характерні самостійні постановка й виконання евристичних завдань (пошукових, перетворювальних, конструктивних, креативних) із застосуванням діалогових методів і прийомів створення особистісно значущих освітніх продуктів (із використанням лише окремих елементів репродуктивної діяльності), діалогової взаємодії, взаємодопомоги, дискусії, наукової діагностики й оцінювання навчальних досягнень.

Отже, освоєння порівняльних методів дослідження окремих систем та їх розвитку проводилось у докторській

школі на основі порівняння й зіставлення спочатку загальних сутнісних особливостей досліджуваних об'єктів, а потім порівняння якісних характеристик основних їх змістових компонентів (цільових, суто технологічних (операціональних), діагностичних тощо).

**6. Широке впровадження на наукових семінарах персонального захисту окремих фрагментів дисертаційного дослідження** (з назвами і використанням методологічних підходів, використанням різних методів і технологій) із застосуванням коректного наукового діалогу та дружньої предметної дискусії.

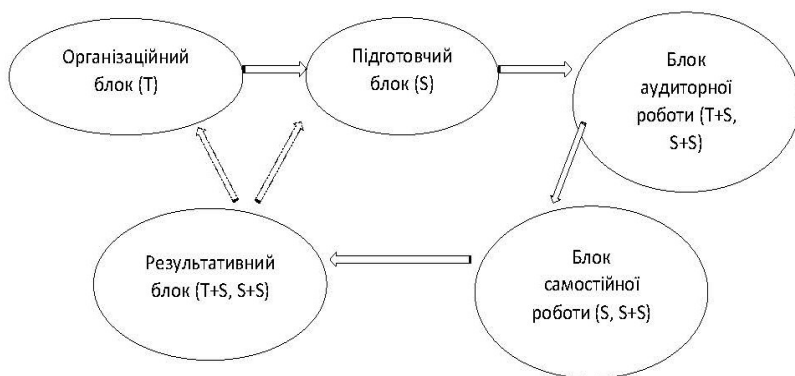
Сучасна докторська підготовка, якщо узагальнити вітчизняний і зарубіжний досвід, без усяких сумнівів користується послугами народженої у ХХ столітті **креативної педагогіки**, чергового етапу розвитку інноваційної, зокрема, евристичної чи евристично-проблемної освіти, тобто цілком базується на благородній, життєстверджувальній і одночасно прагматичній парадигмі – створити дійсно новий, значущий для людей і суспільства науковий продукт – істотний чинник для побудови нового фрагменту більш зручного, більш продуктивного й спокійного життя.

### **3.4. Упровадження технологій евристичної освіти в освітній процес СумДУ**

Упродовж останніх років ми активно намагаємося впроваджувати технології евристичної освіти в навчальний процес. І студенти, і викладачі відреагували на такий експеримент позитивно, водночас викладачі відзначили, що студенти виявилися більш мотивованими, ніж коли дисципліна викладалася в традиційному форматі. Аналізуючи спільну роботу педагогів і студентів, можна виокремити *основні переваги технологій евристичної освіти*: можливість для студентів одержати перше

знайомство з курсу до занять; можливість окреслити насамперед для студента мету дисципліни, способи її досягнення та кінцевий результат; стимул для студентів підготуватися до занять більш усвідомлено; підвищення пізнавально-пошукової активності всіх суб'єктів навчального процесу; розвинута діалогова взаємодія студент-викладач, студент-студент; самоорганізація, творча, а в подальшому й професійно-творча самореалізація фахівців; шанс зазнати невдачі, самостійно коригувати свої помилки, маючи чітку діагностично-критеріальну основу; прозорий механізм оцінювання кінцевого освітнього продукту студентів.

На основі результатів наукових праць дослідників евристичної освіти та власного досвіду її застосування ми розробили експериментальну (схематичну) модель організації практичних занять зі студентами університету з внесенням технологій евристичної освіти й пропонуємо її для дискусійного обговорення з колегами і читачами.



I. *Організаційний блок* передбачає створення доброзичливої, відкритої до співтворчості атмосфери; точне й зрозуміле поставлення загальної мети і завдань; підбір потрібної літератури, інтернет-сайтів.



Зміна мислення, настрою та загальної атмосфери в аудиторії починається з викладача. Він задає тон навчальному процесу з першої хвилини. Якщо викладачі в захваті від своєї дисципліни, студенти будуть прагнути наслідувати свого наставника. Проте мислення педагога щодо того, як розробляти та подавати контент, має вирішальне значення для інноваційного процесу навчання. Більшість педагогів були виховані винятково з точки зору вчителя-лідера. Щоб змінити цю авторитарну систему навчання на інноваційну, ми повинні думати про своїх студентів як про особистостей – діяти як гіді до нового, непізнаного, а не лише бездумно репродукувати інформацію.

II. *Підготовчий блок.* Самостійне оброблення студентами навчальної літератури, отриманої від викладача задалегідь.

Замість стратегії Problem-Solving викладачі кафедри електроніки, загальної та теоретичної фізики (В. Ф. Нефедченко) успішно впроваджують в освітній процес технологію Problem-Finding. Пошук проблеми еквівалентний виявленню проблеми. Викладачі можуть використовувати цю технологію як частину більш важливого проблемного процесу в цілому, який може містити формування та вирішення проблем разом.

До кожної теми надається теоретичний матеріал, що дозволяє зрозуміти типові приклади розв'язання задач із фізики. Навмисне видалення окремого елементу, величини або навіть процесу з умови запропонованої для самостійного розв'язання задачі призводить до неможливого знаходження кінцевого результату. Студентам пропонують спочатку знайти «проблему неможливості вирішення задачі» і лише після цього розв'язати її. Пошук проблеми робить необхідним ґрунтовне дослідження рекомендованої літератури,

потребує інтелектуального та творчого бачення, щоб знайти те, чого може бракувати або що потрібно додати до чогось важливого. Використовуючи цю стратегію, педагоги можуть надати студентам можливість глибоко міркувати, ставити критичні запитання та застосовувати творчі способи вирішення проблем.

III. *Блок аудиторної роботи.* 1. Обговорення учасниками навчального процесу опрацьованого матеріалу, з'ясування незрозумілих понять (аспектів), використовуючи комплекс евристичних методів: *когнітивних* (метод емпатії, метод евристичних запитань, метод гіпотез, дослідницькі методи, метод прогнозування), *креативних* («мозковий штурм», метод «Якщо б...», дослідницькі методи), *орґдiяльнiсних* (метод взаємонавчання; методи діагностики). Використання відкритих запитань (на які немає відповідей у підручнику) сприяє більш глибокому зануренню всіх суб'єктів навчання в поставлену проблему, їх тісній співпраці. Ця практика також може допомогти студентам реалізувати потенціал, який вони ніколи б не знайшли в собі.

2. З'ясування зв'язку навчального матеріалу з реальним життям. Зі студентами-медиками ми моделюємо діалог пацієнт-лікар, пацієнт-пацієнт, лікар-лікар, де майбутні фахівці навчаються ставити як загальні, так і уточнювальні запитання, проявляти емпатію щодо співрозмовника, застосовувати професійну лексику на практиці. Зімітований діалог між роботодавцем і претендентом стимулює до саморозвитку та самореалізації (однієї з складових евристичної освіти), адже під час «рекламування» себе розкриваються як наявні професійні якості майбутнього фахівця, так і деякі тимчасові «пробіли».

