

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

О.В. Волошина

Постановка проблеми. Поєднанням взаємних інтересів і потреб педагогічної теорії та практики на сучасному етапі може виступати педагогічна технологія, яка забезпечує нові можливості організації та удосконалення освітнього процесу; ефективну стратегію й тактику навчання та викладання, їхні змістовні, інформаційно-предметні, процесуальні та результативні аспекти. Сучасна система освіти перебуває в пошуках таких педагогічних технологій, які б не тільки забезпечували засвоєння певного обсягу інформації, але й сприяли становленню та розвитку індивідуально-професійних якостей майбутніх фахівців.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Теорії та практиці впровадження технологічних підходів до освіти приділили увагу як зарубіжні (В. Беспалько, М. Кларін, І. Лернер, В. Монахов, Г. Селевко та ін.), так і вітчизняні дослідники (В. Бондар, С. Бондар, С. Гончаренко, Д. Дегтярьов, О. Максимов, А. Нісімчук, О. Пехота, О. Савченко, Г. Сизоненко, П. Сікорський, С. Сисоєва та ін.).

Проте основна частина наукових робіт присвячена розробці технологій для навчання учнів. У дослідженнях Н. Кузьміної, Г. Сухобської, Є. Рибалко показані специфічні закономірності навчання дорослих, а це ставить викладача перед необхідністю андрагогічних знань з організації та керівництва освітнім процесом у вищій школі. Існує принципова відмінність у діяльності педагога та андрагога. Для педагога особливо важливим є спосіб передачі змісту матеріала, а для андрагога - спосіб отримання знань студентами, що є інструментарієм професійного становлення й особистісного росту.

Мета даної статті полягає у визначенні та характеристиці педагогічних технологій, адекватних профілю освіти в педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Поняття «технологія» у педагогіці, як механізм вирішення освітніх проблем, починає активно використовуватися з 70-х років ХХ ст. Проте аналіз робіт з проблематики педагогічних технологій свідчить, що на сьогоднішній день відсутнє однозначне розуміння категорії «педагогічна технологія», її класифікації та навчальне застосування.

Так, у документах ЮНЕСКО технологія визначається як системний метод освіти, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів, їхньої взаємодії з метою оптимізації форм освіти [7].

Наведемо декілька визначень цього поняття сучасними дослідниками:

Технологія навчання – продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителів (В. Монахов) [3, с. 906].

Технологія навчання – технологія, що має включати відомості про методи й прийоми викладання, зміст, характеристику і послідовність пізнавальних дій та операцій учнів, способи педагогічного керування їх пізнавальною діяльністю (В. Онищук) [3, с. 907].

Технологія навчання – інтегрована модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розподілом навчально-виховного процесу на окремі компоненти. Технологія навчання передбачає чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку (С. Бондар) [1, с. 38].

До структури технологій навчання входять: концептуальна основа; змістова частина (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності учнів та вчителів – управління навчальним процесом, діагностика

навчального процесу). У педагогічній технології повинні бути всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх частин, цілісність.

М. Селевко описує близько 500 технологій і дає метапредметне їхнє трактування, як науково або практично обґрунтовану систему діяльності, яка застосовується з метою перетворення навколишнього середовища, виробництва матеріальних або духовних цінностей. У зв'язку з різноманіттям підходів до розуміння педагогічної технології, автором узагальнюються основні позиції до її визначення: це засіб навчального процесу; це процес комунікації, який базується на певному алгоритмі та системі взаємодії; це велика галузь знань, що використовує відомості різних наук; це багатомірний процес [6].

В основу численних класифікацій педагогічних технологій покладені різні критерії. Так, О. Савельєв обґрунтовує традиційні та інноваційні технології, серед яких виділяються технології за спрямованістю дії; за цілями навчання; за предметом (гуманітарні, природні, технічні); за використаними технічними засобами (аудіовізуальні, комп'ютерні); за способом організації навчального процесу (індивідуальні, колективні, змішані) [5].

