Олена Горська,
Людмила Живицька

З досвіду використання елементів інтерактивних технологій на заняттях з методики мови

Одним із першочергових завдань професійної підготовки майбутніх вчителів є ознайомлення їх з надбанням прогресивних інноваційних методик, формування вмінь конструювати навчальний процес в школі засобами новітніх технологій з метою досягнення високих результатів. У своїй роботі ми надаємо перевагу використанню елементів освітніх технологій, співзвучних з ідеями інтерактивного навчання («Критичне мислення», «Дебати», «VTS – Стратегія візуального мислення» та ін.).

Питання про активні/інтерактивні методи навчання подано у працях з питань проблемного навчання (Е.В. Ільєнков, Я.С. Гінзбург, М.М. Коряк, А.П. Новгородцева, Д. Пойа), формування пізнавальних інтересів учнів (О.К. Дусавицький, О.В. Скрипченко, Г.І. Щукіна), активності та самостійності суб'єкта й об'єкта в процесі засвоєння знань (Л.П. Арістова, В.І. Євдокимов, О.Я. Савченко, Т.І. Шамова), оптимального поєднання індивідуальних, групових та парних форм роботи у процесі навчання (В.О. Вихрущ, Ц.В. Іскрова, Л.П. Книш), розвитку критичного мислення (С.І. Векслер, Т.С. Воропай, О. Громова, Д. Клустер, П. Лушин, С. Заїр-Бек, К. Мередіт, Д. Халперн).

За визначенням О. Пометун та Л. Пироженко, інтерактивне навчання – це «…співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, 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. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії» [2, 9].

Якщо студент призвичаєний на лекційних та практичних заняттях працювати, наприклад, у складі пар чи малих груп, має досвід участі у «мозковому штурмі», «педагогічному діалозі», рольовій грі, то він перенесе ці апробовані ним прийоми роботи і до своєї педагогічної практики.

Досвід нашої роботи дозволяє стверджувати, що вже вузівська лекція має велике значення для формування оригінальних думок, розумного вибору між конкуруючими ідеями та творчого вирішення проблеми за умов відповідного обговорення цих ідей.

Наприклад, під час проведення так званої «*підсиленої*» або «*керованої*», за термінологією критичного мислення, лекції [4], лектор спирається на навчальний посібник, підготовлений ним за програмою курсу методики рідної/другої мови для студентів психолого-педагогічного факультету, але не дублює його під час викладу, а використовує за основу для організації групової самостійної роботи студентів.

Така робота може мати *відтворюючий* характер. Наприклад, ще до розгляду будь-якого питання студенти в складі малих груп пригадують, що вони знають *про це* (зміст, способи роботи і т.ін.) з курсів педагогіки,

психології, української чи російської мови, дитячої літератури або інших фахових методик, тобто проводять «*мозковий штурм*». Адже лише якщо студент має міцну базу знань, може надбудовувати її, а якщо вміє встановлювати міжпредметні зв'язки, зможе знайти нову відповідь, використавши ідеї з іншої галузі.

Після обговорення певного питання, що його висвітлив лектор, студенти самостійно виконують записи у конспекті, якими *доповнюють* друковану основу навчального посібника. При цьому дозволяється звертання до лектора за консультацією. Але для виконання таких завдань студенти мають до лекції ознайомитися з наявним матеріалом навчального посібника, вміти коротко викласти зміст конкретного питання.

Самостійна/колективна робота може мати і *пізнавально-критичний* характер, якщо після викладу частини інформації лектор пропонує студентам зробити певні висновки, узагальнення, виділити головну думку, сформулювати визначення, порівняти їх з тим, що є у посібнику.

Така самостійна робота за матеріалом лекції та посібника може плануватись як аудиторна так і позааудиторна. Наприклад, для організації роботи в певних малих групах ми практикуємо:

1) попереднє, побіжне чи наступне опрацювання посібника з використанням прийнятих групою позначок:

«**V**» – знаю з курсу педагогіки, психології, інших фахових методик (вказати джерело, можливо, сторінку підручника тощо); «**–**» – нове, невідоме; «**?**» – треба перевірити, уточнити, звірити; «**→**» – вимагає доповнення з інших джерел; «**!**» – найбільш ефективні прийоми, вдалі підходи тощо;

2) критичне оцінювання, наприклад, описаних новітніх технологій, передового педагогічного досвіду, складання дискусійної таблиці можливих «плюсів» та «мінусів» такої системи, визначення свого ставлення до проблеми;

3) складання класифікації, характеристики, логічної структури визначення; порівняння визначення певного наукового поняття у формулюванні різних наукових шкіл; редагування наведеного визначення, в якому порушені основні правила його побудови (так, визначення має бути зрозумілим, воно обов'язково фіксує основні істотні ознаки, не повинно перетинатися з іншими визначеннями або не повинно бути дуже широким чи вузьким і таке ін.);

4) прогнозування думки лектора на питання чи проблему з урахуванням його манери викладу, наведених суджень;

5) використання посібника для теоретичного обґрунтування свого вирішення певної методичної задачі: коментування прослуханого фрагмента уроку, аналіз методичного апарату шкільного підручника, тощо;

6) наведення в складі малих груп доказів «за» чи «проти» певного вирішення науково-методичної проблеми (при цьому, як і під час гри «*Дебати*», учасники одержують «резолюцію», яка не обов'язково співпадає з поглядами членів групи, оскільки саме в такому випадку можна усвідомити весь спектр проблеми).