3. Використання online-тестів і тестових завдань, розроблених як на загальних, так і на місцевих

університетських освітніх платформах. Вибір кожним студентом необхідної кількості різнорівневих евристичних завдань як домашнього завдання; визначення кінцевого освітнього продукту, способів його створення; формування (спільно зі студентами) чітких критеріїв оцінювання творчих завдань, зокрема, творів.

Для успішної реалізації навчання (дистанційного) в сучасних реаліях, на думку викладачів кафедри електронної, загальної та прикладної фізики, необхідна наявність певних умов, а саме:

- наявність мультимедійних підручників, посібників, конспектів лекцій, віртуальних або відеолабораторних робіт;

- науково-методична організація навчального процесу, що ґрунтується на навчально-методичній документації з кожного розділу фізики;

- наявність дієвого контролю за самостійною роботою студентів.

Істотним фактором, який дозволяє студентам активно навчатися дистанційно, є наявність у них навичок самостійної розумової діяльності. На жаль у більшості студентів молодших курсів ці навички не розвинуті, що істотно ускладнює дистанційне викладання фізики і не лише. Вирішення цієї проблеми полягає в поступовому навчанні студентів під час карантину не лише фізики, а й самостійної роботи, використовуючи для цього зацікавлення сучасних студентів до інформаційних технологій. Серед багатьох платформ для дистанційного навчання та ресурсів можна відмітити: zoom, hangouts, skype, padlet, classroom, moodle, onlinetestpad.

За структурою курсу фізики майже не відрізняється від багатьох курсів інших дисциплін. Лекції, лабораторні та практичні заняття важливо провести з використанням платформи zoom у діалоговому форматі й зберегти темп

дистанційного навчання. Проведення лекції з використанням технології онлайн «Демонстрація екрану» дозволяє в загальному чаті надати посилання на тест, що перевіряє засвоєння чи сприйняття матеріалу, що дублює формат лекції в аудиторії з використанням слайдів. Практичні заняття та технологія «Дошка оголошень» дозволяє коментувати сам процес розв'язання задачі, почати дискусію всіх учасників або виправляти помилки з відповідним дописом чи посиланням на відповідні джерела.

Проведення занять у вигляді відеоконференції дозволяє значно активізувати самостійну роботу. Під час таких занять відбувається колективне обговорення розв'язання задач, завдання або лабораторних робіт. Студенти вчаться формулювати питання, шукають шляхи їх вирішення, обговорюють результат і роблять власні висновки (Ігнатенко, Коваль, Нефедченко, с. 195).

Із власного досвіду ст. викладач кафедри Ю. С. Козаченко пропонує деякі евристичні методи під час вивчення глобальної англійської мови.

1. Один із способів активізації студентської групи – *мозковий штурм*. На заняттях з іноземної мови цей спосіб ідеально підходить для розв'язання ситуаційних задач. Викладач озвучує історію хвороби, детально описує симптоми та певні особливості анамнезу (вік, стать, сімейний стан, професія хворого та тривалість хвороби). Завдання групи – визначити діагноз пацієнта. За допомогою мозкового штурму всі студенти задіяні на знаходження правильного рішення. Окрім визначення діагнозу, вони повинні назвати план дій для лікування пацієнта. Інколи в ситуаційних задачах уточнюються аналізи та процедури, які пацієнт проходить під час лікування. Мозковий штурм є особливо ефективним у навчальних групах, де рівень володіння комунікативними навичками не на високому рівні, цей метод підвищує їх вмотивованість, дає змогу

активно залучатися до вирішення проблеми, знаходити нестандартні способи вирішення, а, головне, є можливим задіяти студентів різного рівня. Розв'язуючи ситуаційну задачу, вони націлені на знаходження правильного рішення, тому комунікація відбувається в невимушеній атмосфері. Цей метод також допомагає активізувати лексику, яку медики засвоїли раніше. Важливо зазначити, що в таких завданнях студентам необхідні знання з клінічних дисциплін, проте на заняттях з іноземної мови студенти доповнюють свої знання, вивчають зарубіжний досвід та опановують лексику міжнародної мови.

2. *Метод асоціацій та аналогій.* На заняттях з іноземної мови цей метод є ефективним для тренування комунікативних навичок. За допомогою цього методу студенти проводять порівняльний аналіз, формують паралель між різними об'єктами. Наприклад, під час вивчення таких тем, як «Вища медична освіта в Україні, Великій Британії та США» медики повинні знайти спільне та відмінне в освітніх системах вищезазначених країн, порівняти навчальні плани, організацію навчального процесу та проаналізувати, як відбувається система оцінювання знань. Під час вивчення хвороб (наприклад, імунної системи), завдання студентів – розрізнити симптоми хвороб, розпізнавати терміоеlementи, розшифровувати аббревіатури та розуміти їх значення. Отже, студенти повинні формувати певні асоціації, які їм допоможуть у запам'ятовуванні слів. Метод асоціацій вважається одним із ефективних методів вивчення будь-якої іноземної мови. Метод аналогій допоможе медикам проводити паралелі між латинською та англійською мовами. Для розуміння медичних термінів студентам потрібні знання терміоеlementів із латинської мови, таким чином метод аналогії є невід'ємним під час вивчення медичної англійської мови. Навіть назви хвороб

складаються з терміноелементів, кожний з яких має свій переклад, за допомогою аналогії з латинською мовою студенти можуть здогадуватися значення слів, не знаючи точного перекладу. Метод асоціацій та аналогій поділяється на метод фокальних об'єктів, синектики та емпатії.

3. *Метод фокальних об'єктів.* Цей метод розвиває творчу уяву в студентів. За допомогою нього можна урізноманітнити навчальний процес, навіть під час вивчення медичної термінології. Наприклад, студентам дають слово «пацієнт». Акцент на слові «пацієнт», додатково додають слова, які абсолютно не пов'язані з ним (сюжет, авто, картина). Завдання студентів – об'єднати слова так, щоб надати нових характеристик фокальному об'єкту (складний пацієнт, новий пацієнт і т. д.). По-перше, студенти практикують лексичний мінімум, по-друге, завдання підходить для будь-якої теми. По-третє, викладач може вмотивовувати студентів за допомогою балів: чим креативніші та цікавіші будуть словосполучення, тим вище оцінка за заняття. Цей метод допомагає знаходити незвичні форми, розвиває синонімічний ряд, що є важливим під час вивчення іноземної мови.

