

**Вікторія Макарчук,
Наталія Потапова**

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена питанню застосування інноваційних технологій у підготовці майбутнього вчителя загальноосвітньої школи. Проаналізовано дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів.

Ключові слова: самоосвіта, інтерактивні методи навчання.

Аналіз спеціальної літератури, вивчення стану підготовки педагогів до самостійної викладацької діяльності засвідчують, що однією з найскладніших проблем їхнього професійного становлення є вміння застосовувати інноваційні технології.

Інноваційні процеси, притаманні сучасній системі вітчизняної освіти, є природними й об'єктивними, оскільки виступають похідними від розвитку суспільства, тих досягнень, які мають місце в усіх галузях природничих і гуманітарних наук. Успішна їх реалізація значною мірою зумовлюється впровадженням у зміст діяльності школи педагогічних технологій, спрямованих на вдосконалення навчання та виховання молодого покоління.

Інноваційні технології у підготовці вчителя початкової школи передбачають його орієнтацію на творчу діяльність, що визначається фундаменталізацією педагогічної освіти, відкритістю, варіативністю, динамічністю у змінах.

Сучасний стан розвитку суспільства потребує такої підготовки педагога, яка орієнтована на розвиток особистості дитини та на саморозвиток і самовдосконалення вчителя, здатного творчо працювати. Діюча система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи та не задовольняє його потреб у професійному становленні. Саме тому, вкрай необхідним є пошук нових підходів, які дозволяють досягти нової якості у дидактичній і методичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Питання підготовки вчителя до інноваційної діяльності висвітлені в працях І. Авдєєва, Н. Клокар, О. Козлової, Є. Макагон та інших. Дана проблема розглядається, передусім, у межах організації процесу навчання.

Вагомими в дослідженні теоретико-методологічних і технологічних основ професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є результати наукових пошуків Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, О. Савченко, В. Сухомлинського та інших. Сучасні наукові підходи до висвітлення окремих аспектів профе-

сійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи віднайшли відображення також у працях Л. Філатової, Ю. Шаповал.

На сучасному етапі існує реальна суперечність між потребами в модернізації сучасної початкової освіти на інноваційних засадах і недостатнім рівнем готовності вчителів початкової школи до здійснення інноваційної діяльності.

Науковці, які займаються вивченням питань, пов'язаних з необхідністю впровадження інноваційних 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.

Аналізуючи науковий доробок українських дидактів, не можна залишити поза увагою ґрунтовні напрацювання О. Пометун і Л. Пироженко [4]. 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 [4].

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» [4, 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» [4, 9].

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що тут відбувається постійна, активна взаємодія всіх учасників на засадах спільного навчання, 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» [4, 9].

Своїми витокami інтерактивне навчання сягає 20-х років минулого століття, коли у школу прийшли бригадно-лабораторний і проектний методи. Окремі приклади його реалізації знаходимо і в пізніші часи.

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 [4, 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 [4, 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.

І. Шапошнікова у своїх дослідженнях надає особливої ваги проектуванню уроку. Без цього, на її переконання, вчитель не може посправжньому спрогнозувати результати пізнавальної діяльності учнів як систему, здатну забезпечувати учнів якісними знаннями та вміннями [7].

Під загальним проектом уроку дослідниця розуміє «складання його плану-конспекту на основі ... матриці, вертикальні структурні компоненти якої характеризують рівень планування наступного процесу навчання, а горизонтальні – є основою для конструювання реальних навчальних ситуацій, в ході яких розв'язуються конкретні дидактичні завдання» [7, 57]. За допомогою дій планування можна створити цілісну модель спільної діяльності вчителя й учнів, що включає окремо створювані моделі навчальних ситуацій уроку як мікродіяльності. Тобто, план уроку можна розглядати як найбільш загальну макромодель поетапного руху від мети до результату навчання учнів, у процесі якого крім його логіки, з'являються

змістові й процесуальні компоненти навчання у вигляді опор (зміст, засоби, методи, форми) [7, 58].

Для того, щоб розв'язувати такі завдання, вчитель повинен володіти певною системою знань: знання про мету, структуру, зміст навчального матеріалу; про види навчальної діяльності; знання про основні функції методів та умови їх вибору; про форми організації навчальної діяльності, її сутність, види, розвивально-виховні та пізнавальні функції, поєднання різних форм організації навчальної діяльності в межах однієї навчальної ситуації та їх сукупності, про результати навчання, способи їх отримання [7, 96–97].

