

**Вікторія Макарчук,
Наталія Потапова**

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються сучасні технології навчання та пропонуються комплексні форми організації диференційованої навчальної діяльності.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, програмоване навчання, розвиваюче навчання, диференціація.

In the article the deals modern technologies of studies are examined and the complex forms of organization of the differentiated educational activity are offered.

Key words: interactive technologies of studies, programmable studies, developing studie, differentiation.

Сучасні технології навчання у підготовці майбутнього вчителя передбачають його орієнтацію на творчу діяльність, що визначається фундаменталізацією педагогічної освіти, відкритістю, варіативністю, динамічністю у змінах.

Науковці, які займаються вивченням питань, пов'язаних з необхідністю впровадження сучасних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи з метою розв'язання завдань її реформування, однією з головних причин, що гальмують цей процес, називають поширений серед значної кількості шкільних учителів усталений консерватизм. Це зумовлено тим що, як правило, досвід педагогів-новаторів впроваджується несистемно (запозичуються лише окремі прийоми, форми та методи роботи) і нетривалий час; поступово бере гору особистий погляд на процес навчання з незначними залишками від передового педагогічного досвіду.

Наслідком консерватизму є також низька психологічна готовність учителів до розуміння й належного сприймання діалектичного характеру розвитку систем, у тому числі й педагогічних. Відсутність на індивідуальному рівні педагогічної діяльності науково обґрунтованих систем роботи призвело до того, що «вчитель не має чіткого уявлення про концептуальні засади, принципи й базові ідеї, на яких ґрунтуються особисті педагогічні дії; не встановлює органічних взаємозв'язків між формами, методами і прийомами роботи, змістом урочної та позаурочної навчально-виховної діяльності; особистий досвід ототожнюється з впроваджуваним передовим педагогічним досвідом».

Метою статті є аналіз сучасних технологій навчання в програмі під-

готовки майбутніх учителів.

Аналізуючи науковий доробок українських дидактів, не можна залишити поза увагою ґрунтовні напрацювання О. Пометун і Л. Пироженко [5]. Досліджуючи шляхи оптимізації навчальної діяльності сучасних школярів, автори надають пріоритетного значення впровадженню в практику школи інтерактивних навчальних технологій.

Порівнюючи концептуальні засади традиційної та інтерактивної освіти, вони зазначають, що за першого її виду характерною є пасивна модель навчання, коли «учень виступає в ролі «об'єкта», повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника тощо – джерелом правильних знань». При цьому школярі, як правило, не спілкуються між собою і не виконують творчих завдань [5, с. 8].

Відома також активна модель навчання, що «передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з учителем» [5, с. 8].

І, нарешті, може застосовуватися інтерактивна модель навчання – «спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [5, с. 9].

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що тут відбувається постійна, активна взаємодія всіх учасників на засадах співнавчання, взаємонавчання, навчання у співпраці, де «і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють» [5, с. 9].

Щодо організації навчання, О. Пометун і Л. Пироженко виділяють групову (фронтальну) і колективну (кооперативну) форми. Перша з них передбачає навчання однією людиною групи учнів чи цілого класу. Всі діти за цих умов у певний момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів [5, с. 24]. Суть другої форми полягає в організації навчання у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи.

До суттєвих компонентів співробітництва автори відносять: позитивну взаємозалежність; особистісну взаємодію, що стимулює діяльність; індивідуальну та групову підзвітність; навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах; обробку даних про роботу групи [5, с. 28].

Ґрунтуючись на таких підходах, дослідники розкривають особливості й сутність інтерактивних технологій, кооперативного, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань, пропонують конкретні розробки конспектів інтерактивних уроків у різних класах, зразки роздаткового матеріалу, способи і прийоми

оцінювання діяльності учнів.