4. *Синектика.* Цей метод є достатньо поширеним у педагогіці. На заняттях з іноземної мови можна використовувати синектику як ефективний вид активізації студентів. Один із способів використання цього методу – це поділ студентів на групи (двоє-трьоє студентів у кожній групі та один студент – пацієнт), надається завдання, яке студенти повинні вирішити за допомогою аналогій (прямих, особистих, символічних, фантастичних). Одна з запропонованих ситуацій на занятті: «уявіть, що ви лікар, до вас приходить пацієнт із підвищеною температурою, ознобом, болем у животі та загальною слабкістю. Ваші дії». Важливо ділити студентів на групи шляхом підбору, тобто не за бажанням співпрацювати з товаришем, а за різним

рівнем знань, творчої уяви та комунікативних навичок. Важливо не забувати, що серед слухачів можуть бути медики, які мають середню професійну освіту, вони є більш досвідченими, дорослішими і мають певний авторитет серед студентів, таких студентів необхідно розділити по групах. Використовувати метод синектики у чистому вигляді є достатньо важко, проте як елемент заняття, є цікавим і незвичним у повсякденному житті. Під час вирішення проблеми студенти діляться своєю думкою, обговорюють, звичайно проводять аналогії, тому що для розв'язання ситуативної задачі необхідно проаналізувати всі можливі варіанти, почути думку кожного. Проте, працюючи в групі, студенти можуть натрапити на критику, зауважимо, що це є позитивним аспектом. Одне з завдань медиків – уявити себе справжнім лікарем, почати комунікацію, дізнатися про стан пацієнта, його спосіб життя, професію: це може вплинути на встановлення діагнозу. Проводячи аналогії, студенти уявляють себе лікарями, наявність уявного пацієнта робить більш реалістичним всю ситуацію.

5. *Метод емпатії*. Цей метод схожий на попередній: друга його назва «метод особистої аналогії». Головне його завдання – це уявлення себе на місці іншої людини. Найчастіше на заняттях з іноземної мови студенти уявляють себе лікарями або пацієнтами. За допомогою цього методу активізуються лексичні одиниці, формуються комунікативні вміння та збагачується комунікативна культура. Важливо зазначити, що всі запропоновані ситуації повинні бути реалістичними: студентам цікаво уявляти себе в майбутній професії, а отже, це вмотивує до вивчення мови.

6. *Метод контрольних питань* використовується на всіх етапах навчального процесу. На заняттях з іноземної мови можна використовувати його після вивчення будь-якої

системи для закріплення лексичних одиниць. Завдяки цьому методу навчання студентів проводиться системно. Особливо доречно його використовувати для перевірки знань, за допомогою навідних питань можна допомогти студенту самостійно зробити висновок щодо будь-якого питання.

7. *Метод інверсії* є один із евристичних методів, який допомагає студентам у розумінні будь-якого питання за допомогою нестандартних способів. Наприклад, найбільше проблем у медиків виникає з розумінням складних граматичних конструкцій, тому для аналізу граматичних правил найкраще підійде метод інверсії, який дозволить використати такі способи пояснення: приклади з повсякденного життя пацієнтів, навчальної діяльності студентів, їх практики в лікарняних закладах, які будуть зрозумілі в кожній окремій групі. Кожна студентська група індивідуальна, важливо враховувати це під час використання цього методу. Також метод інверсії підходить для вивчення різних систем організму. Щоб дати загальну характеристику системі та визначити її функцію, можна розпочати з аналізу органів, які входять до цієї системи, тим самим студенти зможуть самостійно узагальнити інформацію, проаналізувати та систематизувати вищезазначене, а також зробити висновок.

IV. *Блок самостійної роботи.* Самостійне виконання студентами евристичного завдання.

Технологія Jigsaw є перевіреною стратегією спільного навчання, яка допомагає студентам створювати власні знання. Їх об'єднують у групи та надають кожній різну інформацію. Всі члени групи повинні засвоїти поданий матеріал, за допомогою уточнювальних запитань з'ясувати невідоме чи незрозуміле, спільно знайти рішення поставленої проблеми, щоб мати змогу пояснити своїм



колегам з іншої групи вже відомі та «відкриті» особисто знання з цієї теми.

Використовуючи таку технологію, студенти стають експертами в навчанні своїх однолітків. Це оживляє заняття, спонукає студентів створювати власні знання та ділитися ними з іншими.

Уже п'ять років ми застосовуємо евристичний інтерактивний метод взаємонавчання та взаємоконтролю для опанування студентами теми «Лікарські форми» (дисципліна «Латинська мова та медична термінологія»). Групу поділяють на три підгрупи, кожна з яких готує окремі підтеми. Студенти кожної підгрупи заздалегідь самостійно опрацьовують наданий викладачем список літератури, готують конспект-відповіді, надають приклади та визначають доповідача. На запитання, які ставлять слухачі, може відповідати будь-хто з цієї підгрупи. Наприкінці заняття студенти самостійно визначають внесок кожного члена своєї команди та оцінюють його. Якщо студенти не повністю висвітлили запропоновану тему, викладач доповнює її або ставить навідні запитання. Студенти, таким чином, мають змогу розвивати та вдосконалювати свої вміння самостійної роботи з підручниками та інтернет-ресурсами, виконувати вправи, творчо підходити до презентації своєї відповіді.

Після засвоєння теоретичних правил, виписування рецептів на різні види лікарських форм, ми пропонуємо студентам спробувати свої сили в практичній роботі. Їм надається можливість обрати завдання різної складності, щоб самостійно вирішити ступінь засвоєння нового матеріалу та готовність для написання тесту. Студенти чітко розуміють, що ці знання вони будуть використовувати в подальшій практичній професійній діяльності, а тому добре мотивовані якнайкраще засвоїти цей навчальний матеріал.

5. *Результативний блок.* Розгляд, коротке обговорення та оцінювання поданих здобувачами освіти різнорівневих евристичних завдань за допомогою запитань викладача та студентів, застосування діагностичних критеріїв і показників якості поданих освітніх продуктів; комп'ютерне тестування деяких завдань (за необхідності).

Викладачами кафедри іноземних мов як кінцевий освітній продукт експериментально була подана телепрезентація (Т. Плохута). Запис усного виступу студента дозволяє детальніше проаналізувати освітній продукт, визначити його недоліки й переваги.

Під час оцінювання усних доповідей студентів англійською мовою враховувалися їх зміст, вербальна й невербальна ефективність, які ґрунтовно описані в *Speech and Presentation Scoring Rubrics* (автори Н. Муліна, Т. Плохута) (див. табл. 3.5).

Таблица 3.5 – Speech and Presentation Scoring Rubrics

Speech and Presentation Scoring Rubric				Student _____	Date _____	Self Assessment	Peer Assessment	Teacher	Average score
Criteria	Excellent (4 points)	Good (3 points)	Minimal (2 points)	Weak (1 point)					
<b>Content (8 points)</b>									
<b>Topic Relevance/ Subject Knowledge</b> Oral presentations are expected to be appropriate for the task and target audience	The presentation is audience focused and relevant; grasps accurate original information; provides analysis, generalisation, details / examples	The presentation is partly audience focused and relevant; grasps major facts; provides some analysis and examples	The presentation needs more focus and relevance, contains some omissions and/or inaccurate facts	The presentation lacks focus or relevance; contains fact errors					
<b>Organization/ Clarity/Format</b> Oral presentations are expected to be clearly organized with appropriate introduction, body and conclusion, logically ordered ideas, within the time limit	The presentation is effectively structured and logically organised with clear transitions between parts; within one minute of allotted time	The presentation is generally logical with adequate transition between major ideas; within two minutes of allotted time	The presentation is mixed up and lacks organisers and transition between ideas; within three minutes of allotted time	The presentation lacks clear structure and logical order, may be wordy in some parts; too long or too short					
<b>Verbal Effectiveness (8 points)</b>									
<b>Language Use</b> Presenters are expected to use proper vocabulary and correct grammar in slides and speech	Student uses familiar to the audience and proper vocabulary and grammar; language choice is precise, free of jargon	Student uses mainly proper vocabulary with no serious grammar errors; language choice is partly precise and mostly jargon-free	Student uses jargon in too long sentences to understand with some grammar errors	Student uses inadequate vocabulary; sentences are too long or incomplete with several major grammar errors					
<b>Speech Accuracy/ Fluency</b> Presenters are expected to speak with enthusiasm, natural pace and clear pronunciation, diction	Student speaks with proper pace, distinct pronunciation and very few disfluencies	Student speaks with mostly natural pace, good pronunciation and few disfluencies	Student speaks with low enthusiasm, poor diction, and many disfluencies	Student speaks too slowly/fast with many disfluencies that prevent understanding, lacks distinct pronunciation					
<b>Nonverbal Effectiveness (4 points)</b>									
<b>Interactions/ Delivery</b> Presenters are expected to keep eye contact with audience, speak confidently, listen and answer questions	Student speaks confidently with good volume, eye contact, and energy; excellent listener answers audience questions accurately	Student speaks mainly confidently with good volume, eye contact, and energy; as a good listener provides proper answers	Student speaks with low volume; better eye contact and listening skills are needed; some difficulties in answering questions	Students speaks with low volume, without eye contact; poor listening skills lead to inability to answer questions					
<b>Creativity (Optional)</b>	Very original presentation of material that involves different media or unique approach (3 bonus points)								

