

*Перевозник А.С.,
Директор Харківського автодорожнього технікуму
Белік Т.А.,
Викладач Харківського автодорожнього технікуму
Гордєєва О.І.,
Викладач Харківського автодорожнього технікуму*

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНИХ МЕТОДИК АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті розглянуто зарубіжний досвід активного навчання. Проаналізовано підходи до викладення навчального матеріалу. Окрема розглядається Таксономії Блюма, як сучасної методики викладення навчального матеріалу. Відстоюється позиція, що впровадження зарубіжних методик активного навчання у навчальний процес освітніх закладів І-ІІ рівні акредитації дозволяє осучаснити методичні основи викладення навчального матеріалу, що сприяє підвищенню якості підготовки студентів.

Ключові слова: активне навчання, навчальний процес, Таксономія Блюма.

В умовах впровадження положень Болонської декларації в освітній простір з усією гостротою постає проблема вибору підходу до навчання. Більше того, цілком зрозумілим є той факт, що реалізація освітніх, розвиваючих та виховних цілей навчання все більше залежить від системи методів надання знань. Науковий пошук у вирішенні цієї загальної проблеми потребує аналізу, на теоретичному рівні, можливостей існуючих підходів до навчання з метою вирішення головного практичного завдання – результативність отриманих студентами знань, умінь та навичок, і як наслідок, їх застосування у практичній діяльності за фахом. При вирішенні цього завдання постає й інша проблема, зокрема розробка продуктивного навчального курсу. Отже, на наш погляд, вирішення зазначеної загальної проблеми можливе лише через відповідь на такі взаємопов'язані питання: на що має бути спрямований зміст навчальної дисципліни? які цілі та задачі ставить перед собою та чи інша дисципліна? чого ми очікуємо від студента в процесі вивчення дисципліни? які можливості надають різні підходи у викладенні дисципліни?

Таким чином метою статті є виявлення можливостей різних підходів викладу матеріалу задля забезпечення результативності знань отриманих студентами.

Почнемо з першого питання. По-перше, серед педагогів на сьогодні немає єдиної думки, щодо кількості підходів до визначення змісту навчальних дисциплін. Щонайменше виділяють два підходи: класичний – орієнтований на зміст дисципліни та неklasичний – орієнтований на навчання. Виділяють і такі підходи: 1. Традиційний – заснований на змісті дисципліни, спрямований на пізнання студентом широкого кола теоретичних знань. 2. Виконавчий – заснований на системах, спрямований на формування у студента виконавчих навичок. 3. Когнітивний – заснований на здібностях, спрямований на розвиток розумових здібностей та умінь навчатися. 4. Емпіричний – заснований на особистій значимості, спрямований на вільний вибір студента та його особисте ставлення. 5. Суспільнозначущий – заснований на соціальній значимості, спрямований на розвиток у студента здібностей до критичного розуміння та складностей нашого суспільства [1].

По-друге, можна констатувати, що усі наведені підходи мають одну єдину ознаку – «пізнання нового», яка виступає ключовою умовою будь-якого з підходів у визначенні змісту дисципліни. Незважаючи на це усі вони різняться за критерієм «цінності у пізнанні», яка проявляється як ціннісна орієнтація змісту навчальної дисципліни. Безумовно наведені підходи можна синтезувати шляхом об'єднання чи множення, у результаті чого створити власний перелік підходів до визначення змісту дисциплін, але,

ми вважаємо, що такий перелік не вирішив би проблему наповнення змісту навчальної дисципліни. Аналіз, що проводився, спрямований на визначення мінімально необхідних ознак для вибору підходу при визначенні змісту дисципліни.

По-третє, з наведених підходів можна зробити висновок, що при визначенні змісту будь-якої навчальної дисципліни необхідно відповісти на три головні питання: 1) що нового отримає студент при вивченні дисципліни? 2) яка цінність засвоєного студентом навчального матеріалу? 3) як отримані знання використати на практиці?

Далі необхідно розглянути не менш важливе питання – про цілі та задачі навчальної дисципліни. Відповідь на це питання є і простою і водночас дуже складною. Складність її полягає у наступному: цілі і задачі мають бути зрозумілими та чітко визначеними; вони мають бути реальними і досяжними; повинні враховувати особливості та специфіку навчальної дисципліни; мають витікати з підходу до визначення змісту дисципліни. А з цього випливає головна вимога, яка полягає у тому, що цілі і завдання мають враховувати напрямок фахової підготовки, рівень підготовки студентів, наявні у них знання та ґрунтуватися на концептуальних засадах «школи» де викладається дисципліна. Відповідаючи на це питання слід чітко усвідомлювати, що цілі і задачі це певна система на «шляху» отримання знань з дисципліни, і жодним чином не можна перетворити її на просту сукупність цілей та задач тем курсу.