В. Дедович вважає, що одним із шляхів реформування школи, приведення навчально-виховного процесу до вимог сьогодення є поворот від пояснювально-ілюстративного і репродуктивного методів навчання до проблемного викладу матеріалу, частково-пошукових і дослідницьких методів. На його думку, при такому підході в учнів відповідно має розвиватися не пам'ять, а мислення, вміння логічно міркувати [4, с. 53].

Щодо форм організації навчальної діяльності школярів, то він зазначає, що учні повинні працювати не поодиночці, а разом з товаришами. З цією метою пропонується впроваджувати в навчальний процес різноманітні форми групової роботи. «Робота в групах, зазначає автор, – сприятиме розвитку вміння організовувати роботу, розподіляти обов'язки. Учні також вчаться викладати свої міркування, доводити правильність суджень, у них розвивається монологічна і діалогічна мова» [4, с. 53].

Одним із таких здобутків українських дидактів може бути так звана інтегральна модель навчання молодших школярів, яку її автори характеризують, як суб'єктну [2].

Суб'єктна модель навчання – це модель спільно розподіленої діадичної діяльності, що передбачає послідовний обмін суб'єкт-об'єктними позиціями між її учасниками і включає певні етапи.

Так, на першому з них відбувається розподіл ролей суб'єкта, об'єкта навчання, що передбачає: вибір навчального завдання; спільний аналіз навчального завдання і пошук оптимальних шляхів його виконання; письмове виконання завдання з одночасним коментуванням цього процесу; ретроспективна самооцінка учнем-об'єктом успішності виконання завдання.

Другий етап передбачає перерозподіл ролей (зміну позицій суб'єкта та об'єкта учня) та повторення першого циклу в нових умовах.

Третій етап характеризується інтеріоризацією суб'єкт-об'єктної позиції школяра, тобто розширення самосвідомості внаслідок позиційно-опозиційної її зміни, переведення зовнішньої схеми парного навчання у внутрішній план. Це своєрідний внутрішній діалог учня з використанням попереднього навчального досвіду.

Четвертий етап – спільне з учителем обговорення результатів навчання в діаді, підведення підсумків та оцінювання навчальної активності дітей.

Послідовне й чітке дотримання всіх чотирьох етапів, що передбачають виконання певних дій, позитивно впливає на формування у молодших школярів пізнавальної активності, створює передумови для підвищення рівня їхнього самоствавлення.

Отже, означена модель є досить ефективною для формування рефлексивних механізмів активності, що відбувається шляхом діадичного навчання. Вікові особливості становлення суб'єктної позиції молодших школярів – поступовий перехід від виконавських, імітаційних дій до власне

навчальних, пізнавально-творчих – зумовлюють різні організаційні підходи до навчання.

Таким чином, суб'єктна модель навчання характеризується високою інтегральністю, адже зорієнтована на діяльнісні, комунікативні та особистісні проєкції пізнавальної активності учня; максимально особистісно зорієнтована і розвивальна; поєднує різні критерії диференційованого навчання і найбільш індивідуальному розвитку дитини. Ця модель збагачує дитину досвідом колективної та індивідуальної діяльності.

Відомо, що впродовж століть освіта була найконсервативнішою галуззю людської діяльності, яка майже не підлягала змінам. Століттями обсяг знань зростав, а технології передачі інформації залишалися однаковими – єдиним носієм інформації залишався вчитель. Об'єктивні умови розвитку сучасного суспільства диктують нові вимоги до змісту й передачі знань, що, в свою чергу активізує пошуки науковців у цьому напрямі. Одним із результатів таких пошуків, а також «відповіддю» на вимоги сьогодення, стало впровадження в навчальний процес школи принципу інформатизації. Цей принцип передбачає широкопланове впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес «з метою розширення бази індивідуальних пізнавальних технологій і підготовки особистості до залучення у суспільне інформаційне середовище» [7].

