

Світлана Лупенко-Ковтун

ТЕХНОЛОГІЇ СПІВПРАЦІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються можливості використання інтерактивних технологій під час лекційних та практичних занять з метою формування у студентів навичок демократичної поведінки.

Ключові слова: інтерактивні технології, форми та методи роботи, демократична поведінка.

The article deals with the possibilities of using interactive techniques with students during lectures and practical classes for the purpose of forming their skills of democratic behaviour.

Key words: interactive techniques, forms and methods of teaching, democratic behavior.

Найбільший успіх мають ті методи, які в центр уваги ставлять учня

Ефективне впровадження демократичних засад у практику навчального процесу в цілому і у вищому навчальному закладі зокрема передбачає використання методик, які допомагають набути соціальних та інтелектуальних навичок демократичної поведінки. Найбільш результативними є технології, спрямовані на створення суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем і студентами, залучення їх до активної комунікативної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності. Технології, які надають навчальному процесу діалогічного характеру, відносяться до класу інтерактивних [1].

Застосування інтерактивних технологій у ході лекційного викладу матеріалу передбачає, насамперед, перетворення студента з об'єкта навчального впливу на суб'єкт активного творчого процесу, забезпечення сприятливих психологічних умов для співпраці викладача та студентів, стимулювання пізнавальної активності на занятті та після нього. За такого підходу неможливо не помітити, що традиційна лекція, у якій переважає репродуктивне сприйняття матеріалу слухачами, відзначається низкою суттєвих вад:

– зазвичай вона має вигляд суто монологічного інформаційного потоку, розрахованого на неіснуючого «середньостатистичного» студента та байдужого через свою «загальнодоцільність» до потреб конкретного слухача;

– обмін інформацією має переважно односторонній характер: одна сторона займає рецептивну позицію, а друга – викладає проблему, не будучи певною, чи фіксують слухачі справжню ієрархію причинно-наслідкових зв'язків, чи вихоплюють з неї тільки те, що знаходиться на поверхні;

– зведення навчальної активності аудиторії під час такої лекції до рівня копіювання монологу викладача за принципом «що встиг, те записав» провокує сприймання теоретичних знань відірвано від їх осмислення та засвоєння;

– зворотній зв'язок з аудиторією здійснюється, як правило, за допомогою мінімально можливих засобів: візуального спостереження за діями студентів, виразом їх очей та облич, спорадичних зауважень тощо.

З метою запобігання цим вадам і створення під час лекції сприятливих умов для набуття студентами досвіду демократичної поведінки та комунікативної взаємодії доцільно застосовувати ряд спеціальних прийомів, які «стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення і базуються на принципі багатосторонньої взаємодії» [2, 7].

По-перше, активного діалогічного характеру лекції надає *полемічний виклад*, у ході якого викладач, розкриваючи шлях пошуку істини, супроводжує його запитаннями типу «З чого почати? Чому? На якій підставі? Звідки це випливає? Які аргументи свідчать на користь цього?» тощо. Студенти таким чином отримують досвід ведення полеміки.

По-друге, важливо підвищити статус *студентських запитань* щодо матеріалу лекції. Для цього: а) періодично, а не тільки в кінці лекції, виділяти на занятті кілька хвилин для формулювання студентами своїх запитань; б) позитивною реакцією переконати студентів, що їхні запитання не здаються викладачеві недоцільними; в) запропонувати кожному студенту сформулювати по одному запитанню і довільно вибрати декілька з них, щоб запобігти упередженому ставленню аудиторії до тих, хто ставить запитання; г) заохочувати самих студентів до відповіді на запитання своїх товаришів тощо.

Варто також практикувати такі прийоми, які допомагали б студентам *вести запис лекції*. Наприклад, важливо усно, чи записами на дошці, чи за допомогою технічних засобів навчання підкреслювати особливу важливість суттєвих моментів лекції. Наявність для відкритого доступу у бібліотеці чи кабінеті лекційного файлу, до якого входять структурно-смілова схема лекції, копії роздаткового матеріалу, діаграми, схеми, список рекомендованої літератури, питання для обговорення та самостійного вивчення і т.п., з одного боку, створить для студентів сприятливу орієнтовну основу для осмисленого сприйняття викладу замість механічного конспектування, а з другого боку – дасть більше простору для самостійної роботи.