Щодо значення підходу до визначення змісту навчальної дисципліни для формулювання цілей та задач дисципліни, то потрібно усвідомити таке: жодний з наведених вище підходів у їх класичному вираженні майже не зустрічається у практиці; викладач самостійно обирає підхід до викладання змісту дисципліни і відповідно робить це з урахуванням конкретних об'єктивних та суб'єктивних факторів; залежно від підходу, цілей та задач дисципліни визначається і процес навчання та рольова участь учасників навчального процесу (викладач та студент).

Тепер слід розглянути які ж можливості надають деякі підходи у викладанні дисципліни? Так, традиційний підхід достатньо розроблений у педагогічній літературі радянських часів. Його суть полягає у етапах оволодіння навчальним матеріалом:

1. Сприйняття як цілеспрямована пізнавальна діяльність, що можна виразити таким чином: завдання → тема → попереднє знайомство з матеріалом.

2. Осмислення навчального матеріалу, що можна виразити таким чином: головна думка → поняття → визнання поняття → характер матеріалу → сукупність прийомів та роз'яснювальних фактів.

3. Запам'ятовування та закріплення матеріалу можна виразити як виконання вправ.

4. Застосування знань, умінь та навиків на практиці [2, с. 78-79].

Але, цей підхід, достатньо відомий вітчизняній педагогіці, не цілком відповідає умовам Болонського процесу і тому, цікавою для нашого дослідження є аналіз зарубіжних методик активного навчання. На думку науковців у цьому аспекті заслуговує на увагу така методика навчання як «Таксономія Блюма» [3, с. 23]. Ця методика активного навчання базується на основі біхевіористичного напрямку в психології. Як стверджують вчені-розробники методики після вивчення матеріалу студент зможе: «розрізнити», «зіставити», «відокремлювати», «обґрунтувати», тощо. Пропонована модель складається з трьох частин – знання, установки, навички.

Частина I. – Когнітивна сфера (знання): 1. Відтворення інформації. 2. Розуміння. 3. Використання на практиці. 4. Аналіз інформації (структури / елементів). 5. Синтез (створення / побудова). 6. Оцінка (порівняння).

Частина II. – Емоційна сфера (установки): 1. Сприйняття (усвідомлення). 2. Відповідь (реакція). 3. Оцінка цінностей (розуміння та дія). 4. Поєднання (комбінування, інтеграція подібних навичок). 5. Засвоєння системи цінностей (адаптація поведінки).

Частина III. – Психомоторна сфера (навички): 1. Імітація (копіювання). 2. Управління (слідування інструкціям). 3. Розвиток точності, чіткості. 4. Організація

особистої системи цінностей. 5. Натуралізація (доведення до автоматизму, експертні знання).

Кожна з трьох сфер основана на передумові про те, що усі категорії кожної сфери розташовані чітко у послідовності за ступенем зростання складності. Ці категорії є послідовними рівнями розвитку особи в процесі навчання [4]. На наш погляд, таксономія Блюма надає можливості більш детально оцінити ефективність та обрати певну стратегію навчання, залежно від цілей. Основу таксономії Блюма складає когнітивна сфера, сутність якої полягає у наступному:

Когнітивна сфера (знання):

1. Відтворення інформації. Рівень характеризується ціллію спрямованою на запам'ятовування та відтворення певної інформації: знання термінології, фактів; знання засобів та прийомів дії з конкретними даними; знання категорій та загальних понять у галузі права.

2. Розуміння. Розуміння інформації яка відтворюється (переклад, інтерпретація, екстраполяція):

А. Переклад означає, що студент може: перекласти інформацію на іншу мову, у інших термінах або будь-якій іншій доступній до розуміння формі; перетворити абстрактну інформацію на конкретну або повсякденну; перетворювати інформацію у більш коротку форму; приводити ілюстрацію або приклад який ілюструє явище; перетворювати інформацію у символи, ілюстрації, графіки, таблиці, тощо та навпаки.

