

УДК 378.011.3 – 051

**В. В. Желанова**

**ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОЗАСОБІВ У ТЕХНОЛОГІЇ  
КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Вагомим складником сучасного освітнього простору в Україні є медіаосвіта, тобто освіта на підставі використання засобів масової комунікації, а саме, телебачення, кінематографа, відео, преси, інтернету. До того ж все більшого поширення набувають практико-орієнтовані системи освіти, що дозволяють організувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Досліджуваний нами феномен контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є відомим серед них. При цьому результативно-цільовою основою зазначеної системи навчання ми вважаємо формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця.

Обґрунтування необхідності реалізації наочності як провідного принципу дидактики має давню історію. Так, ще Я. Коменський вважав використання наочності у навчанні „золотим правилом” дидактики. К. Ушинський також високо оцінював наочність й відзначав зростання ефективності засвоєння матеріалу при одночасному застосуванні зорового та слухового каналів сприйняття інформації.

У сучасній психології існує думка, що наочність – це не властивість об’єктів, а особливості психічних образів цих об’єктів. Наочність, або ненаочність образу, що виникає у людини, на думку, Л. Фридмана, залежить, переважно, від рівня його розвитку, знань та здібностей, потреби та бажання пізнати даний об’єкт, створити у себе яскравий, зрозумілий образ цього об’єкта. При цьому науковець пропонує таку формулу наочності: наочність – це розуміння й активність суб’єкта [5, с. 149 – 150].

Відтак, зазначене положення є для нас вагомим, оскільки, розуміння, будучи значущою ланкою процесу пізнання, пов’язане з усвідомленням й самоусвідомленням, критичністю мислення, що є складниками рефлексивної діяльності особистості. Активність є складником суб’єктності особистості й пов’язана з мотивацією, суб’єктивним досвідом, антиципацією, тобто вона теж є рефлексивно насиченою. Таким чином, ми переконані, що наочність, зокрема, відеозасоби навчання містять вагомий потенціал щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Ми також поділяємо позицію відомого науковця А. Вербицького щодо доцільності використання відеозасобів у процесі контекстного навчання [1]. Таким чином, використання відеозасобів навчання є, на нашу думку,

вагомим складником технології контекстного навчання. Отже, актуальність зазначеної проблеми є очевидною.

Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Теніщева); реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андрєєва, Н. Борисова, А. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Значущими щодо проблеми цієї статті є праці А. Вербицького, у яких доводиться доцільність впровадження лекцій-візуалізації (презентації) [1]. Концептуальні основи технологічного підходу обґрунтовано в працях А. Алексюка, В. Безпалька, Н. Борисової, П. Гусака, М. Данилова, Л. Даниленко, М. Кларіна, В. Монахова, О. Мороза, Г. Селевка, І. Харламова, Д. Чернілевського та ін. Практичні аспекти технологічного підходу як у шкільній, так і в професійній освіті висвітлюються у публікаціях К. Баханова, С. Бондар, В. Євдокимова, М. Головка, В. Кукушина, Л. Липової, М. Левіної, О. Мірошніченко, Л. Момот, А. Нісімчука, І. Прокопенка, О. Пошетун, Л. Пироженко, О. Падалки, В. Петюкова, С. Сисоєвої, В. Стрельнікова, О. Шпак. Низка праць присвячена питанням упровадження педагогічних технологій у систему професійної освіти (І. Богданова, П. Гусак, О. Євдокимов, О. Кіяшко, І. Манькусь, І. Смолюк та ін.). Істотні напрацювання щодо впровадження технологічного підходу в педагогічній освіті належать авторам монографій та навчальних посібників для студентів, магістрантів педагогічних навчальних закладів, учителів і викладачів (М. Гриньова, І. Зязюн, О. Пехота). Технологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів розкрито у працях Л. Коваль, О. Комар, О. Мірошніченко, Н. Побірченко. Огляд сучасних педагогічних технологій здійснено у дослідженні В. Кукушина. Певні виховні технології ретельно аналізує Г. Селевко. Технологія контекстного навчання обґрунтована у дослідженнях А. Вербицького. Окремі аспекти реалізації технології контекстного навчання у процес фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів порушено у дослідженні Л. Коваль. Вагомими в контексті проблеми нашого дослідження є роботи щодо рефлексивно-орієнтованих технологій навчання (Л. Кунаковська, С. Селєванова, Т. Спіріна, С. Степанов, І. Стеценко, О. Юніна).