Досить ефективними вважаємо і «*педагогічні діалоги*», які використовуємо на лекціях з методики мови, коли під час діалогу формулюються питання не інформативного, а проблемного характеру [1, 116–129]. Найбільшу активність студентів викликають:

1) динамічний діалог (у процесі діалогу викладач вимагає відповіді на те саме питання від декількох студентів, поступово розширюючи та поглиблюючи одержану відповідь);

2) «навмисна помилка» (використовується з метою загострення уваги студентів до поданої інформації);

3) випереджуючий діалог (створюється ситуація, коли студенти йдуть у своїх діях попереду викладача, роль лектора – визначити мініпроблему, повідомити студентам інформацію, якої не вистачає для відповіді);

4) діалог з цільовою настановою (викладач формулює цільову настанову на лекції і заохочує студентів до обговорення в групах проміжних результатів, висуваючи питання такого характеру: З чого ми почали? Чого досягли? До чого ми прагнули своїми діями? Як треба нам використати отримані результати, щоб досягти мети?);

5) проблемний діалог (діяльність викладача зводиться до керування аудиторією при формулюванні проблеми, висуненні гіпотез, розв’язанні проблеми, аналізі та узагальненні певного матеріалу, при чому керування відбувається шляхом визначення питань проблемного характеру);

6) дискусія (на обговорення за головними питаннями лекції виноситься не менше, ніж два судження, одне з яких правильне, друге – правдоподібне, лектор закінчує дискусію коротким підсумком, аналізуючи думки різних сторін).

Самостійні завдання за матеріалами лекції і навчального посібника можуть мати і *пізнавально-пошуковий* характер, коли студентам в групах по 4–6 осіб пропонується самостійно створити базу інформації, для чого порівняти між собою певні факти, погляди, явища, пояснити їх причини, встановити різнонаправлені міжпредметні зв’язки і т.ін. На наших заняттях з методики рідної та другої мови це, в першу чергу, завдання за позначкою → (див. вище), які передбачають доповнення основи посібника визначеннями, взятими з інших джерел, співставлення запропонованого із самостійно знайденим; ілюстрування матеріалу лекції прикладами з педагогічної практики, передового педагогічного досвіду або співставлення теоретичних положень із власним педагогічним досвідом тощо.

Залежно від характеру завдань і етапу навчання у процесі ведення на лекціях такого навчального діалогу студенти поступово досягають все більш високих рівнів інтелектуальної активності: від репродуктивного рівня через евристичний і до креативного.

Студенти працюють у складі малих груп, таким чином всі проходять певні етапи роботи:

Ідентифікація проблеми (визначення проблеми в загальному вигляді) →

Формулювання проблеми у вигляді питання →

Визначення якомога більшої кількості варіантів вирішення проблеми («мозкова атака», графічна організація ідеї за допомогою кластера) →

Вибір оптимального варіанта /варіантів/ вирішення проблеми →

Аналіз дій, які були виконані для вирішення проблеми, встановлення зв'язку з практикою.

Комунікативна активність студентів дозволяє в той же час кожному адекватно оцінити вирішення фахової задачі, зрозуміти позицію опонента. При умові рейтингової оцінки знань, участь у такій «підсиленій лекції» оцінюється різними балами в залежності від того, наскільки складним було завдання (пригадування, ілюстрування, аналіз, доповнення, конструктивна дискусія).

Та все ж більш перспективними, на наш погляд, є залучення елементів інтерактивних технологій в системі проведення практичних занять, коли можна чітко враховувати всі основні компоненти пізнавальної самостійності: мотиваційний, орієнтаційний, змістовно-операційний, оціночний.

Так, традиційним став конкурс «*мотиваційних заявок*», до якого студенти в складі малих груп добирають різні варіанти аргументів, що нове, корисне, оригінальне тощо може дати дитині знайомство з новим матеріалом, в той же час більш свідомо відзначаючи і для себе значення, наприклад, інтегрального алгоритму роботи з новим довідковим виданням або «секретів» виразного читання та розшифровки образного змісту вірша.