Інформатизація навчання спрямовується на формування і розвиток інтелектуального потенціалу учнів, вдосконалення форм і технологій навчально-виховного процесу, впровадження комп'ютерних методів, що дає змогу вирішувати проблеми освіти на рівні світових стандартів. Використання в навчально-виховному процесі інформаційних технологій дає помітний дидактичний ефект, що забезпечується вільним доступом до динамічних засобів фіксації та обробки інформації різних видів. Завдання дидактичної комп'ютерної технології вбачається в тому, щоб «постачати учням зручний інструмент для навчальної і практичної роботи, який допоможе реалізувати варіативні види учнівських робіт», зокрема, таких як:

- демонстрація – кероване подання навчального матеріалу;
- вивчення – засвоєння нових концептуальних систем і способів ефективною навчально-пізнавальною діяльністю;
- вправи – доведення системи дій учнів до автоматизму;
- моделювання комп'ютерних і абстрактних моделей, корисних для розв'язування практичних завдань;
- тестування – опанування способів самоконтролю і практичної діагностики [7, с. 55].

Незважаючи на різні концептуальні підходи до визначення основної мети застосування програмованого навчання, вони не суперечать один одному. Кожний з них передбачає винайдення найбільш ефективного способу для розв'язування конкретних завдань, що висуваються, виходячи із змісту навчальної діяльності та її завдань. Тому за одних умов перевага

може надаватися, наприклад, доведенню до автоматизму певних дій, тоді як інші обставини потребують вмінь створювати абстрактні моделі та оперувати ними, проводити самоконтроль та діагностику тощо.

Проблема розвиваючого навчання ґрунтовно висвітлена в педагогічній літературі, де його визначають одним з видів навчання, що характеризується спрямованістю на інтелектуальний розвиток особистості. На сучасному етапі увага спрямована на вивчення психологічної готовності молодших школярів до навчання, їх базового рівня розумових здібностей, якісні характеристики якого мають непересічне значення для ефективної організації навчальної діяльності.

Розумова активність учнів виявляється в її прагненні виконувати різноманітні розумові дії: сприймати нові предмети, запам'ятовувати і переказувати вірші, ставити різні запитання, засвоювати нові слова і вирази тощо. Наявність розумової активності можна визначити не тільки завдяки проявам учня, що пов'язані з його бажанням виконувати розумові дії (інтелектуальна ініціатива), але й за вміннями доводити розпочату розумову роботу до успішного завершення (настійливість).

Що стосується диференціації, то ця проблема почала активно розроблятися ще в 60-ті роки ХХ ст. У перекладі з латинського «*difference*» означає розмежування цілого на різні частини, форми, шаблі. Концептуальні засади цього процесу знайшли відображення в роботах Б. Афанасьєва, Д. Богоявленського, Л. Виготського, Г. Костюка, Н. Менчинської, С. Рубінштейна та ін. Конкретизація поняття «внутрішньокласова диференціація» була запропонована Н. Шахмаєвим і Т. Шамовою, які виділяли такі її основні ознаки: групування дітей залежно від рівня інтелектуального розвитку; широкі можливості для стимулювання самостійної роботи учнів; організація роботи окремо з кожною групою. Проте, обстоюючи важливість впровадження в навчальний процес внутрішньокласової диференціації, учені на жаль, поза увагою залишають таке важливе питання, як спосіб організації цієї роботи, зокрема, з учнями різних рівнів знань.

Відомі й інші, більш конкретні підходи до визначення сутності диференціації, а також розробки спеціальних технологій щодо реалізації цих ідей у шкільній практиці. У цьому контексті досить розгорнуту характеристику цього педагогічного феномену подано в роботах С. Алексєєва, Р. Гроота, М. Гузика, Г. Селевка та ін.

Згідно з поглядами означених авторів, диференційоване навчання – це: 1) форма організації навчального процесу, за якої учитель працює з групою учнів, яка складена з урахуванням наявності у них будь-яких значущих для навчального процесу спільних якостей (гомогенна група); 2) частина загальної дидактичної системи, що забезпечує спеціалізацію навчального процесу для різних груп осіб, які навчаються [6].