Різні аспекти історії, теорії й методики медіаосвіти розглянуто у дослідженнях А. Новікової, О. Федорова, А. Шарікова. Теоретичні основи, а також досвід використання відеозасобів або екранно-звукових засобів навчання у професійній педагогічній освіті розкрито у працях Б. Бархаєва, Г. Бордовського, І. Вачкова, Л. Зазнобіной, Т. Носковой, Ю. Шабаліна. Зокрема, у дослідженні С. Шаповаленко обґрунтована класифікація відеозасобів; у працях Т. Гдаліної – підхід до аудіовізуальних засобів як об'єкту навчальної діяльності студентів. У дослідженні Д. Осягіна розглянуто можливості відеозасобів у режимі реального відеозапису у формуванні комунікативної компетентності та педагогічної рефлексії

Проте, при такій високій зацікавленості різними аспектами проблеми контекстного навчання, упровадження технологічного підходу в сучасну систему вищої освіти, використання відеозасобів навчання, питання, що пов'язані з використанням відеозасобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів залишаються поза увагою науковців.

**Мета статті** полягає у розкритті можливостей використання відеозасобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Розглянемо базові положення даної статті. *Технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів* ми розуміємо як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, а також алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Згідно з науковими підходами Г. Селевка [5], у структурі технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів ми виокремлюємо такі компоненти: концептуальну основу; змістовну частину; процесуальну частину. При цьому *концептуальну основу* технології контекстного навчання складає поліпарадигмальна та поліпідхідна цілісність когнітивної, особистісно-орієнтованої та смислової парадигм освіти, а також аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, середовищного та задачного наукових підходів, що синтезуються в рефлексивній парадигмі освіти.

У своєму дослідженні ми обґрунтуємо *рефлексивно-контекстний підхід* та визначаємо його як синтез ідей контекстного навчання і рефлексивної парадигми освіти; розуміємо як орієнтацію професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно насичених конструктів особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі послідовного моделювання предметного і соціального контексту професійної діяльності.

*Змістовна частина* технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів пов'язана з формуванням його рефлексивної

компетентності, яку ми вважаємо доцільним розглядати у двох аспектах. Підставою першого є відоме у психолого-педагогічній теорії виокремлення певних видів педагогічної рефлексії. Тобто, у цій площині *рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкових класів* є інтеграцією особистісної, інтелектуальної, кооперативної, комунікативної рефлексій. При цьому *особистісна рефлексія* розуміється нами як переосмислення і корегування вчителем своєї свідомості, діяльності та спілкування; *комунікативна* – як самопізнання вчителя, що здійснюється шляхом проникнення у внутрішній світ іншої людини для розуміння і оцінювання себе; *кооперативна* – як вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності у зовнішню по відношенню до неї позицію з метою аналізу її процесуальних та результативних особливостей; *інтелектуальна* – як розуміння підстав власного мислення.

Основою розуміння другого аспекту рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є *структурно-діяльнісна ознака*. У цьому випадку зазначений феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, а саме: *мотиваційно-ціннісним компонентом*, що включає мотиви, ціннісні орієнтації, установку до рефлексивної діяльності, позитивну, відкриту Я-концепцію; *когнітивним*, що представлений спеціальними психолого-педагогічними, диференційно-психологічними, соціально-психологічними, аутопсихологічними знаннями як теоретичної основи педагогічної рефлексії; *операційно-діялісним*, що містить систему рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою і оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності, що відповідно до класифікації Н. Кузьміної представлені гностичними, соціально-перцептивними, проектувально-конструктивними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Значущим аспектом змісту технології контекстного навчання є формування *професійної мотивації*. Слід зазначити, що найбільш вагомими в контексті проблеми нашого дослідження ми вважаємо соціальні, пізнавальні та професійні мотиви. Оскільки саме ці мотиви виступають головними „мотиваційними лініями” в мотиваційній сфері студента в контекстному навчанні.

Вагомою складовою змістовної частини технології контекстного навчання є *формування смислової сфери особистості*. У нашому дослідженні ми поділяємо наукові підходи щодо смислу та смислоутворення Д. Леонтєва [3]. Ми спираємося на положення, що смислова сфера особистості представлена ситуативними, нестійкими смисловими структурами. Такими є: особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви. Вони складаються і функціонують лише в межах конкретної окремо взятої діяльності; вихід за

рамки цієї діяльності й набуття стійкості означає трансформацію їх в інші, стійкі структури. Такими є смислові конструкти, смислові диспозиції, цінності, що володіють транситуативним, „наддіяльнісним характером”, тобто стійкістю, стабільністю, „надситуативністю”.