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 [3, 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 вчать викладати свої міркування, доводити правильність суджень, у них розвивається монологічна і діалогічна мова» [3, 53].

Одним із таких здобутків українських дидактів може бути так звана інтегральна модель навчання молодших школярів, яку її автори характеризують, як суб'єктну [1].

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

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.

Цікаві думки щодо застосування організаційних форм навчання з метою інтелектуального розвитку учнів висловлює Т. Мельник. Основним стрижнем у запропонованій концепції, постає індивідуальний підхід, який досягається:

- по-перше, індивідуальним компонентом певних навчальних предметів;
- по-друге, відносно невеликою кількістю дітей у класах, що полегшує врахування індивідуальних особливостей окремої дитини під час проведення занять;
- по-третє, жорсткими вимогами до вчителів стосовно індивідуалізації навчання [2, 136–141].

Досліджуючи розвиток ідей індивідуально орієнтованого навчання, Б. Скоморовський вказує на його важливість і необхідність для успішного інтелектуального розвитку сучасних школярів. Аналізуючи різноманітні дидактичні концепції, він визначає складові, обов'язкові для вибудови навчального процесу на таких засадах. До них належать: об'єктивна характеристика учасників навчально-виховного процесу; врахування специфіки та особливостей школи, організаційної структури навчання; оптимальний добір планування та використання змісту освіти; урізноманітнення форм, методів та засобів навчання; використання розвивальних педагогічних технологій [5].

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» [6].

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 ефективної навчально-пізнавальної діяльності;
- 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 [6, 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.

Отже, комп'ютерне навчання може забезпечити підвищення інформаційної культури учнів, піднести зміст, методи і засоби навчання до світових стандартів, підвищити їх якість, створити сприятливі умови для дослідницької діяльності учнів, розвивати у них навички самоконтролю за пізнавальною діяльністю, забезпечувати форми індивідуалізації навчання.

Отже, аналіз праць вітчизняних дидактів у напрямі оптимізації навчального процесу школи з метою підвищення ефективності їх інтелектуального розвитку засвідчує, що ця проблема не тільки не втратила своєї актуальності, а й продовжує притягати до себе постійну увагу, спонукати до пошуків інноваційних засобів її розв'язання, в тому числі й за допомогою

варіювання та поєднання групових та індивідуальних організаційних форм.

Таким чином, можна стверджувати, що в Україні формується своя, національна школа дидактів, які роблять значний внесок у розвиток вітчизняної системи освіти, утверджуючи прогресивні ідеї, впроваджуючи новітні форми організації навчальної діяльності, насамперед ті, що спрямовані на оптимізацію інтелектуального розвитку школярів. Важлива роль у цьому процесі належить журналу «Початкова школа», який активно відгукується на проблеми сьогодення, друкуючи на своїх сторінках не лише науково-теоретичні матеріали та методичні рекомендації фахівців початкового навчання (Н. Бібік, М. Богданович, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Присяжнюк, О. Хорошківська та ін.), а й широко пропагуючи досягнення вчителів-практиків. Цим забезпечується постійний безперервний зв'язок педагогічного доробку вчених з навчально-виховним процесом загальноосвітньої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коновальчук І., Медвідь О. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів: пошук ефективної педагогічної технології // Обрії. – 2000. – № 1. – С. 21–24.
2. Мельник Т.В. Гуманітаризація та диференціація як важливий аспект шкільної освіти // Імідж школи на порозі ХХІ століття: практико-орієнтований посібник / Ред. кол.: Т.С. Антоненко (голова), І.Г. Єрмаков (науковий редактор) та ін. – К., 1998. – С. 138–140.
3. Паламарчук В.Ф. Інтелектуальний імідж школи // Імідж школи на порозі ХХІ століття: практико-орієнтований посібник / Ред. кол.: Т.С. Антоненко (голова), І.Г. Єрмаков (науковий редактор) та ін. – К., 1998. – С. 101–102.
4. 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.
5. Скоморовський Богдан. Індивідуально орієнтоване навчання в педагогіці Німеччини // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 16–19.
6. Цуканова Тетяна. Створення навчальних закладів приватної форми власності. Соціально-педагогічні та організаційно-юридичні умови // Початкова школа. – 2000. – № 2. – С. 52–55.
7. Шапошнікова І.М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкових класів школи до проектування уроку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський педагогічний інститут ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 149 с.