

УДК (371.134+378.147):372

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Валерій РАДУЛ (Кіровоград)

У статті охарактеризовані дидактичні аспекти застосування сучасних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи: проблемного, контекстового, ситуаційного, інтерактивного навчання; розвивального, особистісно орієнтованого, ігрового, модульного навчання; співробітництва; формування творчої особистості та інформаційно-комунікативні технології навчання. Визначено, що дидактичними аспектами застосування зазначених технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є обґрунтування їх дидактичного поєднання, зокрема шляхом доцільного визначення спільних дидактичних одиниць, форм, методів та засобів навчання.

В статье охарактеризованы дидактические аспекты использования современных технологий обучения в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы: проблемного, контекстного, ситуационного, интерактивного обучения; развивающего, личностно ориентированного, игрового, модульного обучения; сотрудничества; формирования творческой личности и информационно-коммуникативные технологии обучения. Определено, что дидактическими аспектами использования указанных технологий обучения в подготовке будущих учителей начальной школы есть обоснование их дидактического объединения, в том числе путем определения совместных дидактических единиц, форм, методов и средств обучения.

***Ключові слова:** дидактичні аспекти; сучасні технології навчання; професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи; технологія проблемного навчання; технологія ситуаційного навчання.*

Процес становлення майбутнього вчителя, зокрема майбутнього вчителя початкової школи, в умовах вищого навчального закладу має забезпечити застосування у його професійній підготовці технологічного підходу, тобто реалізацією комплексу технологій навчання, про що зазначено у «Проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.». Зважаючи на це, системний, міждисциплінарний, технологічний та синергетичний підходи спонукають нас з'ясувати дидактичні особливості застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. При цьому стосовно сучасних технологій навчання будемо враховувати такі положення:

1. У цілому класифікація технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи не може бути остаточною та незмінною, оскільки проблеми впровадження нових технологій у практику роботи полягають у тому, що кожна нова знахідка ґрунтується на попередніх досягненнях у цій сфері.

2. Єдиного підходу до класифікації технологій навчання немає, тому доречно аналізувати найбільш презентовані у науково-методичних джерелах

(М. Вайндорф-Сисоєва, П. Гусак, І. Дичківська, В. Загвязинський, Л. Крившенко, І. Нікішина, О. Пехота, О. Пометун, В. Саблін, Г. Селевко, С. Слаквта та ін.) технології навчання.

У численних наукових роботах (А. Алексюк, К. Баханов, Н. Берденникова, М. Вайндорф-Сисоєва, Б. Голуб, В. Загвязинський, Г. Каніщенко, О. Коржуєв, Л. Крившенко, А. Кузьмінський, І. Кулагіна, В. Меденцев, В. Омеляненко, М. Панов, С. Півкін, В. Попков, Б. Райський, С. Смірнов, М. Фіцула, Л. Фрідман, П. Шеремета, В. Ягупов та ін.), присвячених різнобічному аналізу технологій навчання, в основному висвітлюються сутнісні особливості кожної технології окремо. Однак, не акцентована увага на дидактичних особливостях кожної технології навчання, зокрема у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел охарактеризувати дидактичні аспекти застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз наукових джерел вищеперерахованих авторів дозволив виокремити низку пріоритетних технологій навчання, застосовуваних нині у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Для з'ясування дидактичних аспектів застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, охарактеризуємо кожен технологію окремо.

Технологія проблемного навчання [6–8] характеризується як «система методів і засобів навчання, основою яких виступає моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і керування пошуком вирішення проблеми» [2, с. 133].