Певним напрямом технології контекстного навчання є формування *професійної суб’єктності* майбутнього вчителя початкових класів. Цей феномен відбиває активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до явищ професійно-педагогічної діяльності, самого себе, до світу і життя в цілому. У структурі професійної суб’єктності вчителя початкових класів ми виокремлюємо такі складники: суб’єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб’єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб’єктного самоздійснення.

Відтак, стрижнем змістовного складника технології контекстного навчання є рефлексивна компетентність, а також рефлексивно обумовлені особистісні конструкти, а саме: мотивація, смисли, професійна суб’єктність.

*Процесуальна частина.* Цей аспект технології контекстного навчання ми пов’язуємо з динамікою руху діяльностей, що представлена в контекстному навчанні трьома базовими формами діяльності студентів та безліччю проміжних, перехідних від однієї базової форми до іншої з відповідними організаційними формами контекстного навчання. При цьому до базових форм належать наступні види діяльності: *навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність.*

Відтак у процесі цих діяльностей у технології контекстного навчання створюються умови для активізації і розвитку рефлексивних процесів у свідомості студента; для формування і розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для виходу в рефлексивну позицію; для конструювання і переконструювання образу „Я-педагог” у педагогічну „Я-концепцію”; для формування особистісних механізмів інтеріорізації ззовні заданих педагогічних знань, норм і цінностей у внутрішній план студента. Тобто, саме у межах технології контекстного навчання створюються *педагогічні умови щодо формування рефлексивної компетентності.*

На підставі зазначених позицій ми доводимо доцільність використання в технології контекстного навчання *відеозасобів.* Такий підхід ми вважаємо цілком обґрунтованим, оскільки в дидактиці доведено можливості відеозасобів щодо підвищення ефективності сприйняття інформації; внесення різноманітності в навчальний процес, варіювання видів навчальної діяльності, стимулювання мотивації навчання, його смислових основ, суб’єктності, тобто рефлексивно насичених особистісних конструктів майбутнього фахівця, активізації провідних психічних процесів (мислення, пам’яті уваги й ін.), а також викликання естетичної насолоди й емоційного насичення.

Традиційно *засоби навчання* визначають як матеріальні або ідеальні об'єкти, що використовуються викладачем та студентами для засвоєння знань. *Відеозасоби* ми розуміємо як засоби, за допомогою яких можливо сприймати об'єкти минулого, або ті, що знаходяться на певній відстані, тобто те, що не доступно для безпосереднього сприйняття у певний час.

Відомі такі провідні *дидактичні функції відео засобів*: використання їх як засобів наочності, що полягає у їх впливі на процес розуміння й запам'ятовування; як джерела навчальної інформації, тобто як самостійної лекції; як засобу моделювання, що передбачає самостійне створення студентами нових об'єктів; як засобу комунікації, що є діалогом думок викладача та студентів, а також студентів між собою.

Вагомою для нас є також позиція Т. Гдаліної [2] щодо розгляду відеозасобів як змістовної основи для самостійних мисленнєвих дій студентів, тобто аналізу, оцінки, рефлексії, прогнозування навчальної діяльності студентів. Отже, зазначимо, що в технології контекстного навчання реалізуються всі функції відеозасобів.

До *відеозасобів* ми відносимо *відеозаписи* натуральних об'єктів та *технічні засоби*, що необхідні для їх запису та показу інформації.

За засобом створення відомі *сценарні, постановочні* форми відеозасобів, що уявляють відеокопії готових екранних форм, а також оригінальні відеокопії, що створені педагогами й студентами, та *несценарні форми*, що є документальною фіксацією певних явищ педагогічної дійсності. У нашому дослідженні переважними є несценарні форми відеозасобів. До них ми відносимо відеофіксацію уроків у початковій школі та їх фрагментів, так звану „нарізку” певних елементів уроку.

Розглянемо конкретно, як це відбувається у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

*Навчальна діяльність академічного типу*, основу якої складає передача й засвоєння інформації. Класичним прикладом є інформаційна лекція та семінар, але в контекстному навчанні на їх основі з'являються такі форми навчання, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція з запланованими помилками, лекція-прес-конференція. У межах нашої технології ми розробляємо *рефлексивно орієнтовану лекцію контекстного типу*. Це лекція, у якій інформація, що надається викладачем, співвідноситься з самоаналізом та самодослідженням студента, в основі яких лежать рефлексивні механізми особистості й формуються всі рівні та види рефлексії (інтелектуальна, особистісна, кооперативна, комунікативна) як професійно вагомої якості.