Важливим засобом зворотного зв'язку для лектора є *перегляд студентських конспектів* після лекції. В результаті такого перегляду викла-

дач може врахувати особливості аудиторії, переглянути деякі звичні для нього прийоми пояснення, ввести нові способи викладу й аргументації, на наступній лекції внести необхідні корективи у попередньо викладений матеріал тощо.

Створення демократичного клімату під час проведення семінарських занять є можливим за умови дотримання певних правил: чітко й дохідливо формулювати власну точку зору, намагатися донести її до слухача, вести коректний діалог, уникати поспішних висновків, вислухати співбесідника до кінця, зацікавити його власною точкою зору, знайти раціональне зерно в чужій думці, не монополізувати час розмови, досягти спільної думки і захистити її перед усією групою. Різноманітні форми навчального спілкування на семінарському занятті можуть бути поділені на кілька груп: а) індивідуально-колективне спілкування; б) спілкування в парах; в) спілкування в малих групах.

Індивідуально-колективна робота передбачає, з одного боку, що від кожного студента очікують почути його особисту точку зору, а з другого боку, – слухачем виступає вся аудиторія і всі присутні висловлюються по черзі. Ця форма організації навчального спілкування є дуже доречною, коли викладач розпочинає низку семінарських занять, представляє у загальних рисах зміст наступної роботи, знайомить студентів зі своєю методичною позицією та вимогами, започатковує **обговорення головних правил спільної діяльності та поведінки**. До числа таких правил можна віднести, приміром, наступні: а) участь у семінарському занятті безпосередньо свідчить про ступінь відповідальності студента за свою професійно-методичну підготовку: кожен працює на своє майбутнє; б) за допомогою можна звертатися завжди і до будь-якого джерела; в) кожен має право слова, проте не слід заважати говорити іншому; г) «відмінна» оцінка за відповідь означає, що вона повинна бути чимось відмінною від матеріалів лекції, містити власний творчий доробок студента. Варто також періодично протягом усього циклу семінарських занять з'ясовувати в підсумкових бесідах зі студентами їх індивідуальні пізнавальні потреби, наявні прогалини, сумнівні випадки; цікавитися їхніми побажаннями; обговорювати перспективи покращення навчального процесу.

Іншим прийомом індивідуально-колективної роботи зі студентами під час семінарських занять є **інтелектуальний штурм** – генерування понять, викликаних асоціативними зв'язками з даною темою, незалежно від того, наскільки далекими вони здаються на перший погляд. Це – ефективний спосіб уникнення почуття невпевненості студента в собі, яке гальмує комунікативну активність. Така стратегія поведінки виявляється досить мотивуючою, оскільки цікаві й незвичайні асоціації, наведені одними студентами, заохочують до участі інших, що в цілому надає діяльності творчого характеру.

Раунд – одна з самих простих форм залучення кожного учасника се-

мінару до колективного обміну думками в ході поточної роботи над темою, коли всі студенти почергово висловлюються протягом обмеженого часу (1–2 хвилини) з приводу запропонованої проблеми чи поставленого питання. Питання/проблеми, що виносяться на раунд, можуть або бути попередньо запропонованими для домашнього розгляду, або виникати безпосередньо на занятті.

Нового, більш демократичного звучання можна надати *студентським запитанням*. Для цього слід пустити по колу листок паперу (чи декілька листків – по кількості присутніх), запропонувавши кожному студенту записати на ньому одне запитання з теми заняття, відповідь на яке цікавить його найбільше чи викликає найбільші труднощі. Після невеликого узагальнення всього списку з метою уникнення повторів запитання виносяться на дошку. Потім робота може розвиватися у двох напрямках: а) кожен бажаючий відповідає одразу на запитання, в якому він орієнтується найкраще; б) студенти довільно обирають по одному запитанню і протягом короткого часу готують на нього відповідь, з якою знайомлять усю групу. Можна також поєднати обидва напрямки.