(Плюхта, 2022, с. 294)

Перед тим як проводити презентацію, на різних етапах студентам пропонували Presentation Checklists (National Science Education Standards), а саме Quick checklist to avoid failure, Check off each step of the writing process, Speaker Practice Checklist, щоб переконатися, що вони нічого не пропустили.

У процесі підготовки й запису (здійснюваних самостійно або з допомогою інших студентів) телепрезентації наукової доповіді студенти мали змогу заздалегідь проглянути відеоматеріал, проаналізувати його, знайти помилки та виправити їх. Підготовка телепрезентації – гарна можливість для самооцінювання й самовдосконалення. Запис виступу також зручно використовувати для колективного обговорення переваг і недоліків створеного продукту, проведення взаємооцінювання й під час кінцевого оцінювання результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів.

Логічним завершенням плідної роботи над професійно спрямованою доповіддю є її публічне презентування на конференціях. Студенти мають змогу ділитися своїми професійно-творчими доробками на щорічних студентських науково-практичних конференціях англійською мовою (National Science Education Standards).

### Висновки до розділу 3

1. З'ясовано, що творча самореалізація сутнісних сил людини на сучасному етапі, яка є за природою своєю евристичним процесом особистісного самопоходання, саморозвитку, самозростання та самовдосконалення (Г. Сковорода, А. Маслоу В. Сухомлинський, В. Лозова, А. Хуторський), об'єктивно потребує адекватних для своєї динамічної й перетворювальної сутності способів розвитку та ствердження. Тому нові евристичні технології (прогнозування, креативного проєктування, створення евристичної діалогової взаємодії та ін.) органічно відповідають потребам духовної й творчої самореалізації дітей і молоді (В. Лозова, Б. Коротяєв, А. Хуторський).

Новітніми дисертаційними й монографічними дослідженнями виявлено, що творча самореалізація, з позицій синергетики, являє собою нерівноважний, нестабільний, самоплинний і безкінечний процес постійного переходу від хаосу до гармонії та навпаки. Тому не може задовольнитися стабільними, нормативними й вивіреними практикою технологіями саморуїнування та самобудівництва, натомість потребує їх постійної заміни, поєднання й роз'єднання різних технологій, зокрема, конструктивних і алгоритмічних. (Л. Рибалко, Н. Громова, М. Лазарєв, В. Лозова).

2. У дослідницьких трактуваннях сутності та змісту творчої самореалізації помічена тенденція до її певної деталізації й розкриття змісту певних компонентів. Так, проф. Л. Рибалка розглядає такий змістовий аспект самореалізації як досягнення майбутнім учителем акме (індивідуальної висоти досягнень) у професійній майстерності й творчості, до якого обов'язково залучаються евристичні та акмеологічні освітні технології. Дослідниця Н. Громова виокремила навчально-пізнавальний аспект самореалізації та запропонувала розглядати самореалізацію школярів-старшокласників як набуття ними

певних пізнавально-творчих якостей, які можливо сформувані лише з залученням евристичних технологій.

З'ясовано, що для досягнення мети і завдань пізнавально-творчої та професійно-творчої самореалізації дорослих і дітей потрібна цілісна система освітніх технологій, насамперед евристичного гатунку.

3. Проведеними дослідженнями (В. Лозова, Б. Коротяєв, Л. Рибалка, Н. Громова, О. Кузьменко, О. Кондратюк, Л. Крившенко, М. Лазарєв, Н. Усенко та ін.) з'ясовано, що успішність розроблення, вдосконалення й застосування евристичних технологій самореалізації, технологій формування умінь використання евристичного діалогу залежить не лише від фізичних, моральних інтелектуальних можливостей окремого індивіда, а ще й від умов життєвого й освітнього простору, де відбувається драматичне та небезболісне самозростання й самоствердження молоді людини не без впливу інших людей та обставин. Тому часто істотну позитивну роль відіграє моральний, мудрий і глибоко освічений наставник-педагог, який робить спільну з юними справу (навчальну, дослідницьку, оздоровчу, просвітницьку, політичну) і з тонким відчуттям міри своєчасно й непомітно віддає їм самостійницьку ініціативу й право відчуті себе повноправними авторами щойно створеного творчого продукту.

3. На сьогодні вже достатньо завершена насправді гуманна й рятівна для нормальної людини концепція колосальних її можливостей для власної творчої та професійної самореалізації (Г. Сковорода, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, М. Амосов, П. Копнін, Л. Рибалко та ін.), що збагачується новими ідеями й технологіями евристики та акмеології. В останній застосована комплексна акмеологічна технологія оцінювання, корекції, моделювання й розвитку професійного акме суб'єкта як

усвідомлений рух майбутнього педагога до професійного оптимуму (еталона), що дозволяє на основі самопізнання визначити джерело, рушійну силу саморозвитку, самовдосконалення й самотрансценденції.

4. Проаналізовані науково-дослідницькі роботи підтверджують, що сучасний освітній процес ще не став, але повинен стати в основному пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Конкретно – це освоєння процедур самостійної пошукової (знаходження нового до вже освоєного), реконструктивної (створення нових знань з уже відомих фрагментів), креативної (створення принципово нового та значущого для особистості продукту). Репродуктивна діяльність (запам'ятовування правил, законів, формул, алгоритмів) підпорядкована пізнавально-творчим (евристичним) процедурам, кінцевою метою яких є створення нових особистісно значущих для учня (студента) освітніх продуктів. Означені освітні продукти (твори, проекти, розповіді, статті, рецензії, сюжетні сценарії, серії пізнавальних запитань, власних визначень, висновків, узагальнень тощо) і є конкретними показниками успішності творчої самореалізації учня й студента. Тому й оцінювання кожного повинно відбуватися в основному не за озвученими знаннями правил, положень, запам'ятованих цифр і фактів, а за створеними особистістю цілісними освітніми продуктами, де й використано необхідні елементи знань та умінь.