За нашим переконанням у процесі зазначеної лекції доцільним є використання відеозасобів. Наприклад, дисципліна „Вступ до фаху”, тема лекції „Особистість сучасного вчителя початкових класів”. Тут інформація викладача співвідноситься зі зверненням студента на себе (виконання самоопису, твору-роздуму „Щоб я хотів у собі змінити” й ін.) з метою формування рефлексії як якості особистості, що є підґрунтям

формування рефлексивної компетентності як вагомої професійної якості. При цьому інформація викладача може супроводжуватися фрагментом діяльності вчителя початкових класів, що відбиває його певні професійні якості. Тобто, реалізується функція відеозасобів як засобу наочності.

*Квазіпрофесійна діяльність*, що моделює в аудиторних умовах й на мові наук умови, зміст й динаміку професії, відносини зайнятих у ній людей, як це має місце, наприклад, у контекстній діловій грі, аналізі педагогічних ситуацій та розв'язанні професійно-педагогічних завдань й інших формах контекстного навчання. Ми вважаємо, що на даному етапі можливе використання відеозаписів фрагментів педагогічного процесу у початковій школі в межах дисципліни „Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних задач”. При цьому доцільною, на нашу думку, є відеофіксація різних педагогічних ситуацій позитивної та негативної спрямованості, а також варіантів їх розв'язання, що буде стимулювати формування суб'єктної позиції студента, його вихід у рефлексивну позицію, „бачення себе” у певній педагогічній ситуації, змістовної основи для самостійних мисленневих дій студентів, тобто аналізу, оцінки, рефлексії, прогнозування навчальної діяльності студентів. У цьому випадку реалізуються функції використання відеозасобів як змістовної основи для самостійних мисленневих дій студентів, тобто аналізу, оцінки, рефлексії, прогнозування, а також як засобу комунікації.

*Навчально-професійна діяльність*, де студент уже приймає позицію фахівця. Його робота за своїми цілями, змістом формами та технологіям виявляється фактично професійною. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну. Даному етапу логічно відповідає соціальна навчальна модель як типова проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізуються та перетворюються у формах сумісної діяльності студентів. Наприклад, дисципліна „Методика та технології початкової освіти”. Тут можливе використання лекції-візуалізації. Викладач у процесі подання інформації пропонує студентам зазначену нами вище „нарізку” фрагментів відеозаписів уроків у початковій школі, що дозволяє сприйняття вербальної, теоретичної інформації підкріпити візуальними враженнями з подальшим включенням студентів у рефлексивно-аналітичну діяльність.

Таке використання відеозасобів дає можливість студентові здійснити рефлексивний вихід, реалізувати свою рефлексивність, зайняти певну рефлексивну позицію. Тобто, відбувається синтез усіх вищих форм педагогічної рефлексії, хоча все ж таки переважає комунікативна, тобто, пізнання себе, формування свого бачення, своєї позиції через проникнення у внутрішній світ, у досвід іншої людини з подальшим його аналізом. Окрім цього, у студентів формуються навички зіставно-порівняльного аналізу, самостійність і критичність мислення, уміння прийняти певну позицію і аргументувати її, уміння довести доцільність певної моделі поведінки і спілкування вчителя; уміння обґрунтувати її

або інші вчинки дітей через констатацію їх вікових психолого-педагогічних особливостей.

Такі заняття потребують ретельної підготовки в плані добору відеоматеріалу. Заздалегідь робляться записи уроків. Потім з них „нарізаються” фрагменти вдалих уроків й фрагменти, що вимагають критичного аналізу. Існує декілька модифікацій підбору відеоматеріалу. Так, можливо окремо „нарізати” фрагменти вдалого і менш вдалого уроку, а потім здійснювати їх зіставно-порівняльний аналіз. При цьому існують різні форми організації рефлексивно-аналітичної діяльності студентів. Можливий такий варіант групової роботи на занятті, коли одна група аналізує вдалих урок; друга – менш вдалих урок; третя виступає в ролі експертів, що дають оцінку їх аналізу і висловлюють власні альтернативи. Друга модифікація „нарізки” може представляти зіставлення певних елементів двох та більше уроків.