На заключному етапі заняття чи теми доречно здійснити *самооцінювання*. Воно передбачає, що кожен учасник семінару, в тому числі викладач, називає та коментує одну, на його думку, позитивну й одну негативну сторону заняття, що закінчується. За такої форми зворотного зв'язку викладач отримує чудове підґрунтя для вдосконалення організації навчального процесу, а студенти вчаться формулювати критерії оцінювання та порівнюють власні оцінки з враженнями своїх колег.

Форми педагогічного спілкування, які об'єднуються в групу *парної роботи*, також мають декілька варіантів. Існують, наприклад, *відкриті пари*, які утворюються довільно та являють собою діалог з приводу певної проблеми, який відбувається перед усією групою. Співрозмовники можуть дотримуватись як однієї точки зору, так і різних або протилежних. Слухачькій аудиторії пропонується оцінити аргументи учасників диспуту. Корисно буде надати такому діалогові форми рольової гри, у якій її учасники висловлюватимуть точки зору, визначені рамками ролі.

У *закритих (фіксованих) парах* студенти обговорюють поставлені проблеми з постійним партнером, як правило, сусідом по столу, не виносячи деталей обговорення на суд аудиторії. Якщо метою роботи у відкритих парах є демонстрація самого процесу вирішення проблеми, то спілкування у фіксованих парах спрямоване на досягнення певного результату, спільної думки, яка потім повідомляється іншим.

Спілкування в *гнучких парах* відбувається при постійній зміні співбесідника, що викликається різними цілями: пошуку серед учасників семінару одnodумців з певного питання, з'ясування експертних оцінок, підсумовування результатів виконання завдання, широкого опитування з наступним заповненням таблиці, діаграми тощо.

Характерною особливістю наведених вище форм парної роботи є послаблення психологічного напруження, пов'язаного з одноосібним прийняттям рішення, завдяки тій обставині, що обмін думками відбувається в діалогічній формі, переважно з обмеженою кількістю партнерів, або у вигляді гри, коли обидва учасники спілкування знаходяться в однаковому становищі чи виконують функції, які визначені рамками ролі.

Психологічний тиск відповідальності за правильне розв'язання проблеми значно знижується в процесі організації спільної роботи студентів у малих групах. Складні багатоопераційні проблеми, які вимагають чимало часу для обміркування та розподілу функцій між взаємодіючими (з наступним об'єднанням зусиль), можуть розв'язуватися в умовах **проблемних груп**. Ці групи нараховують 4–6 осіб, які мають справу з однією й тією ж проблемою одночасно протягом певного часового проміжку. Задача кожної групи – знайти свій розв'язок проблеми і повідомити його решті студентів. Викладач мусить тримати в полі зору всі групи, надаючи конкретну допомогу чи здійснюючи загальний моніторинг. У процесі такої роботи студенти, по-перше, багато чого навчаються один в одного, а по-друге, збагачують свій досвід альтернативними варіантами виконання отриманого завдання.

Мінігрупи – невеличкі групи по 2–3 особи – мають таку назву не тільки через обмежену кількість учасників, але й завдяки часові, відведеному на обговорення. Вони утворюються для розв'язання протягом 1–2 хвилин нескладних завдань, пов'язаних зі швидким знаходженням з опорою на текст, схему, графік чи інше джерело інформації відповідей на поставлені запитання, формулюванням певного висновку, виконанням короткого тесту тощо. **Групи за інтересами** організуються відповідно до кількості існуючих точок зору на запропоновану проблему. Кількість учасників у кожній групі може бути різною. Вона залежить від кількості прихильників тієї чи іншої гіпотези. Викладач попередньо знайомить усіх присутніх з різними підходами до проблеми чи різними способами її розв'язання і пропонує їм визначитися у своїх уподобаннях і розбитися на відповідні групи з метою розробити аргументацію на користь свого підходу та захистити відповідну гіпотезу. Є рація запропонувати групам викласти свої аргументи письмово й розмістити їх в аудиторії на спеціальній дошці для широкого ознайомлення. Така робота є безперечно корисною для формування вмінь аргументувати свою точку зору, порівнювати різні позиції, об'єктивно оцінювати свої помилки й уникати їх.