В. Інтерпретація (пояснення). Головна мета шляхом логічного роздуму на основі інформаційних даних з'ясувати зміст будь-чого: фіксація головної ідеї будь-якої роботи як ціле; виокремлення суттєвого від несуттєвого; розпізнавання обґрунтованих висновків від необґрунтованих; виведення висновків або узагальнення даних.

С. Екстраполяція, як аспект розуміння, спрямований на розширення змісту та визначення значення, наслідків на основі представленої інформації. Оцінці підлягає здатність студентів опрацьовувати інформацію (переформулювати матеріал власними словами, переконструювати).

3. Використання на практиці. Студент має співвідносити свої знання з реальною ситуацією: використання знань в нових ситуаціях; використовувати абстрактні знання (теорія) в практичних ситуаціях; застосування ідей у рішенні ситуаційних завдань для чого необхідно застосовувати певні абстракції (ідея, норма права, процесуальне правило, метод, принцип, концепція, теорія). На цьому рівні студент має виконувати наступні дії: знайти у проблемі знайомі елементи, перебудувати проблему у знайомий контекст, класифікувати проблему по типу, відібрати необхідну абстракцію та використати її для рішення проблеми.

Оцінювання не повинно звужуватися до звичайних засобів: опитування, тести. Необхідно у проблемні питання закласти «інтелектуальну складову» – демонстрація здорового глузду, обґрунтованість, кількість варіантів вирішення проблеми.

4. Аналіз інформації (структури /елементів). Аналіз виступає вищою сходинкою розуміння (2 рівень). Студент розрізняє логічні помилки, розпізнає скриті значення. Розкриває зв'язки між причинами та наслідками, реконструює взаємодію та взаємовідношення, звіряє гіпотезу з інформацією.

Демонструє уміння класифікувати або членувати матеріал та його складові: елементи (факти, гіпотези, думки, висновки, тези, частина і ціле); причини та наслідки, послідовність, висновки; організаційні принципи (правова форма, структурна або організаційна модель, зв'язок фактичного матеріалу з різними точками зору).

5. Синтез (створення /побудова). Зміст цього рівня складає навчальна ціль навчити синтезувати елементи для створення єдиного, що раніше не було відомо студенту. Студент створює, розробляє, планує, об'єднує, робить дедуктивні висновки з абстракцій, робить індуктивні висновки з конкретної інформації. Продуктами синтезу можуть бути,

звіти, есе, науковий доклад, стаття, тощо. Цей рівень передбачає творчий процес, де не виключена можливість покладення на пам'ять, а не на навик синтезувати матеріал.

6. Оцінка (порівняння). Рівень який включає усі попередні рівні. Винесення судження відносно цінності ідеї, наукових праць, методів або матеріалів для будь-якої конкретної цілі. Судження можуть бути або кількісними або якісними які оцінюються за двома критеріями: внутрішній (логічність, послідовність, обґрунтованість, ясність, тощо); зовнішній (підпорядкованість цілям, ефективність, засоби досягнення, відповідність нормам). Основний критерій оцінки шостого рівня розвиток навиків обґрунтованої оцінки, критики, підтверджує, підтримання, аргументації, перевірки, тощо.

Як бачимо з наведеного, за такою моделлю навчання набувають вагомого значення індивідуальна роботи студентів, яка на сьогодні широко впроваджується у вищих навчальних закладах країни.

Отже, у класичному та некласичному підходах чітко просліджуються такі складові: пізнавальна діяльність, як основа набуття досвіду та навиків; розуміння матеріалу обов'язкова складова у набутті знань; поєднання отриманих теоретичних знань з практичними навиками; відповідь на питання – чого ми очікуємо від студента в процесі вивчення дисципліни.

Слід констатувати і відмінності у цих підходах. Так, переваги таксономії Блюма полягають у наступному: по-перше, таксономія Блюма спрямована на розширення знань шляхом застосування наукових методів роботи з інформаційним матеріалом; по-друге у ній чітко просліджується необхідність її системного використання задля отримання результату; по-третє, вилучення будь-якої стадії когнітивної сфери з таксономію Блюма унеможлиблює перехід на інший рівень.

Разом з тим, неможна не помітити, що при розробці американської моделі навчання значна увага була приділена тому, кого навчають та хто навчає. При цьому поєднання усіх трьох складових таксономії вимагає від викладача впровадження методів стимулювання активності студента, а від студента самоорганізації в процесі навчання.