5. Виявлено, що освіта стає справді евристичною та результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, доброзичливої, майстерної взаємодії наставника й учнів, викладача та студентів. А це реально, якщо насамперед педагог оволодіє культурою сучасного цивілізованого, гуманістичного й конструктивного діалогу. Дослідження науковців і вчителів (В. Лозова, А. Сбруєва, О. Козлова, К. Лазарева, Н. Громова, І. Проценко,

І. Зайцева, Л. Крившенко, Т. Плохута, Н. Усенко та інші) безперечно доводять необхідність спеціального навчання умінням евристичного діалогу учнів і студентів, зокрема, освоєння останніми основ запитальної діяльності.

6. Щоб вирішити означені та інші істотні проблеми, здійснити справжню модернізацію професійної освіти, перехід її на евристичні й дослідницькі основи, педагогічні університети за підтримки Міністерства освіти і науки, НАПН України мають нормативно закріпити в діючих і майбутніх навчальних планах неперервну практику студентів як навчально-дослідницькі студії з педагогіки, педагогічної творчості та майстерності (з виділенням, наприклад, одного дня на тиждень для такої діяльності в кращих навчальних закладах). Потрібно твердо закріпити в типових навчальних планах, крім виробничої, також навчально-педагогічну практику з педагогічних дисциплін на 2-му й 3-му курсах із відривом від навчання впродовж двох тижнів, а для бакалаврів і магістрів передбачити в навчальних планах обов'язкові переддипломні наукові студії випускника з вивченням спецкурсів з інноваційних освітніх технологій і підготовкою дипломного науково-експериментального твору на базі експериментальних навчальних закладів і лабораторій.

Отже, з одного боку, евристична освіта є одним із найдавніших видів навчання, заснованого на сократичній бесіді або евристичному діалозі. З іншого боку, реалізація в освітній практиці технологій евристичної освіти являє собою в різні епохи результат педагогічних зусиль прогресивних дослідників-педагогів, які проти засилля традиційних передавальних, антидіалогічних методів і форм навчання. У зв'язку з цим актуальність технологій евристичного навчання та їх подальшого розвитку обґрунтовується об'єктивними вимогами суспільства до освітнього процесу та виховними завданнями, які пов'язані з формуванням самостійної, творчої, конкурентоздатної особистості.



## ВИСНОВКИ

1. У монографії описано та проаналізовано історіографічну базу розвитку технологій евристичної освіти від античності до сьогодення.

Установлено та охарактеризовано три витоки й одночасно три складові евристичної освіти в їх динамічному розвитку – від давньогрецької педагогіки до початку XXI століття: сократівський (евристичний) діалог; концепції творчої самореалізації особистості; теоретичні й технологічні основи творчої діяльності. Виявлено, що складові евристичної освіти та її технологій пройшли складний і довготерміновий шлях свого розвитку і в сучасному вигляді уможливають за певних умов істотну модернізацію та ефективність освітнього процесу.

2. Виявлено й окреслено чотири етапи розвитку в новітньому часі технологій евристичної освіти (кінець XX – перші десятиліття XXI століття) відповідно до тенденцій удосконалення технологій, появи нових, ускладнення їхніх концептуальних і операційних побудов:

1) перший етап (70–80-ті рр. XX ст.) – виникнення педагогіки творчого співробітництва вчителя й учнів як початок переходу від авторитарно-передавальної до творчодіалогічної освіти; 2) другий етап (80–90-ті рр. XX ст.) – розроблення теорій і технологій проблемної та евристичної освіти на основі концепцій сократівського діалогу й творчої самореалізації особистості, зокрема, майбутнього педагога, створення наукових шкіл, перші їх дослідження новітніх освітніх технологій; 3) третій етап (2000–2019 рр.) – поглиблення й модернізація технологій евристичної освіти, пріоритетне освоєння евристичних технологій конструктивної та креативної діяльності школярів і студентів; 4) IV етап (2020 р. – сьогодення) – **сполучення евристичних концепцій і технологій навчання з дистанційною освітою.**

3. Дослідження праць і видатної педагогічної діяльності найстаршого на сьогодні педагога-науковця професора Б. І. Коротяєва виявили його значний внесок у вітчизняну інноваційну педагогіку. Учений ще в 70–80-х рр. минулого століття на концептуальному й технологічному рівнях довів, що навчання – це передусім організація творчої пізнавальної діяльності учнів. Водночас педагог заклав основи евристичних технологій освіти, доводячи, що пізнавальна діяльність учнів і студентів повинна бути «самостійним пошуком і створенням чи конструюванням якогось нового продукту». Саме це положення стало першоосновою для подальшої побудови в 90-ті рр. ХХ ст. і на початку ХХІ століття дослідниками мети і змісту будь-яких евристичних освітніх технологій. Б. І. Коротяєву належить фундаментальна розробка та експериментальні випробування цілісної системи професійно-творчої підготовки сучасного вчителя із застосуванням оригінальних філософсько-педагогічних концепцій та евристичних технологій, зокрема, технології виховання досконалого фізичного, інтелектуально-творчого й морального здоров'я майбутнього педагога, реалізація монопредметного навчання, «лекцій прямої дії», моніторингу результатів професійного зростання.

Здійснений фундаментальний педагогічний експеримент у науковій школі академіка І. А. Зязюна і професора Н. М. Тарасевич (Полтавський педагогічний інститут, а нині національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) продемонстрував динамічну тенденцію до постійного вдосконалення й модернізації концептуальних і технологічних складових професійної підготовки вчителя. Якщо на першому етапі дослідницької роботи полтавських науковців (кінець 70-х – перша половина 80-х років) помітним був пріоритет освоєння технологій театральної педагогіки, драматизації освітніх

ситуацій як чинників істотного оновлення освіти майбутнього вчителя, то на кінцевих етапах, упродовж 80–90-х рр. ХХ століття і 2000-х рр., спостерігається перенесення основної уваги на формування провідних професійно-педагогічних компетентностей майбутнього педагога-фахівця, зокрема, на творче застосування технологій проєктування, конструювання, реалізацію типових і нетипових компонентів уроків, виховних заходів. Стала помітною тенденція до постійної верифікації евристичного діалогу відповідно до змін освітньої діяльності, які детерміновані змінами соціально-економічного й політичного клімату в країні.

4. Важливим явищем для розвитку концепцій і технологій евристичної освіти стала діяльність наукової школи професора В. І. Лозової (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди). На першому етапі науково-дослідницької діяльності (70–80-ті рр. ХХ ст.) вперше в українській педагогіці В. І. Лозова розкрила зміст і рівні пізнавальної активності школярів і технології її формування в різних сферах навчання й виховання, поступово зосередивши основну увагу (разом із науковцями своєї школи) на розвитку евристичної та креативної активності школярів і студентів. Діяльність наукової школи В. І. Лозової в 90-ті рр. ХХ ст. і на початку ХХІ століття відзначалася розробкою нових підходів до вирішення актуальної проблеми пізнавально-творчої та професійної самореалізації особистості як мети сучасного освітнього процесу. Вперше в харківській науковій школі створена завершена і випробувана експериментально концептуально-технологічна система підготовки майбутнього педагога з чіткою метою досягнення особистісної й фахової досконалості, тобто самореалізації власного професійно-творчого потенціалу. Основним чинником професійної самореалізації, як

доведено харківськими дослідниками, стало створення та вмiле застосування таких евристичних освітніх технологій, як творча діалогова взаємодія, професійні проекти, навчання як дослідження, система евристичних запитань, самостійний моніторинг та оцінювання власних досягнень.

