

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

А.Кристева

(кандидат педагогічних наук, доцент, Великотирнівський університет імені Святих Кирила і Мефодія, Р. Болгарія)

В данной статье рассматриваются некоторые вопросы инноваций в современной педагогической деятельности на примере интерактивного обучения.

In this article some innovations in modern pedagogical activities are examined with the focus on interactive teaching.

Затвердження нових державно-освітніх вимог стосовно змісту навчання учнівської молоді пов'язано з оволодінням певними знаннями й уміннями, що спричинило зміни у змісті навчальних дисциплін. Його специфіка зумовлена уніфікацією європейських вимог щодо соціального й морального розвитку сучасної особистості. Відтак у контексті нових парадигмально-освітніх вимог метою цієї статті є теоретичне обґрунтування й презентація основних форм оволодіння учнями знаннями, які є іманентною частиною їх соціального і пізнавального розвитку.

Різний смисл вкладено в поняття «карікуліум» («curriculum»). У спеціальній педагогічній літературі воно взаємозамінюється поняттями «навчальний зміст» і «зміст навчання». На вдосконалення й розвиток поняття «карікуліум» у навчальній практиці значно впливають певні варіанти й відтінки, що містяться у використаних до нього підходах (педоцентристський, предметно-центристський та ін.). Під змістом навчання у найзагальніших рисах розуміється сукупність знань, умінь, навичок і настанов, якими оволодівають школярі у процесі навчання (1, 137). П.Петров розширює й збагачує це поняття, визначаючи зміст навчання залежно від освітніх цілей і завдань. У такому сенсі зміст освіти й навчання безперервно змінюється під впливом розвитку виробництва, культури й мистецтва (2, 126). Уточнення сутності цих понять не є предметом нашої статті, їхній зміст розглядається лише у контексті фундаментального значення питань: «Що вивчається?» та «Які форми використовуються для оволодіння знаннями?»

Виходячи з концепції про антропологічну модель «самоусвідомлюючої людини», «людини як людини», процес оволодіння знаннями є наслідком рівня розвитку суспільного існування та норм, значно зредукованим варіантом людського досвіду. В такому контексті знання носить гуманітарний характер. Воно відроджується зі зростанням швидкості й розвитком інформаційного суспільства та його продуктів: інформації, культури, високих технологій, освіти, виховання і т.д. (3, 33).

Необхідність успішної інтеграції особистості в соціум ставить перед дитиною вимоги безперервного вдосконалення знань і рівня освітньої фундаментальної підготовки, формування відповідних умінь, здібностей і норм поведінки. Особливе значення має вироблення у дитини здібностей не лише визначати й виявляти свою ціннісну орієнтацію, але й переборювати протиріччя в ній, глибоко проникати в особистісні життєві цілі й потреби. Ця особливість зумовлює характер навчального змісту (знання) й шляхи оволодіння ними.

З огляду на сучасні освітні тенденції, знання, які включають у зміст навчання, мають бути редукованими варіантами різноманітної дійсності з метою підготовки адаптивних, здатних до змін та активності в умовах надвибору особистостей. І це так, оскільки масовий стрес, викликаний страхом перед майбутнім, неможливо здолати, допоки шкільні заклади освіти продовжуватимуть випускати «індустріальних людей», антиадаптивних особистостей. Альтернативним є навчання, спрямоване на зміну, підготовку й пристосування особистості до великих викликів XXI століття. Одним із варіантів його реалізації виступає принцип розмаїття навчального змісту (3, 227).

Вищенаведені погляди дослідників стосовно поняття «карікуліум» мають особливе значення. Всі вони утворюють нову освітню парадигму – знання про знання, навчити учнів, «як учитися», «як і коли замінювати сталі ідеї новими».

Розглянемо детальніше форми оволодіння знаннями, зокрема індивідуальне навчання.

Класичні теорії визначають оволодіння знаннями як зміни у поведінці чи у потенціалі поведінки особистості по відношенню до певної ситуації. Зміни у поведінці можуть призвести до вроджених тенденцій реакції, до визрівання чи мінливих станів стомлення, до інстинктів і т.д. (4, 31).

Поняття «знання», сприйняте біхевіористськими теоріями, утримується в науці на деякий час, оскільки внутрішні процеси в суб'єкті, котрий підвищує рівень своїх знань, не беруться до уваги. Пізнавальні теорії більш об'єктивні у своїх поясненнях, бо не розглядають особистість як «чорну скриньку». В центрі їх розуміння знань знаходяться передусім інтереси індивіда.