У цій роботі ми жодним чином не наполягаємо на використанні таксономії Блюма у викладанні конкретних дисциплін. Більш того педагогічні працівники мають право на вільний вибір методів та засобів навчання в межах затверджених навчальних планів (ст. 50 Закону України «Про вищу освіту»). Але в умовах коли стає очевидним, що кількість годин аудиторних занять зменшується, зміст дисциплін розширюється у наслідок наукового розвитку, науково-технічний прогрес вимагає інтенсивності у навчанні традиційний підхід втрачає свою перевагу і педагогічна спільнота має розширити свої навик застосовуючи й інші методи навчання.

Разом з тим, на сьогодні науковці розширюють коло не лише підходу до викладання дисциплін, методів оцінювання, а й методи викладання навчального матеріалу, зокрема досить цікавим є метод розроблений російськими вченими Аркадієм та Оленою Єгідес, який пройшов успішну апробацію у навчальних закладах Москви. Цим методом є логіко-графічне структурування матеріалу, в основу якого покладено гештальтпсихологія [5]. До речі цей метод викладання навчального матеріалу сприяє не лише відтворенню, розуміння та використанню навчального матеріалу, а й розвитку аналізу, синтезу та оцінки.

Опрацювавши викладений вище матеріал, ми дійшли таких висновків:

І. Головні проблеми впровадження та розвитку активного навчання можуть бути вирішені шляхом розробки продуктивного курсу який має такі мінімальні ознаки: 1. Визначення цілей та завдань навчальної дисципліни. 2. Зміст навчального матеріалу підпорядкований цілям та завданням та враховує психологічні особливості осіб що навчаються. 3. Рівень проблемності питань які виносяться на обговорення студентів містить елементи науковості. 4. Викладання матеріалу свідчить про системність використання методу навчання, хоч би і з поєднанням різних підходів для кожної теми курсу. 5. Методичне супроводження самостійної та індивідуальної роботи осіб що

навчаються. При цьому, треба врахувати, що самоорганізація учасників навчального процесу є ключовим критерієм успіху у навчання.

II. Впровадження зарубіжних методик активного навчання у навчальний процес освітніх закладів I-II рівні акредитації дозволяє осучаснити методичні основи викладання навчального матеріалу, що сприяє підвищенню якості підготовки студентів.

Література:

1. *Toohey, Susan* Beliefs, Values and Ideologies in Course Design. In : S. Toohey, *Designing Courses for Higher Education* // Buckingham : SRHE & Open University. – 1999. – P. 44-69.

2. Баранов С.П. Педагогика : [учебное пособие] / [С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, Т.В. Воликова и др.] . – М. : Просвещение, 1981. – 367, [1] с.

3. Костюченко О.Є. Актуальні проблеми впровадження та розвитку активного навчання: зарубіжний досвід // Методичний вісник. – Вип. № 7. – Харків: ХІБС УБС НБУ, 2009. – С. 21 – 28.

4. Краснова Т. Разработка учебной программы курса в стратегии активного обучения : [Электронный ресурс] : Режим доступа – <http://ethicscenter.ru/ed/ed.html>

5. Егидес А.П. Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются / А.П. Егидес, Е.М. Егидес. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 320 с. : ил. – (Серия «Практическая психология»).

Перевозник А.С., Белик Т.А., Гордєєва О.И. Внедрение зарубежных методик активной учебы в учебный процесс образовательных заведений i-ii уровня аккредитации

В статье рассмотрено зарубежный опыт активного обучения. Проанализированы подходы к изложению учебного материала. Отдельно рассматривается Таксономия Блума, как современная методика изложения учебного материала. Отстаивается позиция о том, что внедрение зарубежных методик активного обучения в учебный процесс образовательных учреждений I-II уровня аккредитации позволяет осовременить методические основы изложения учебного материала, что способствует повышению качества подготовки студентов.

Ключевые слова: активное обучение, учебный процесс, Таксономия Блума.

Perevoznyk A.S., Bielik T.A. , Gordieieva O.I. Implementation of foreign methods of active learning into the learning process of educational institutions of i-ii accreditation level

It is considered the international experience of active learning in the article. The approaches to the presentation of educational material are analyzed. Separately the Bloom's Taxonomy is considered as a modern method of presentation of educational material. It is persisted the position that the introduction of foreign methods of active learning into the learning process of educational institutions of I- II accreditation level allows to update the methodological foundations of presentation of educational material that enhances the training quality of students.

Keywords: active learning, the learning process, Bloom's Taxonomy.