З'ясовано, що наукова школа педагогів-новаторів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (керівник проф. М. О. Лазарев) упродовж 90-х рр. ХХ ст. – 2000-х рр. працювала разом із науковою школою проф. В. І. Лозової та виконувала спільні дослідження. Водночас науковою школою сумчан розроблені та впроваджені в освітню практику власні оригінальні концепції й технології евристичної освіти, зокрема, організація різнорівневих видів евристичної діяльності, навчання вмiнь застосування евристичного діалогу та системи пізнавальних запитань, формування й діагностика пізнавально-творчої самостійності учнів і студентів, становлення риторичної культури та педагогічного артистизму майбутнього вчителя, технологія діяльності дослідно-проектних студій під час педагогічної практики та ін.

5. Виявлено тенденції розвитку провідної складової евристичної освіти – її концептуально-технологічного оснащення. Якщо на першому й частково на другому етапах розвитку технологій евристичної освіти практично в усіх досліджених наукових школах спостерігалось застосування прогресивних, але раніше вже створених технологій евристичної діяльності, то період 90-х рр. ХХ ст. і перших десятиліть ХХІ століття відзначається їх більш ретельним відбором, істотною модернізацією, створенням та експериментальною перевіркою нових, оригінальних авторських технологій.

Дослідження підтверджують, що сучасний освітній процес ще не став, але повинен стати переважно

пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Тому на державному та інституціональному рівнях необхідно внести основні пізнавально-творчі компетентності (діалогові, інтерактивні, конструктивні та ін.) до освітнього стандарту закладів середньої освіти, а більш складні їх варіанти – до стандартних компетентностей майбутнього вчителя. Це, зокрема, освоєння процедур самостійної пошукової, реконструктивної та креативної діяльності майбутнього фахівця.

Констатуємо появу нових розробок технологій евристичної освіти (творчої самореалізації у виховній і пізнавальній діяльності – Рибалко Л., Левченко Л., Громова Н.; у формуванні умінь діалогової взаємодії – Крившенко Л., Кузьменко С., Лазарева О.; у формуванні умінь запитальної діяльності – Лозова В., Лазарева К.; лекції прямої дії – Коротяєв Б., Лазарєв М.; вирішення діалогічними засобами конфліктних ситуацій – Тарасевич Н.; діагностики перебігу та результатів пізнавально-творчої діяльності – Лазарєв М., Плохута Т.).

З'ясовано й істотні проблеми подальшого розвитку евристичних освітніх технологій, які потребують невідкладного вирішення: дефіцит навчальних, наукових і матеріальних ресурсів, нерозвиненість менеджменту сучасних інноваційних освітніх і наукових проєктів, відсутність у країні ефективних науково-освітніх мереж, які б об'єднували ресурси вищої та середньої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Burbules N. C. Postmodern Doubt and Philosophy of Education. *Philosophy of Education* 1995. *Philosophy of Educational Society*. Alven Neiman: Urbana, 1996.
2. Ellis J. Socratic seminars : Creating a community of inquiry. Indiana, 2003. URL: <http://www.hltmag.co.uk/sep07/mart04.htm>.
3. Freire P. Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civil courage / Український переклад: Фрейре, Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність ; пер. з англ. О. Дем'янчука. Київ : Вид. дім «КМ академія». 2004. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPH\\_2013\\_114\\_18.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPH_2013_114_18.pdf).
4. Lazarev M., Nefedchenko O. Conceptions and techniques of professional future teacher's training in the pedagogical works of the famous Ukrainian scientist B. I. Korotiaev. Theory and practice of introducing a competent approach to higher education in Ukraine. Vienna, 2019. P. 272–281.
5. Maslow A. Toward a psychology of being. Nostrand Reinhold, 1970.
6. National Science Education Standards. National Academy Press. Washington, DC. URL: <https://www.nap.edu/catalog/4962/nationalscience-educationstandards>.
7. Nefedchenko O. Reserch of the main components of heuristic education in Ukrainian pedagogy. Modern approaches to knowledge management development. Ljubljana, Slovenia, 2020. P. 324–335.
8. Nefedchenko O. I. Foreign and native scientists about the ideas and techniques of heuristic education. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (68), Issue: 164, Maj. 2018. P. 41–45.
9. Nefedchenko O. The theory of personality's creative

self-realization as the methodological basis of innovative heuristic education. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2. С. 170–177.

10. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework. *Psychology: A Study of a Science*, Vol. 3. 1959. P. 184–256.

11. Schramm W. *How Communication Works*. Urbana: University of Illinois Press. 1954. URL: [www.info-works.com.ua](http://www.info-works.com.ua).

12. Адаменко О. В. *Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. Педагогічний дискурс*, 2013. Вип. 11, 15.

13. Андреев В. И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988.

14. Баханов К. О. *Замість вступу: навчання у дискусії*. Харків : Вид. група «Основа», 2006.

15. Баханов К. О. *Життєтворчі проекти у навчанні історії України*. Харків : Вид. група «Основа», 2008.

16. Бахтин М. М. К философии поступка. *Вестник МГУ. Сер. 7. Философия*. 1991. № 1. С. 59–64.

17. Башкір О. І. *Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України : історико-педагогічний аспект*. Харків : ХНПУ, 2017.

18. Бех І. Д. *Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 5–14.

19. Білоцерковець М. А. *Формування теоретичних знань студентів аграрних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04*. Суми, 2017.

20. Білоцерковець М. А. Формування теоретичних знань студентів аграрних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2017.

21. Борисенко В. В., Гагіна Н. В. Діалог у контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 124. 2015. С. 8–10. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2015\\_124\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_4).

22. Буш Г. Я. Творчество как диалогическое взаимодействие : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Минск, 1989.

23. Вахтеров В. П. Свобода учительского творчества. *Народный учитель*. 1914. № 1. С. 2–7.

24. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997.

25. Велішаєва А. Є. Розвиток евристичної діяльності студентів : методичний аспект. URL: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/16580/4/elishaeva.pdf>.

26. Вертіль О. Еверест евристики Миколи Лазарева. *Сумщина*, 2009. № 123/124. С. 4.

27. Вишнякова Н. Ф., Ткач Р. В. Тест «Креативність». *Обдарована дитина*. 1998. № 5–6. С. 44–49.

28. Головка С. Г. Наукові засади розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів у вітчизняній педагогіці (20-ті – середина 80-х років ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2006.

29. Голубченко В. Ю. Освіта Сумщини в іменах. Суми, 2012. С. 183–186.

30. Громова Н. В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09.



Харків, 2010.

31. Громова Н. В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2010.

32. Гузій Н. В. Проблемно-евристична спрямованість методичного арсеналу дидакалогічної підготовки майбутнього педагога-професіонала // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія / за ред. проф. М. О. Лазарева. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 10–26.

33. Гурець Н. Т. Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1994.

34. Духневич В. М. Соціальний діалог з позиції когнітивного спілкування. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки.* 2013. Вип. 114. С. 80–84. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPH\\_2013\\_114\\_18.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPH_2013_114_18.pdf).

35. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск : Изд-во БГУ, 1978. С. 169–170.

36. Євдокимов В. Технології евристичного навчання у підготовці вчителів. URL: <http://npo.kubg.edu.ua/article/viewFile/182112/182017>.