Названі теорії пізнання базуються на тому, що між спонуканням і реакцією виявляється процес розумового кодування. Кожна дія детермінується цими мисленнєвими процесами і меншою мірою – досягненнями навколишнього середовища чи появою ефективніших способів дій, у чому пріоритетну роль відіграє самоорганізація. Особистість перебуває у стані взаємного обміну зі своїм оточенням. Оволодіння знаннями – це індивідуальний процес взаємовідносин із соціальним середовищем на основі вже набутих пізнавальних структур, які в той же час надають можливість подальшого оволодіння знаннями. У цьому індивідуальному процесі певне значення має й здатність особистості до дій та змін у глибоко закладених пізнавальних структурах.

Зазвичай оволодіння знаннями не є процесом, що виявляється лише поза соціальним оточенням. Оскільки оволодіння знаннями не повинно редукуватися по відношенню до елементарного біологічного дозрівання, то індивід розраховує на соціальних партнерів, від яких і з якими він має засвоїти щось нове. У цьому зв'язку А.Бандура підкреслює той факт, що знаннями можна оволодіти й шляхом спостережень. Індивід необов'язково засвоює знання безпосередньо від об'єкта, але він може покращити свою поведінку, спостерігаючи опосередковано за діями інших суб'єктів, котрі опановують певні знання чи вміння. Все, що може бути засвоєне як досвід, можна досягнути і через спостереження. А.Бандура визначає це як «делеговане вивчення» (vicarious learning) (4, 31).

Здатність навчатися шляхом спостережень дає можливість значно скоротити процес «спроб» і «помилки» та подолати подальші перешкоди. Індивід у змозі відмежувати те, що він спостерігає, від конкретної ситуації (так зване «абстрактне моделювання») й створити щось нове на основі синтезу різноманітних спостережень («творче моделювання»). Таким чином з'являється здібність до вищого ступеня розвитку під час оволодіння знаннями.

Крім того, у процесі опанування знань головну роль відіграють й інші особливості сприйняття. Так, особистість може передбачувати наслідки своїх дій. Вона не реагує на створену ситуацію і не керується попереднім досвідом, а спроможна адаптувати свої майбутні досягнення завдяки власним міркуванням. Наступним вирішальним фактором є здатність до саморегуляції. Особистість оцінює здобутки у своїх діях через власні вимоги. Самоаналіз теж є чинником, який сприяє оволодінню знаннями і надає можливість проаналізувати особистий досвід, свій процес мислення і тим самим краще зрозуміти власну особистість.

Як відомо, формування і розвиток дитини здійснюється під час спілкування. Воно є необхідною умовою та визначальним фактором реалізації спільної діяльності в умовах навчання в групі, оскільки в ній між членами відбувається обмін ідеями, почуттями, настановами, оцінками і т. ін.

Порівняно з індивідуальним навчанням оволодіння знаннями в групі має й інші переваги (5, 209). Воно засноване на соціальних формах взаємодії, наприклад, на аргументованому діалозі, до якого особистість пристосовується лише за наявності соціальних відносин. Діалог – найважливіша передумова набуття знань у колективі. Аргументовані дискусії за своїм характером є специфічною формою опанування знань. Індивідуальний досвід розподіляється під час спілкування, перетворюючись таким чином у діалог між окремими суб'єктами групи. Обговорення необов'язково повинно приводити до консенсусу. Кожна група має потребу насамперед у методах прийняття рішень, які створюють нормативний порядок для аргументованої згоди, переважно по відношенню до знань та ціннісної орієнтації членів групи (6, 47).

Процеси, що відбуваються в групі при оволодінні знаннями, зводяться до таких механізмів, як-от: взаємовідносини завдяки спілкуванню; методи ухвалення рішень, які є результатом спільної діяльності; ефективність і якість у процесі діалогу.

М.Міллер визначає три основні форми опанування знань: самостійну, відносну і фундаментальну (7). Якщо у процесі самостійного набуття знань основна увага приділяється системі знань, то відносні процеси оволодіння знаннями торкаються успішного застосування цих знань у певних проблемних ситуаціях. Під час протікання самостійних процесів опанування знань у групі включаються й індивідуальні, які сприяють дії пізнавальних структур особистості.