Інколи індивідуальна робота, спілкування в парах і малих групах може поєднуватися в контексті однієї форми – **піраміди**, яка є багаторівневою формою організації взаємодії на семінарі. Розпочинається вона з виконання спільного для всієї групи завдання індивідуально (5 хвилин). На другому етапі студенти об'єднуються в пари, порівнюють свої записи, з'ясовують спірні питання, розробляють спільний варіант. Третій етап пе-

редбачає утворення груп по 4–8 осіб у кожній, перед якими ставиться вже інше, більш складне завдання. У кінцевому результаті один представник від кожної групи отримує необхідний час для демонстрації результатів колективної роботи на пленарному засіданні (вони також можуть бути подані письмово на дошці). При такому поетапному підході до складної проблеми кожен наступний етап збагачується аргументацією від попереднього, значно полегшується її розв'язок у цілому.

Особливий етап інтерактивного навчання – рефлексія заняття (осмислення своїх дій). З цією метою викладач ставить ряд запитань до групи: Що допомогло групі виконати завдання? Хто відчував дискомфорт і чому? Чи завжди має рацію керівник групи? Що відчуває той, кому не дають висловитись? Що допомагає і заважає спільній роботі? Якою має бути допомога викладача? Чого набуваєш у спільній роботі? В результаті викладач може почути різні думки: на таких заняттях підвищується настрій; добре, що правильно спрямовує роботу групи викладач; немає монотонного заняття, коли студент лише слухає; ми вчимося висловлювати свої думки.

Застосовуючи групові форми роботи, можна переконатися, що вони успішно формують потребу здобувати знання, розвивають інтерес, допитливість. Працюючи в групах чи парах, студенти самостійно розв'язують доступні для них завдання, стають дослідниками, разом переборюють труднощі. Вони відчувають себе пов'язаними одне з одним, що розвиває почуття особистої відповідальності, вміння вирішувати конфлікти, приймати рішення, прислухатись до думки інших, вчаться критично мислити, дискутувати, спілкуватися з іншими. Це досягається завдяки організації індивідуальної, парної, групової та кооперативної роботи; застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, безпосередня робота з текстом, різноманітними інформаційними джерелами; використовуються творчі роботи.

Понад 2000 років тому Конфуцій казав: «Те, що я чую, я забуваю, те, що я бачу, я пам'ятаю, те, що я роблю, я розумію». Дещо змінивши слова цього великого педагога, ми сьогодні можемо сказати: «Коли я чую, бачу, обговорюю і роблю, я набуваю знань і вмінь, коли я передаю знання іншим – я стаю майстром». Сьогодні педагог – це не стільки той, хто вчить, скільки той, хто розуміє і відчуває, як дитина вчиться. Пам'ятаймо: «Не здивувати – не навчити».

Загалом, підсумовуючи ефективність перелічених форм організації спілкування на лекційних та семінарських заняттях, слід особливо відмітити їх соціально значущий гуманістичний потенціал, який неодмінно проросте в наступній діяльності студентів у демократичні когнітивні та поведінкові норми. Адже, як стверджують дослідники в галузі психології, кожна вища психічна функція в процесі розвитку з'являється двічі: початку як функція колективної поведінки, а згодом як спосіб індивідуальної поведінки, внутрішній процес діяльності [3, 213].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / Под ред. С. Шехтера и Н. Воскресенской. – Второе издание. – М.: ЗАО «Учительская газета», 1998. – 190 с.
2. Освіта для демократії в Україні. Інформаційний бюлетень. – К., 2000. – Випуск 2. – 8 с.
3. Walter C. Parker. Educating the Democratic Mind. – State University of New York, 1996. – 381 p.