Для роботи з відеоматеріалами, метою яких є формування у студентів рефлексивної компетентності, а також рефлексивно насичених особистісних конструктів, ми пропонуємо розроблений нами *алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності*.

Розглянемо цей алгоритм, що представлений наступними етапами.

1. *Концептуальні основи уроку*: освітні парадигми та підходи, що є підґрунтям уроку (когнітивна, особистісно-орієнтована, смислова).

2. *Ціле-мотиваційні аспекти уроку*: педагогічні цілі та завдання уроку (дидактична, розвивальна та виховуюча цілі), їх ієрархія; узгодження цілей з учнями (чи має місце); форма пред’явлення учням (вольове посилення, звернення до раціонального початку, вплив на мотивацію через емоційну сферу); особистісна значущість цілей уроку для вчителя і учнів; мотивація вчителя (мотиви самопрезентації, мотиви, що пов’язані з розумінням, визнанням і ухваленням учня як цінності); мотивація учнів (орієнтація на процес, мотиви благополуччя, мотиви заохочення та уникнення невдач, пізнавальні мотиви, комунікативні мотиви, мотиви самовдосконалення, самовизначення, самоствердження).

3. *Організація спілкування на уроці*.

3.1. *Афективні аспекти спілкування (формування взаємин)*: стиль взаємин вчителя і учня (директивний, об’єкт-об’єктний; гуманістичний, суб’єкт-суб’єктний); відкрита педагогічна позиція вчителя (емоційно відкритий, щирий, готовий змінити ситуацію на уроці на користь дитини, вірить в успіх учня; випробовує повну довіру до дітей); позиція помічника в роботі учня, тобто „поряд з учнем”; перебільшення власної ролі, позиція „над учнем”; позиція організатора самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

3.2. *Інтерактивні аспекти спілкування (організація взаємодії вчителя і учня)*. Спрямованість уроку на створення середовища взаємодії: створення суб’єкт-суб’єктних відносин у навчальному процесі; ступінь загальної активності учнів (мотивована активність, що виявляється в ініціативності, самостійності, творчому ставленні до



дійсності, інших людей, до самого себе; мнима активність більшої частини класу; пасивність); ініціація взаємодії вчителем; ініціація взаємодії учнями; взаємодія на рівні учнів; участь учителя у взаємодії (пряма, непряма); оптимальне поєднання активності вчителя і учнів; звернення до суб'єктного досвіду учня; організація вчителем обміну досвідом пізнання, обміну змістом; питально-відповідна форма спілкування на уроці; використання методів двобічного представлення матеріалу: діалог, диспут, дискусія, групова робота, дебати, організація проблемних ситуацій; володіння вчителем технологіями спонукального діалогу; застосування різних варіантів спільної роботи й взаємного навчання учнів (колективна, групова, фронтальна форми організації діяльності учнів, їх поєднання з індивідуальною роботою); взаємодопомога й співпраця на уроці.

3.3. *Когнітивні аспекти спілкування (взаємообмін інформацією):* односпрямована трансляція інформації; має місце зворотний зв'язок на уроці або роль його недооцінена; форми зворотного зв'язку на уроці: емоційний, невербальний, вербальний; варіанти вербального зворотного зв'язку на уроці (усна відповідь на запитання вчителя одним учнем за бажанням або декількох; усна відповідь одного учня або групи на запитання, що звернене саме до даного учня або групи; письмова відповідь за завданням учителя).

4. *Реалізація особистісного підходу на уроці:* педагогічна любов, розуміння дітей, прийняття їх, допомога їм; довіра дітей до вчителя; наявність або відсутність елементів примусу; створення виховного простору для особистісного зростання учня (ціннісно-сміслові аспекти уроку, світоглядна спрямованість уроку, формування й розвиток базових якостей особистості, його Я-концепції); створення ситуації успіху, підтримка загального позитивного емоційного тону, позитивне стимулювання; емоційний фон уроку (розважальність, зацікавленість, захоплення); надання учням свободи вибору, наявність альтернативності думок; використання учнями на уроці мовних зворотів типу: „я вважаю, я думаю, мені здається, що...”, „я не згоден...”, „на мою думку...” тощо; підтримка або блокування думок, що не збігаються з точкою зору вчителя; використання технологій співпраці, спрямованих на максимально комфортне засвоєння учнями навчального матеріалу; здійснення індивідуального підходу; реалізація диференційованого підходу (різномірність завдань, надання уваги і підтримки учням, що мають проблеми в навчанні) або усереднений підхід до всіх учнів класу; оцінювання дітей, позитивна реакція на будь-які успіхи в навчанні; суб'єкт оцінювання (учитель, учень, самооцінка).