37. Євдокимов В. І. Очевидне й неймовірне. Слово про книгу Б. І. Коротяєва, В. С. Курила, С. В. Савченка «Нестандартний погляд на стандарти вищої освіти». Старобільск : Вид-во ДУ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 289–300.

38. Зайцева І. О. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів філологічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016.

39. Про інноваційну діяльність : Закон України.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.

40. Про вищу освіту : Закон України. URL: [zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18).

41. Про освіту : Закон України: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

42. Сходінками до наукової школи / за ред. Л. Д. Зеленської. Харків : Райдер, 2008.

43. Зербіно Д. Д. Наукова школа: Лідер і учні. Львів : Євросвіт, 2001.

44. Основи педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюн. Киев : Вища школа, 1987.

45. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюн. Київ : Вища школа, 1997.

46. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ : МАУП, 2000.

47. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюн. Київ : СПД Богданова, 2008. С. 23–35.

48. Іонова І. М. Педагогічні умови творчої самореалізації старшокласників у процесі навчальної проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2015.

49. Ісіпчук Н. Евристичне навчання – крок до «розкрипачення» школи. *Сумщина*. 2012. № 33/34. С. 4.

50. Ковтонюк М. М., Озиранська Л. С. Активізація навчальної діяльності учнів за допомогою математичної евристики. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/rmovc/rmovc/paper/viewFile/5609/4752>.

51. Кондратюк О. М. Дидактичні умови організації навчального діалогу учнів 6–8-річного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2009.

52. Концептуальні засади педагогічної технології. Школа діалогу культур. URL: <http://textbooks.net.ua/content/view/6077/49/>.

53. Концепція «Нова українська школа» URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

54. Коpecь Л. В., Гордієнко В. І. Діалогічні комунікативні практики та їхній евристичний потенціал: результати дослідження. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2012. № 136. С. 53–58. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp\\_2012\\_136\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2012_136_12).

55. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Иваново : Юнона, 2009.

56. Коротяев Б. И. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Луганск : Альма-матер, 2006. Т. II.

57. Коротяев Б. Теория педагогической философии как методологическая основа научно-педагогических знаний. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : збірник наукових праць / Донбаський державний педагогічний університет, 2016. Вип. 18. С. 18–24.

58. Коротяев Б. И. Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования. Старобельск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016.

59. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий. Избранные педагогические сочинения : в 4 т. Луганск : Альма-матер, 2006. Т. II. С. 3–183.

60. Коротяев Б. И. Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии. Луганск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2013.

61. Коротяев Б. І. Педагогіка вищої школи. Київ : НМК ВО, 1990.

62. Кошелєв О. Л. Навчання студентів процедурам і операціям творчої пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 1995.

63. Кравченко І. В. Формування у підлітків моральних вчинків у позакласній роботі : дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.07. Харків, 2004.

64. Красовицький М. Ю. Старша школа США: особливості сучасної організації та зміст освіти навчання. Київ : СПД Богданова А. М., 2006. С. 143–180.

65. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014.

66. Кривонос О. Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Суми, 2008.

67. Крившенко Л. М. Формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2018.

68. Крившенко Л. М. Формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2018.

69. Крившенко Л. М. Формування у майбутніх учителів початкових класів умінь застосування евристичного навчального діалогу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми.

70. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер. Київ : Вид-во «Плеяди», 2006.

71. Кубанова Т. В. Становление партнерской позиции преподавателя в процессе диалогизации учебного взаимодействия со студентами. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2016. № 4 (10). С. 56–61.

72. Кузьменко О. В. Організація навчального спілкування школярів на уроці-семінарі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1997.

72. Кучерявый А. О книге «Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования». Старобельск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016. С. 5–11.

73. Лазарєв М., Лазарєва О. Особливості і компоненти евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2018. Вип. 30 (40). С. 53–59.

74. Лазарєв М., Лазарєва О. Діалогічна освіта – альтернатива монологічній, авторитарній педагогіці в умовах інформаційного суспільства. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали I Міжнародної конференції (Суми, 29–30 жовтня 2019 р.). Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. С. 152–157.

75. Лазарєв М., Лазарєва О. Діалогічний потенціал евристичної освіти в умовах інформаційного суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 8. С. 248–259.

76. Лазарєв М., Нефедченко О. Професійна підготовка майбутнього педагога в контексті сучасної евристичної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2018. Вип. 31 (41). С. 84–91.

77. Лазарєв М. О. Творча самореалізація особистості вчителя, студента, учня в людино-центрованій евристичній освіті // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 69–111.

78. Лазарєв М. О. Педагогічна творчість : навч. посіб. Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 294 с.

79. Лазарєва К. С. Формування у молодших школярів умінь ставити запитання у процесі оволодіння описовими знаннями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2013.

80. Лазарєва К. С. Запитальна діяльність молодших школярів у навчальному діалозі. *Педагогіка формування*

*творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2011. Вип. 16 (69). С. 337–347.

81. Лазарєв М. О. Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті : монографія. Суми, 2014.

82. Лазарєв М. О. Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті : монографія. Суми, 2019.

83. Лазарєв М. О. Організація творчих самостійних робіт старшокласників у модульному навчанні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2003.

84. Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1999.

85. Лобова О. В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 1998.

86. Лозова В. Цілісний педагогічний процес у вищій школі. Лекції з педагогіки вищої школи. Харків : ОВС, 2006.

87. Лозова В., Троцько Г. Теоретичні основи виховання і навчання. Лекції з педагогіки вищої школи. Харків : ОВС, 2002.

88. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів : спецкурс з дидактики. Харків : Основа, 1990.

89. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків : ОВС, 2000.

90. Лозова В. І. Стратегічні завдання сучасної дидактики : збірник Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Харків : ОВС, 2002. С. 95–109.

91. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : ОСВ, 2003.

92. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної

освіти : збірник. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні*. Київ, 2007. Т. 1. С. 68–79.

93. Лозова В. І. Педагогічний експеримент. Хрестоматія з педагогіки вищої школи. Харків, 2011. С. 336–345.

94. Лозова В. І. Лекції з педагогіки вищої школи. Харків, 2006.

95. Лозова В. І. Лекції з педагогіки вищої школи. Харків, 2007.

96. Лозова В. І. Наукові підходи до педагогічних досліджень. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012.

97. Лозовая В. И. Использование проблемных вопросов и заданий для проверки и оценки знаний учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань.

98. Ляшова Н. Н. Формирование творчества младших школьников на основе логической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харьков, 1993.

99. Мазурик О. О. Сутнісні характеристики діалогічної взаємодії як педагогічного феномена. *Педагогіка. Вісник Луганського національного університету*. URL: [www.stationline.org.ua/.../18641](http://www.stationline.org.ua/.../18641).

100. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / пер. с англ. Киев ; Донецк : Институт психологии Украины, 1994.

101. Микола Остапович Лазарєв. Бібліографічний покажчик. Суми : СумДПУ, 2016.

102. Міненко Г. Н. Б. І. Коротяєв: педагогічні погляди. Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010.

103. Надольний І. Ф. Філософія. Київ : Вікар, 2003.

104. Національна доктрина розвитку освіти. Київ : Освіта, 2002. № 26 (24.04–01.05).