Фундаментальні процеси оволодіння знаннями, навпаки, спрямовані насамперед на групу, завдяки чому особистість отримує змогу навчатися, брати участь у соціальних взаємовідносинах, а звідси – у практиці аргументування при роботі в групі. Аргументи групи уможливають критичне застосування передбачуваних знань (proposition), вдосконалюючи тим самим наукові системи. Ця форма дає змогу подолати структурні обмеження індивідуального стану знань. Процес аргументації може трансформуватися членами групи на індивідуальному рівні та у вигляді дискусій. Самостійне оволодіння знаннями похідне відповідним фундаментальним процесам і є індивідуалізованою формою фундаментального навчання.

Розглянемо детальніше діалог як форму роботи в групі. Цілеспрямована педагогічна організація спілкування – одна з найважливіших умов ефективності навчально-виховного процесу в школі. Вона створює можливості для емоційного контакту, стимулює активне й результативне включення школярів у спільну діяльність.

Методологічне твердження, що мовленнєва та невербальна діяльність є необхідною і загальною

вимогою формування всебічно розвинутої особистості, вимагає звернення уваги на діалогічну потребу спілкування. Групове навчання надає змогу задовольнити цю потребу, що досягається завдяки активному включенню у спільну, цілеспрямовану інтелектуальну діяльність і одночасно раціональному використанню діалогу з метою формування соціально-особистісних якостей школярів.

В останні десятиріччя роль діалогу у взаємопов'язаних процесах спілкування й пізнання набула принципово нових рис. Це зумовлено тим, що поява нового типу мислення характеризується перспективними концепціями розвитку освіти шляхом діалогічності й плюралізму. Крім того, виникнення та бурхливий розвиток інформаційних технологій потребують іншого середовища спілкування в групах, що викликано й новітніми освітніми вимогами, де першорядну роль відіграє використання інтерактивності у навчальному процесі задля формування соціально-особистісних рис індивіда.

Нова освітня парадигма зорієнтована переважно на суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, на основі котрих навчання може бути організоване як особистісний процес спілкування, оскільки школярі, навчаючись у групах, знаходяться один проти одного, взаємодіють на базі певних соціокультурних цінностей. Форми культури, на відміну від науки, повноцінно засвоюються не як готові результати (знання, навички і т.д.), а насамперед у процесі спільної діяльності, під час опанування самих знань, відношень, норм поведінки. Саме в умовах групи засвоєння знань і вмінь розгортається у вигляді активного спілкування суб'єктів і діалогу між особистостями.

Звичайно, група як специфічна форма спілкування має різні аспекти: логічний, психологічний, соціальний, інформаційний та ін. Акцент, що робиться передусім на комунікативних можливостях школярів, суттєво характеризує спілкування, оскільки воно як спільна діяльність є діяльністю між рівнозначними суб'єктами – співробітниками. У такому смислі в діалозі школярі виступають партнерами, які активно навчаються, є співрозмовниками, співучасниками у виконанні загального завдання. У діалозі інформація виробляється сумісно з тенденцією до зростання і збагачення. Саме спільне здобуття інформації в діалозі характеризує навчання як духовне спілкування партнерів. Це, зі свого боку, доводить значення діалогу та його іманентної риси, віднесеної до процесу спілкування в групах.

Діалог у групах передбачає унікальність школярів як партнерів та їх принципову рівнозначність. Специфічною для діалогічного спілкування є орієнтація кожного учасника на розуміння, вислуховування та активну інтерпретацію суджень інших, взаємодоповнення ідей та позицій, оскільки діалог є «зіткненням різноманітних умов, різних поглядів, несхожих культурних позицій, які утворюють єдиний розум, єдину істину і загальну культуру» (8, 137).

Діалогічне спілкування пов'язується також зі зміною форм і характеру сумісної діяльності. Традиційна монологічна логіка навчання (подання готової інформації) неминуче призводить до зменшення активності учнів, відриву навчання від виховання. І, навпаки, діалогічне спілкування надає можливість розвивати відносини школярів у групі. Завдяки діалогу утверджується співробітництво, взаємодопомога, самостійність як домінуючі форми спілкування. Отже, структура діалогу при спілкуванні передбачає активність, взаємоповагу, творчий інтелектуальний контакт між учасниками групи.