Дидактична сутність проблемного навчання полягає у створенні (формулюванні) перед майбутніми учителями початкової школи, проблемних ситуацій, з подальшим їх усвідомленням та рішенням у процесі спільної діяльності викладача та студентів, дотримуючись найвищого ступеня самостійності останніх [2–4]. Його сучасну інтерпретацію у ВНЗ, на думку А. Алексюка, найдоцільніше розкривати через аналіз його первинних категорій: «проблемне запитання», «проблема», «проблемні завдання», «проблемна ситуація» [1, с. 426]. Насамперед тому, що структурна одиниця проблемного навчання – проблемна ситуація – це усвідомлення «відомого та невідомого у ситуації відносно проблеми, що створює стан спантеличення, психологічного дискомфорту, спонукаючи шукати вихід із стану невизначеності, дефіциту інформації» [1, с. 51]. Структуру проблемного навчання можна уявити у вигляді ланок, кожна з яких містить у собі відповідну задачу чи запитання, систему засобів навчання і діяльність щодо перетворення умов задачі на отримання очікуваних результатів [7, с. 25]. Проблемне навчання «в контексті навчально-професійної діяльності так чи так виводить нас на розуміння ролі ситуаційного підходу в розгортанні змісту освіти в його динаміці, що дозволяє врахувати особливості інтелектуальних і соціальних відносин суб'єктів освітнього процесу, залучених у навчальну ситуацію» [6, с. 109].

Таким чином, дидактичною домінантою технології проблемного навчання є її зміст, що формується винятково за принципами проблемності.

Технологія контекстового навчання досліджувалася А. Вербицьким, П. Гусаком, А. Духавневою, В. Загвязинським, О. Коржуєвим, І. Кулагіною, М. Левківським, О. Пометун, В. Попковим, С. Скворцовою, Л. Фрідманом та ін. Контекстове або знаково-контекстове навчання розроблене російським педагогом А. Вербицьким як центральна тенденція розвитку професійної освіти, зокрема, технічної. Така технологія навчання тлумачиться як моделювання предметного та соціального змісту навчання майбутньої професії з допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів навчання, а засвоєння студентом абстрактних знань як знакових систем покладено у сутність цієї діяльності, тобто здійснюється сходження від абстрактного до конкретного, синтезуючи їх, утілюючи у дидактичні форми. «Знаки» у цьому навчанні – навчальний матеріал у вигляді навчальних текстів як знакових систем (аналогічно традиційному навчанню), які необхідно засвоїти. Однак знаки (значення) як фундамент знань можуть і не стати досягненням особистості, тобто власне знаннями, адже вони не існують інакше, окрім реалізації у певних смислових зв'язках [3, с. 32–40]. Контекст – це «імітаційна модель навчання, у якій задачі професійного навчання вирішуються у навчальних або навчально-ігрових ситуаціях, що імітують реальні умови і ситуації професійної діяльності» [3, с. 155]. Дидактичною одиницею такого навчання є ситуація як неоднозначне та протирічне явище, що охоплює можливості розгортання змісту навчання у його динаміці та дозволяє створити систему інтелектуальних і соціальних відношень між суб'єктами ситуації (передусім, викладача та студентів) [6, с. 101].

Аналізуючи подану А. Вербицьким характеристику моделі дій майбутнього спеціаліста у контексті застосування технології контекстового навчання [3, с. 54–66], дійшли висновку: найсуттєвішим її аспектом є той факт, що у момент миттєвого аналізу ситуації на первинному етапі відбувається підсвідоме узгодження відомого теоретичного матеріалу (інформації, знаків) із тим, якого бракує, тобто інформаційну різницю на потребнішому рівні майбутні учителі початкової школи здобувають, не маючи цей процес за самоціль. Таким чином, незвичним навчальним елементом у технології контекстового навчання майбутніх учителів початкової школи є контекст – реальні контури професійного майбутнього у сконструйованих задачах, проблемних ситуаціях, моделях на тлі раніше опрацьованої інформації, що наповнює процес учіння особистісним смислом. Поняття «контекст» – «смислоутворювальна категорія, яка забезпечує рівень особистісного включення того, хто навчається, у процеси пізнання, оволодіння професійною діяльністю» [3, с. 32]; «сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, які властиві для визначення професійної сфери» [5, с. 5].

А. Вербицький [3, с. 32] використовував у своєму дослідженні термін «контекст» у широкому розумінні, вважаючи першоджерелом текст, як будь-який фрагмент організованої послідовності знаків: зовнішній щодо співвідношення із мовою (фізичне оточення), внутрішній (власне

мовленнєвий); соціальний та суб'єктивно-психологічний контекст (культурні цінності, особливості спілкування); особливий контекст тих, хто розмовляє цією мовою (уявлення один про одного, психологічна дистанція); контекст парадигми спілкування тощо.