105. Нефедченко О. І. Сократівська діалогічна

евристика та її розвиток у зарубіжній та вітчизняній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 5 (69). С. 132–145.

106. Нефедченко О. І. Розвиток концепцій і технологій евристичної освіти у зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці // Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті: монографія. Суми, 2019. С. 39–59.

107. Нефедченко О. І. Становлення технологій евристичної освіти в українській вищій педагогічній школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7 (91). С. 366–380.

108. Нефедченко О. І. Становлення концепцій і технологій творчої самореалізації особистості в дисертаційних роботах українських науковців. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 1. С. 26–33.

109. Новейший философский словарь. Минск : Книжный Дом, 2003. (Мир энциклопедий).

110. Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні. Київ : Вид-во ПАРАПАН, 2006.

111. Пальоха Н. В. Формування пізнавально-творчої активності майбутніх учителів музики у навчально-педагогічній практиці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1994.

112. Панова С. О. Основні поняття евристичного навчання математики (методичний аспект). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5182/](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5182/).

113. Педагогическое наследие К. Д. Ушинского в современной практике воспитания и обучения : сб. статей. Київ : Вища школа, 1980.

114. Петрос О. М. Поняття «діалог» у термінологічній традиції зарубіжної та вітчизняної наукової



думки. URL: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Petroe.pdf>.

115. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006.

116. Пехота О. М. Освітні технології. Київ : А.С.К., 2003.

117. Пехота О. М. Освітні технології. Київ : А.С.К., 2001.

118. Плохута Т. М. Тестовий контроль як засіб діагностики самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів у навчанні гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2013.

119. Плохута Т. М., Зайцева І. О., Нефедченко О. І. Організація наукової роботи студентів на заняттях з іноземної мови: евристичний підхід. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 47. С. 292–295.

120. Полторацька В. В. Формування комунікативної культури майбутнього вчителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1997.

121. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1999.

122. Попов В. Д. Формування моральної спрямованості молодших підлітків у позанавчальній діяльності в загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2014.

123. Попова О. В. Особистісно-діяльнісний підхід // Наукові підходи до педагогічних досліджень. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 216–245.

124. Попова О. В., Попов В. Д. Формування в молодших підлітків моральної спрямованості засобами евристичного навчання // Самореалізація пізнавально-

творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті. Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. С. 229–256.

125. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. Київ : Рад. Школа, 1988.

126. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології. Харків : Колегіум, 2005.

127. Проценко І. І. Евристичний діалог: витoki, розвиток, застосування у навчальному процесі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 6–7 (16–17), С. 252–259.

128. Проценко І. І. Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Суми, 2012.

129. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 1, 15–21. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2017\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_1_4).

130. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект). Запоріжжя : ЗДМУ, 2007.

131. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008.

132. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2012.

133. Сбруєва А. Тенденції реформування докторської підготовки у європейському просторі вищої освіти: соціальний вимір змін. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. Том 1. С. 211.

134. Сірик Л. М. Концепції і технології евристичного

навчання в сучасній педагогічній науці США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2012.

135. Скафа О. І., Тутова О. В. Евристичне навчання математики як комп'ютерно зорієнтована методична система : збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). 2009. № 3. С. 73–80. URL: <http://hem.inf.ua/publishing/skafa3.pdf>.

136. Сковорода Григорій. Твори : у 2 томах. Київ : АН УРСР, 1961. Т. 1. С. 324, 327.

137. Сковорода Григорій. Твори : у 2 томах. Київ : АН УРСР, 1961. Т. 2. С. 327.

138. Слободян О., Співакова І. Інноваційні підходи діалогізації освітнього простору. URL: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/view/12046>.

139. Сухомлинська О. Методологія історико-педагогічного дослідження. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Київ : Пед. думка. Т. 1. С. 36–51.

140. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори в п'яти томах. Київ, 1976. Т. 3.

141. Сухомлинський В. О. На трьох китах. Вибрані твори : в п'яти томах. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 339–343.

142. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибрані твори : в п'яти томах. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 4. С. 7.

143. Сухомлинський В. О. Розумова праця і зв'язок школи з життям. Вибрані твори : в п'яти томах. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5.

144. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Вибрані твори : в п'яти томах. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 2. С. 419.

145. Технология «Развитие критического мышления». URL: <http://74214s002.edusite.ru/p6baa1.html>.

146. Ткаченко О. Л. Дидактичні умови організації навчального діалогу в процесі вивчення суспільно-гуманітарних предметів у старшій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2007.

147. Троцко А. В. Валентина Лозовая. Судьбы крылатые. Харків : Вид. дім «Школа», 2012.

148. Троцко Г. В. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Київ : Пед. думка, 2007. Т. 1. С. 296–307.

149. Уварова А. Формування майстерності педагогічної розповіді майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006.

150. Українська радянська енциклопедія. Київ : УРЕ, 1982. Т. 1.

151. Усенко Н. Формування пізнавальної самостійності старшокласників в евристичному навчанні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2016.

152. Усенко Н. Формування пізнавальної самостійності старшокласників в евристичному навчанні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2016.

153. Устенко О. Наукові школи як фундамент вищої освіти. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3–4. С. 11–19.

154. Фомкіна О. Г., Ванжа Н. В. Розвиток творчого потенціалу особистості студента в системі евристичного навчання математики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 430–435. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2016\\_48\\_60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_48_60).

155. Фрейре П. Педагогіка свободи: демократія і громадянська мужність / пер. з англ. О. Дем'янчука. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2004.

156. Фурман А. В. Як розпізнати наукову школу. *Науковий світ*. 2003. № 5. С. 14–16.

157. Хвощевська О. Застосування евристичних

методів у навчанні молодших школярів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 6. С. 259–267. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma\\_2017\\_6\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2017_6_30).

158. Храмов Ю. А. Научные школы в физике. Киев, 1987.

159. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.

160. Цикин В. А. Философская интерпретация NBСS-цивилизации. Сумы, 2016.

161. Цикин В. А. Синергетика в образовании. Сумы, 2010.

162. Шинкарук В. Т. Філософський словник. Київ : УРН, 1982.

163. Шривастава Н. Самореализация человека. *Наука и религия*. 2004. № 11. С. 44.

164. Шуть М. М. Формування творчих умінь молодших школярів засобами музичних ігор у навчальному процесі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2010.

165. Щербина Д. В. Забезпечення педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості у системі «учитель-учні» як умова формування активної комунікативної позиції учнів. *Науковий вісник : зб. наук. праць*. Вип. 5–6. С. 192–196. Одеса : Південноукраїнський педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 2012.

166. Ярцусь Степан. Кордоцентризм – підстава української духовності і філософії // *Науковий конгрес на 1000-ліття хрещення Русі-України : збірник праць Ювілейного конгресу*. 1988.

Наукове видання

**Нефедченко Оксана Іллівна**

**Розвиток технологій евристичної освіти  
в українській вищій педагогічній школі**

Монографія

Художнє оформлення обкладинки О. І. Нефедченко  
Редактор Н. М. Мажуга  
Комп'ютерне верстання О. І. Нефедченко

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 14,88. Обл.-вид. арк. 14,25. Тираж 300 пр. Зам. №

Видавець і виготовлювач  
Сумський державний університет,  
вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40007  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3062 від 17.12.2007.