За базовий принцип диференціації приймається положення, згідно з яким педагогічний процес будується як диференційований, а основним ти-

пом управління пізнавальною діяльністю здійснюється за схемою: система малих груп + «репетитор» [6, с. 79].

С. Логачевська трактує диференціацію, як «організацію роботи на уроці, коли одному або групі учитель пропонує в певній системі посилені завдання різної складності й цим самим створює сприятливі умови для розвитку і навчання кожного» [3, с. 1]. Водночас дослідниця звертає увагу на те, що в умовах сучасної школи «диференціювати навчання кожного учня практично неможливо», тому є сенс «поділити учнів на групи» [3, с. 7].

Практична розробка диференціації набула поширення в умовах середньої загальноосвітньої освіти. Добре відома «Комбінована система навчання», запропонована М. Гузиком. Зважаючи на той факт, що через нерівномірність особистісного розвитку та інших причин, у кожному класі є відмінники, учні із середнім розвитком здібностей і відстаючі. Щоб забезпечити організацію навчального процесу з урахуванням цих внутрішньокласних особливостей, М. Гузик пропонує вводити рівневу диференціацію роботи школярів на уроці та всіх його етапах, яка реалізується завдяки трьом типам диференційованих програм (саме програм різного ступеня складності, а не завдань). Між усіма програмами наявна чітка послідовність, і всі вони ґрунтуються на таких основоположних принципах: а) забезпечення певного рівня оволодіння знаннями, вміннями і навичками (від репродуктивного до творчого); б) забезпечення певного ступеня самостійності дітей під час навчання (від постійної допомоги з боку вчителя – робота за зразком, інструктаж тощо до повної самостійності) [1].

Сучасне розуміння ідей розвиваючого навчання підготовлене тривалими пошуками світової педагогічної думки таких форм його організації, котрі найбільшою мірою сприяли б розвитку інтелектуальної сфери особистості. Визначено, що педагогічний ефект у цьому напрямі може дати впровадження основних принципів диференційованого навчання, що реалізуються через широке застосування індивідуальних і групових форм навчальної діяльності у їх багатоманітності й варіативності поєднання.

Отже, основними принципами, дотримання яких забезпечує досягнення належного рівня розумового розвитку учнів засобами організації навчальної діяльності є: особистісно зорієнтований підхід, що реалізується через вибір завдань, які сприяють оптимальному інтелектуальному розвитку кожного учня; суб'єктивний підхід, суть якого полягає у створенні для кожного школяра ситуації суб'єктивної позиції, коли він має самостійно висувати цілі, здійснювати вибір способів діяльності, аналізувати та оцінювати її процес і результати; інтерактивний підхід, при якому вчитель й учні перебувають у позиції рівноправного партнерства протягом усього процесу навчальної діяльності: проектування, підготовки, реалізації й оцінювання; принцип свободи вибору; принцип імпровізації, наявність етапів «вільного пошуку».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гузик Н.П. Учить учиться. – М.: Педагогика, 1981. – 97 с.
2. Коновальчук І., Медвідь О. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів: пошук ефективної педагогічної технології // Обрії. – 2000. – № 1. – С. 21–24.
3. Логачевська С.П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кіровоград, 1998. – 23 с.
4. Паламарчук В.Ф. Інтелектуальний імідж школи // Імідж школи на порозі ХХІ століття: практико зорієнтований посібник / Ред. кол.: Т.С. Антоненко (голова), І.Г. Єрмаков (науковий редактор) та ін. – К., 1998. – С. 101–102.
5. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / За ред. О.І. Пометун. – К.: Вид-во А.С.К, 2003. – 192 с.
6. Селевко Г.С. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
7. Цуканова Тетяна. Створення навчальних закладів приватної форми власності. Соціально-педагогічні та організаційно-юридичні умови // Початкова школа. – 2000. – № 2. – С. 52–55.