Отже, спільними у технологіях проблемного та контекстового навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є їх змістова сутність та дидактична одиниця – педагогічна ситуація як матеріал для опрацювання. Проте, у технології контекстового навчання обов'язковою та беззаперечною умовою розв'язання педагогічної ситуації є уведення її у контекст.

М. Левківський наголошує на тому, що вирішальна умова реалізації контекстового навчання у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів – оволодіння ними інтерактивними методами: різноманітними іграми (навчальними, навчально-діловими, імітаційними, рольовими), дискусіями, психодрамами, КВК; моделюванням педагогічних ситуацій, «інтелектуальним штурмом» тощо. Тому найголовніший дидактичний аспект застосування цієї технології – потреба від викладача оволодіння активними методами навчання, оскільки його роль у навчанні майбутніх учителів початкової школи кардинально змінюється [5, с. 53–54]. Зазначене дидактично споріднює технології проблемного, контекстового та інтерактивного навчання.

Технологія інтерактивного навчання (О. Єльнікова, Н. Заячківська, О. Комар, О. Мельничук, І. Нікішина, Т. Паніна, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакова, В. Руденко, Г. Селевко та ін.) спрямована на розвиток творчого і критичного мислення студентів, їхньої комунікативної компетентності. Інтерактивне навчання реалізує конкретну мету: створення сприятливих умов для навчання й виховання шляхом активної взаємодії студентів і викладачів, студентів між собою, використовуючи на заняттях роботу в парах, малих і великих групах, у групах за вибором та інтересами з метою реалізації пізнавальних потреб особистості; спілкуванні, в самореалізації, що відповідає критеріям понятійності, самостійності, гнучкості, комбінаторності, поетапності [2, с. 13; 4, с. 53; 6, с. 98; 8, с. 18–20].

Технологія інтерактивного навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть майбутнього вчителя початкової школи у колективному, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен студент має конкретне завдання, за яке він повинен прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання завдання групою [8, с. 23–24]. Тому стратегічним, наскрізним завданням щодо удосконалення навчального процесу вищого навчального закладу є розробка концептуальних положень та шляхів ефективного застосування методів інтерактивного навчання, аналогічної технології [8, с. 92].

Характеризуючи інтерактивну педагогічну взаємодію за високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, зміною і різноманітністю видів, форм і прийомів співпраці з цілеспрямованою рефлексією учасників, О. Пометун підкреслює, що реалізація інтерактивних педагогічних методів, як і самої інтерактивної педагогічної взаємодії, спрямовані на видозміну, вдосконалення та втілення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу [8, с. 48].

Згідно із твердженням І. Осадченко, спільним для технологій інтерактивного та ситуаційного навчання є дидактична одиниця – навчальна педагогічна ситуація. Таким чином, технологія ситуаційного навчання значно ємнісніше дидактичне явище, оскільки містить дидактичну характеристику технології інтерактивного навчання. З точки зору дослідниці, технологію ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи доцільно тлумачити як спеціально організоване інтерактивне навчання студентів за умови, коли гарантований рівень очікуваного результату (кваліфікаційної підготовки вчителя початкової школи) досягається шляхом аналізу і розв'язання ними широкого спектру педагогічних ситуацій (ситуаційних завдань), характерних для початкової школи. Дидактична одиниця технології ситуаційної навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи – педагогічна ситуація, оформлена у ситуаційне завдання. Навчання в умовах застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачає побудову дидактичної моделі навчання студентів на основі сукупності педагогічних ситуацій, на базі яких розробляються ситуаційні завдання, що моделюють ситуаційний складник майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи [6].

Технологія розвивального навчання (К. Баханов, Н. Бібік, М. Вайндорф-Сисоєва, П. Гусак, В. Загвязинський, Л. Крившенко, О. Савченко та ін.) – навчання, у якому розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи слугує головною метою та результатом усього процесу, а не є його побічним продуктом. Вважаємо, що ознаки технології розвивального навчання мають усі сучасні технології навчання завдяки функціональній наповненості кожної з них розвивальним компонентом [7, с. 20]. Отже, дидактичними аспектами технології розвивального навчання є її зміст розвивального характеру, функціональна спрямованість та дидактична одиниця (педагогічна ситуація).