У спеціалізованій літературі розрізняють зовнішній і внутрішній діалоги. Під внутрішнім діалогом розуміють таку форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, для якої характерна взаємодія різних поглядів, котрі належать одному й тому ж суб'єкту, на відміну від зовнішнього діалогу, коли різні судження висловлюються двома або більше учасниками (8, 51). На думку Г.Батишева, одна з найважливіших вимог до дитини – це випереджувальне утвердження її гідності, її реальних можливостей та прагнень стати іншою: «Поважати в ній особистість не за заслуги і досягнення, яких майже немає і навряд чи скоро будуть, незалежно від здобутків і готових результатів. Душевно-духовна сфера найважливіша від усіх інших результатів» (8, 51). Автор висловлює судження, що діалог максимально стимулює пізнавальну активність учнів, яка виражається у постановці питань, у пошукові нових нетрадиційних форм і засобів вирішення пізнавальних завдань. У той же час в атмосфері вільного спілкування відбувається начебто своєрідне розкріпачення глибинних і дрімаючих пластів психіки, у результаті чого легше та більш невимушено назовні виходять асоціативні зв'язки, фантазія, інтуїція. Саме глибинне духовне спілкування, що виявляється завдяки діалогу в групі, є основою творчості і в процесі навчання. Педагог має вивчити його усебічно, стимулювати відповідним чином, пам'ятаючи про те, що не лише оцінка за отриманий результат, але й прагнення досягнути нового, нетрадиційного розширює поріг креативності. У цьому зв'язку А.Матюшкін зазначає, що «кожного разу процес діалогу включає всі особистісні фактори у процес спілкування. У результаті чого у навчальний процес включається не лише інтелектуальна сфера дитини, а її пам'ять, її мислення – вона вся включається як особистість» (цит. за: 9, 40).

Не викликає заперечень той факт, що діалог є специфічною формою людського спілкування, де всі учасники (партнери) співвідносять себе з іншими саме у власній особливості, неповторності. Велике значення має інформаційна взаємодія під час діалогу, де смисл інформації, сутність проблем, аналіз проблемних ситуацій, прийняття рішень є вагомими компонентами діалогічної форми спілкування. У цьому

контексті В.Зінченко зазначає: «Необхідно усвідомлювати, що розуміння не повинно зводитися до сприйняття і запам'ятовування знань. Сучасна педагогіка вже краще може навчати певних знань і значно гірше – розуміння. Знання слід здобувати, інтерпретувати, використовувати. Для цього необхідним є їх усвідомлення» (10, 59). Щоб навчити розуміння і прийняття рішень, потрібні вищі форми рефлексії, які розвиваються під час міжсуб'єктного спілкування в групах.

Розглядаючи сучасну організацію оволодіння знаннями, варто зазначити, що у спеціалізованій педагогічній літературі домінує погляд, згідно з яким сутність організованого, цілеспрямованого навчання зводиться до якісного оволодіння учнями знаннями. У цьому зв'язку можна виокремити такі основні концепції.

1. *Організоване оволодіння знаннями як «адаптивне навчання»* (adaptive learning). Представниками цієї концепції є Шривастава (1983), Дафт і Хубер (1987). В основу такого різновиду навчання покладено технологію (правила і методи) для вирішення проблем, пов'язаних зі змінами у соціальному середовищі. Таким чином, відбувається переструктуризація мети навчання, на базі якої змінюється поведінка закладів освіти по відношенню до навколишнього середовища.

2. *Організоване оволодіння знаннями як розподіл основних положень* (assumption sharing). Цю концепцію репрезентують Аргіріс і Шон (1978). Мета організованого навчання – адекватне реагування на умови соціального середовища, створене з урахуванням основних переконань і цінностей членів групи. Оволодіння знаннями означає зміну теорії дій, котрої дотримується група.

3. *Організоване оволодіння знаннями як розробка бази пізнання* (development of knowledge base). Оволодіння знаннями описується як процес, котрий розширює знання учнів через відношення між діями у навчальному процесі і результатами таких дій. Цей новий напрям представлено Данкай-Вейсом (1979) та Пауцке (1989). У свою чергу, Аргіріс та Шон вважають, що організовані дії відображають теорію дій. За свідомо організованими діями приховується весь комплекс знань (пізнавальних, соціальних, ціннісних, а також норм, переконань), які використовуються у навчальній практиці, перебудовуючись відповідно до навчальної ситуації. Пізнання зберігається у формі досвіду, методів роботи, керівництва і т.д., тим самим виникає пам'ять, яка є відносно незалежною від організаційних структур. У зв'язку з цим виділяють такі галузі пізнання, як соціальні і моральні знання.

Соціальні знання надають інформацію про різноманітні соціальні ролі внаслідок розподілу навчальної роботи та виявлених соціальних відносин у результаті неформальних ролей. Саме знання про неформальні ролі знаходять широке застосування передусім під час перебудови індивідуальних стратегій і стратегій у групі.