5. *Професійно-особистісні якості вчителя:* ціннісні ставлення та орієнтації, професійні настанови; стиль управління класом; толерантність і тактовність взаємин з учнями; соціально-перцептивна культура (адекватне сприйняття і розуміння особистості учня, „уміння подивитися на себе очима учня”, емпатійність, рефлексивність); професійні знання й

загальна ерудиція; комунікативна культура; педагогічна інтуїція та уява; динамізм особистості; емоційна стійкість; здібність до творчості; критичність до себе, вміння бачити свої недоліки; культура мови, її образність, дотримання міри в кількості вказівок; емоційність, загальна і специфічна грамотність; зовнішній вигляд, міміка, жести, культура поведінки, манера триматися; тип особистості вчителя (теоретик, реаліст, утилітарист, інтуїтивіст, егоцентрист, гуманіст).

6. *Осмислення рефлексії результатів уроку*: рефлексія учнів на уроці (має місце чи ні); усвідомлення результатів уроку, ступені свого просування; форми „пред’явлення” рефлексії: усна, письмова, графічна.

Таким чином, використання відеозасобів є важливим напрямом технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Ми вважаємо, що саме ці засоби навчання містять вагомий потенціал щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця. Запропонований нами перегляд, так званої, нарізки фрагментів уроків є цікавою й корисною формою відеозасобів, що синтезує їхні провідні дидактичні функції. У процесі такої роботи реалізується можливість зіставлення досвіду, що аналізується, з особистим, що сприяє формуванню у студентів власного контексту запропонованого матеріалу, власного образу Я-педагог, усвідомленню власних професійних складнощів. При цьому формуються всі види педагогічної рефлексії як значущі складники рефлексивної компетентності. Груповий аналіз відеофрагментів за представленим нами алгоритмом надає можливість організувати діалог та полілог студентів, у процесі яких відбувається обмін думками, формується критичність мислення, вміння аргументувати власну позицію, зіставляти її з іншими. Подальшої розробки потребує питання щодо залучення студентів до самостійного моделювання відеозасобів навчання.

### **Список використаної літератури**

**1. Вербицкий А. А.** Педагогические технологии контекстного обучения : науч.-метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с. **2. Гдалина Т. Г.** Вариативность использования аудиовизуальных средств обучения в процессе изучения педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук / Т. Г. Гдалина. – СПб., 1996. – 187 с. **3. Леонтьев Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с. **4. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **5. Фридман Л. М.** Психопедагогика общего образования : пособ. для студ. и учителей / Л. М. Фридман. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 286 с.

**Желанова В. В. Використання відеозасобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів**

У представленій статті надається авторське тлумачення технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, характеризуються її провідні складники й доводиться доцільність використання у ній відеозасобів. Автор наводить конкретні приклади застосування відеозасобів у межах базових форм діяльності студентів. У даній статті пропонується алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності, що може стати орієнтиром у роботі з відеоматеріалами.

*Ключові слова:* технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, рефлексивна компетентність, відеозасоби, дидактичні функції та форми відеозасобів, лекція-візуалізація, алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності.

**Желанова В. В. Использование видеосредств в технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов**

В данной статье представлено авторское толкование технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов, рассмотрены ее составляющие, обоснована целесообразность использования в ней видеосредств. Автор приводит конкретные примеры применения видеосредств в процессе базовых форм деятельности студентов. В данной статье предлагается алгоритм рефлексивно-аналитической деятельности, который может стать ориентиром в работе с видеоматериалами.

*Ключевые слова:* технология контекстного обучения будущего учителя начальных классов, рефлексивная компетентность, видеосредства, дидактические функции и формы видеосредств, лекция-визуализация, алгоритм рефлексивно-аналитической деятельности.

**Zhelanova V. V. Use Videoresources Technology in the Context of Training Future Teachers of Primary School**

In the present article the author provided interpretation of contextual learning technologies of the future primary school teacher, characterized by its major components and have the feasibility of using it videoresources. The author gives specific examples of videoresources within the basic forms of students. This paper proposes an algorithm reflexive and analytical activities, which may be a reference to work with video.

*Key words:* technology contextual education of future primary school teacher, reflective competence videoresources, didactic function and form videoresources, lecture-visualization, algorithm reflective and analytical activities

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучасва В. В.