Технологія співробітництва (технологія співпраці) (П. Гусак, Л. Колток, С. Перевалов, Є. Полат, В. Ягупов та ін.), основною дидактичною ознакою якої є зміщення навчального акценту із педагогічної взаємодії між викладачем та студентами на взаємодію особистостей, що спонукає особистісну зацікавленість студентів до навчання, прагнення до самовдосконалення та вияву творчих здібностей [4, с. 192]. Отже, і у технології розвивального навчання, і у технології співробітництва дидактичною основою є або моделювання (прогривання) ситуацій, або їх створення.

Технологія особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, Н. Бібік, П. Гусак, Л. Мільто, С. Перевалов, О. Савченко та ін.), у основу якої покладений діалогічний підхід, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, збільшення міри свобод учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію особистості майбутнього вчителя початкової школи, вдосконалюючи процес його підготовки, вирішуючи проблеми щодо якісної зміни змісту, методів, організаційних форм навчання [4].

Ігрові технології навчання (А. Вербицький, Н. Бордовська, І. Нікішина, А. Реан, М. Фіцула та ін.), які характеризуються наявністю ігрової моделі,

сценарієм гри, рольових позицій, можливостями альтернативних рішень, передбачуваних результатів, критеріями оцінки результатів роботи, управлінням емоційної напруги майбутніх учителів початкової школи [4, с. 24–30].

Технологія модульного навчання (М. Вайндорф-Сисоєва, Л. Крившенко, М. Левківський, І. Нікішина та ін.), суть якої полягає в гнучкій орієнтації на підготовку кадрів певного профілю на основі модулів – комплексів навчальних дисциплін і навчальних занять, що підтримують відповідну спеціалізацію [50, с. 50]. З одного боку, сутність цієї технології навчання – особливий поділ навчального матеріалу на змістові частини. Проте, з іншого боку, домінантним є сам поділ як засіб реалізації цієї технології.

Технологія формування творчої особистості (О. Пехота та ін.), яка передбачає використання принципів, що сприяють розвитку творчих здібностей студента, проблемного бачення, уміння висувати гіпотези, оригінальні ідеї, виявляти суперечності. Стрижень цієї технології – особливий вибір змісту навчання, орієнтованого на формування творчих здібностей студента [7, с. 21].

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) (Н. Бордовська, П. Гусак, М. Вайндорф-Сисоєва, Н. Заячківська, Л. Крившенко, І. Нікішина, Г. П'ятакова, А. Реан та ін.) – структури взаємозв'язаних процесів переробки інформації із застосуванням комп'ютерно-програмних засобів, де основними чинниками застосування нових є: знання педагогічних можливостей ІТ та уміння роботи майбутніх учителів початкової школи з цими засобами [4, с. 118].

Зазначимо, що характер та складність завдання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи обумовлюють конкретність методів та форм щодо його опрацювання, тобто застосування ефективного співвідношення елементів різних технологій навчання.

Таким чином, у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи найчастіше застосовують такі сучасні технології навчання: проблемного, контекстового, ситуаційного, інтерактивного навчання; розвивального, особистісно орієнтованого, ігрового, модульного навчання; співробітництва; формування творчої особистості та інформаційно-комунікативні технології навчання. Дидактичними аспектами застосування зазначених технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є обґрунтування їх дидактичного поєднання, зокрема шляхом доцільного визначення спільних дидактичних одиниць, форм, методів та засобів навчання.

Водночас, подальшого дослідження потребує питання визначення дидактичних умов застосування певної технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

2. Берденникова Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе : учебно-методическое пособие / Н. Г. Берденникова, В. И. Меденцев, Н. И. Панов. – СПб. : Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. Пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. за ред., 1991. – 207 с.
4. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
5. Левківський М. В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів / М. В. Левківський // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. Наук.-метод. Праць. / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 49–55.
6. Осадченко І. І. Дидактична взаємозалежність технології проблемного, контекстового та ситуаційного навчання / Інна Осадченко // Науковий вісник Чернівецького університету. – Серія : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. Ун-т, 2010. – Випуск 517. – С. 97–110.
7. Пехота О. М. Технологічний підхід в освіті / О. М. Пехота // Освітні технології : навч.-метод. Посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. Житомирський держ. пед. ун-т, за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 7–26.
8. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей соціально-професійного розвитку особистості.