Завдяки *моральним знанням* відображаються особистісні уявлення про норми і цінності. Вони набувають особливого значення, коли йдеться про прийняття на себе відповідальності, й охоплюють знання про права людини по відношенню до навчальних умов. Трансформація знань у новий спосіб поведінки залежить від того, наскільки дозволяє розподіл ролей у шкільній групі (соціальне знання) і чи є в неї бажання бути відкритою для таких дій (моральні знання).

Заслужують на увагу наукові ідеї Аргіріса і Шона про пізнавальні теорії (espoused theories) і теорії дій (theories-in-use). Пізнавальні теорії є офіційно прийнятими моделями для дій і формально використовуються щодо визначення напрямку розвитку пізнавальних характеристик особистості. Теорії дій, навпаки, являють собою концепцію для дій на практиці. Характерною рисою обох теорій є їх взаємозалежність та зумовленість (6).

Організоване навчання пов'язується не лише з якісною зміною знань, але й включає також покращення рамкових умов для стану знань. Навчання визначає обсяг знань, характер дій у групі. До тези М.Міллера можна віднести й уявлення, що «навчання груп» за необхідності пов'язане з «навчанням у групах». У результаті цього з'являється дуалістична концепція навчання: організація навчання відноситься до змін у знаннях для дій, але не до того, як відбудуться ці зміни (7).

Досліджуючи рівні навчання, слід зауважити, що кожний процес протікає з різних причин, дій, зв'язків, станів та об'єднувальних етапів, взаємодії тощо. Термінуючи поняття «процес», конкретизуємо його у категорії «шкільний процес навчання». Процес навчання визначають як послідовний і організований рух, що відбувається внаслідок взаємодії між викладанням та учінням. У цьому смислі можна говорити про певні рівні навчання. Аргіріс і Шон розглядають рівні навчання у зв'язку з їх пізнавальною значущістю та роллю у формуванні особистості школяра:

1) *взаємопов'язане навчання* (на цьому рівні внутрішні процеси взаємодії між суб'єктами співвідносяться з поведінкою, тобто «теорія дій» не змінюється, відбувається «навчання задля покращення», у результаті чого підвищується соціальне значення знань);

2) *обопільнопов'язане навчання* (йдеться про принципові норми та зумовлені ними уявлення про особистісні цінності суб'єктів у навчальному процесі; характерним для цього рівня є те, що саме принципи, норми та цінності є носіями певних дій з метою оволодіння знаннями як кінцевим результатом);

3) конструктивно-моделюючий рівень (увага акцентується на формуванні в учнів умінь виділяти головне в отриманій інформації, систематизувати навчальний матеріал, формулювати питання у зв'язку з вивченням нового матеріалу, здійснювати пошукову діяльність, самостійно визначати пізнавальне завдання і знаходити способи його вирішення, спостерігати, формулювати гіпотези, узагальнювати тощо) (7). Реалізація цього рівня базується, з одного боку, на діалозі між учителем і учнями, а з іншого – між самими учнями. Необхідною умовою кожного творчого пошуку під час навчальної взаємодії є вироблення найбільш доцільної технології для навчання в групі, де діалог виступає методом, який дозволяє значно підвищити якісний рівень підготовки школярів.

З вищесказаного можна зробити висновок, що навчання являє собою процес змін (диференціації пізнавальних структур), котрий виражається через модифікацію поведінки. Діалогічне спілкування в групах надає можливість розвинути творчий потенціал кожного учня і в той же час сформулювати необхідні для роботи якості та вміння. Навчання в групах сприяє реалізації більш змістовного, розвиваючого діалогу, що веде до духовного спілкування між його учасниками, які виступають рівнозначними партнерами, співробітниками, здатними до творчості та співпраці.

1. Андреев М. Процессът на обучението. Дидактика. – София, 1996.
2. Петров П. Дидактика. – София, 1988.
3. Тофлър А. Шок от бъдещето. – София, 1992.
4. Bandura A. Sozial-kognitive Lerntheorie. – Stuttgart, 1979.
5. Eder K. Geschichte als lernprozeb. – Frankfurt a. M., 1985.
6. Klimecki R., Probst G., Eberl P. Entwicklungsorientiertes Managament. Verl.Schaffer – Poeschel. – Stuttgart, 1994.
7. Miller M. Kollektive Lernprozesse. – Frankfurt a. M., 1986.
8. Батишев Г. Особенности культуры глубинного общения //Диалектика общения. – М., 1977.
9. Здравчев Л., Паспаланов П. Как се създават таланти. – София, 1985.
10. Зинченко В. Эргономия и информатика //Вопросы философии. – 1986. – №7.