Готуючи *орієнтир для дії*, студенти опрацьовують як зміст нового навчального матеріалу, так і прийоми роботи з ним. Наприклад, при підготовці опорних сигнальних схем, таблиць, конспектів проводиться ранжування в них матеріалу за двома напрямками:

1) розрізнення обсягу пропонованого матеріалу за програмою вузу, початкових класів, враховуючи і діючі варіанти програми;

2) виділення в новому матеріалі головного та другорядного, допоміжного; позначення класифікованого за такою ознакою матеріалу за допомогою різних кольорів (червоний – головне, зелений – другорядне, синій – приклади);

До планів практичних занять постійно включаються завдання для групової роботи на доповнення та коригування методичного апарату підручників, самостійну розробку «власних сторінок» підручників.

Студенти заохочуються до колективної розробки варіативних конспектів уроків за визначеною темою з метою організації уроків як традиційних, так і нестандартних (за змістом, формою проведення, використанням різних прийомів диференціації та індивідуалізації навчання).

Для забезпечення свідомої безпомилкової *дії* учнів *за орієнтиром* майбутні спеціалісти в складі постійних та динамічних груп збирають матеріал до «*методичних скарбничок*», які формують за основними розділами шкільної програми. Це можуть бути прийоми, які вже добре зарекомендували себе в масовій шкільній практиці; прийоми, описані в методичній періодиці і адаптовані до умов міської чи сільської школи; загальноосвітньої чи допоміжної, спеціалізованої; та навіть прийоми, самостійно розроблені самими студентами. Захист «*скарбничок*» проходить як «*Галерея*»: кожний варіант працює на картці певного кольору, потім за варіантом-кольором

карток студенти збираються, щоб виробити найбільш повний і аргументований зразок відповіді, який згодом презентують для розгляду інших груп в «галереї», а кращий з виконавців стає в ній «екскурсоводом». Колективна оцінка і доповнення «галереї» членами інших груп завершує таку роботу.

Захист самостійної роботи, яка виконується колективно в складі малих груп, проводиться в присутності глядачів, що дає можливість і ведучим, і учасникам, оцінювачам, глядачам активно залучати не лише вміння та навички, набуті під керівництвом викладача, а й особисті знахідки. Підсумкова частина такого захисту іноді набуває вигляду «*діалогу з опонентом*», «*педагогічного діалогу*». В першу чергу, це стосується конкурсів педмайстерності, на яких аналізуються можливості диференційованої роботи з різними групами дітей в звичайному класі, а також можливості організації варіативних однотемних уроків (як традиційних, так і нестандартних за змістом чи формою).

Особливості впровадження *оціночного* компонента пізнавальної діяльності майбутніх вчителів залежить від того, наскільки складним було запропоноване завдання. Так, це може бути вже традиційна робота в одно- чи різнорівневих парах (групах) за умовними позначками та сигналом таймера, що регламентують певні етапи роботи: 1) вибір варіанта; 2) виконання завдань за варіантом; 3) взаємоперевірка в парах (малих групах); 4) захист зразка першого варіанта, що виконувався кращим студентом біля дошки; 5) перегляд виконаної та перевіреної товаришем роботи за «затвердженим» зразком, оцінювання роботи виконавця і контролера, перехід до розгляду наступного варіанта.

Якщо ж мова йде про розробку, апробацію чи обговорення уроків, позакласних заходів, «*скарбничок*», частіше використовуються *рольові ігри*, елементи гри «*Дебати*», які дозволяють адекватно оцінити вирішення методичної задачі, зрозуміти думку опонента.

Для економії часу ми пропонуємо спрощений варіант цієї гри, проте зберігаємо критерії оцінки, так звані «3 М»: 1) »**м**атерія» (зміст), 2) »**м**етод» (організація), 3) »**м**анера» (подання) [3, 59–60]. За першим критерієм, типовими помилками вважається повторення предмета дискусії замість його аргументування, викладання переконань замість фактичних доказів, відхилення від теми, надмірне цитування замість стислого наведення чиєїсь думки на підтримку своєї пропозиції тощо; за другим – помилки в розподілі ролей учасників, задовгі, несвоєчасні або нелогічні промови; за третім – невиразне (дуже швидке або повільне, монотонне) мовлення без використання засобів виразності голосу та зовнішнього виду, з явними мовними недоліками, використанням жаргону; невідповідна поведінка (самовпевнена, агресивна).

Для свідомої успішної участі майбутніх молодих спеціалістів (а потім і їхніх учнів) у новій для них формі роботи за будь-якою інноваційною технологією частіше за інші ми пропонуємо адаптовані нами варіанти прийомів *«Акваріум»*, «*Рух по колу*», *«Складанка»*, «*Експертні групи*», тощо.

Запропонований нами підхід уможливлює використання в навчально-

виховному процесі різних психологічних структур: досвід знань, умінь та навичок; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу; дозволяє залучати елементи різноманітних освітніх технологій: інформаційних, операційних, емоційно-художніх і морально-емоційних, а також технологій саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища школа, 1979. – 215 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
3. Тарелин А. Гра «Дебати»: Принципи, методи та організація // Постметодика. – 1996. – № 1. – С. 58–61.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.