Д. Чернилевський вказує на класи узагальнених педагогічних технологій, які розрізняються за характером предсавлення змісту навчання (проблемні, концентровані, модульні); за потребами тих, кого навчають (розвиваючі, диференційовані); за способами діяльності в навчанні (контекстні, дидактичні, ігрові). Проте у цілісному педагогічному процесі, вважає вчений, всі технології повинні поєднуватися, а не суперечити одна одній [8].

Метою технології навчання є підвищення ефективності навчання. Специфіка технології навчання полягає в тому, що в ній конструється та здійснюється навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставленої мети. Тут вирішуються дидактичні проблеми організації навчального процесу з чітко поставленими цілями, досягнення яких повинно піддаватися чіткому опису та визначенню. Проектування навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечує високу стабільність успіху.

Перехід до компетентнісної моделі робить пріоритетними такі технології, які дозволяють трансформувати зміст освіти в цілісний проект майбутньої професійної діяльності через постановку та вирішення системи завдань, проблемних ситуацій; сприяють розвитку в студентів навичок орієнтування в предметній і ціннісній галузях.

Прихильники контекстного походу (С. Рубінштейн, О. Вербицький, О. Матюшин, І. Журавльов) вважають, що навчальний предмет у системі професійної освіти повинен проектуватися не як знакова система по засвоєнню діяльності, а як предмет діяльності студента: пізнання людини відбувається лише через контекст її життя та діяльності. О. Вербицький відзначає, що в змістовному та структурному плані навчальна й професійна діяльність мають суттєві розбіжності. Так, навчальна діяльність орієнтована на пізнання нового, на формування цілісної професійної діяльності й особистості переважно через інтелектуальне відображення реальності та знакову систему. Професійна діяльність спрямована на реалізацію інтелектуального та духовного потенціалу, на перетворення реальної дійсності через виробництво матеріальних і духовних цінностей. Професійна освіта, яка здійснюється на основі традиційної технології, є штучною моделлю реального життя та професійної діяльності.

На відміну від традиційного, контекстне навчання знайомить з основами професійної діяльності через проектування цілісного змісту та умов майбутньої професійної діяльності фахівців. Модель динамічного руху процесу засвоєння діяльності є послідовною трансформацією базових форм навчальної діяльності в професійну: навчальна діяльність академічного типу (лекції, семінари); квазіпрофесійна діяльність, яка моделює умови виробництва та стосунки між суб'єктами (ділова гра, рішення завдань); навчально-професійна діяльність (виробнича практика, навчально-дослідницька робота) [2].

У свою чергу, для викладача організація навчання на основі контекстної технології є площиною для удосконалення педагогічної майстерності та професійного росту, що відповідає вимогам компетентнісного підходу.

Сучасний фахівець повинен уміти працювати в команді, вирішувати виробничі конфлікти, правильно позиціонувати себе на ринку праці. А педагог повинен уміти навчати цьому й інших. Тому при викладанні дисциплін «Педагогіка», «Основи корекційної педагогіки», «Педагогічна майстерність» активно застосовуємо технології навчання в співпраці.

Термін «навчання в співпраці» (англ. cooperative learning) з'явився в педагогічній практиці в 20-х рр. ХХ ст. Розробка цієї технології спільного навчання в малих групах почалася в 1970-і рр. відразу в декількох країнах світу (Великобританія, США, Канада, Західна Німеччина, Австралія, Нідерланди, Японія, Ізраїль та інші), в 1980 - 1990-і рр. - у Росії, в Україні.

Група отримує за виконане разом завдання одну оцінку. Групи не змагаються одна з одною: команди мають різну планку можливостей. Індивідуальна відповідальність студента означає, що успіх колективу залежить від успіху кожного учасника. Це стимулює групу стежити за діяльністю кожного учасника; приходити на допомогу товаришеві під час засвоєння та розуміння матеріалу. Рівні можливості студентів у досягненні успіху означають, що кожний приносить своїй групі бали, які заробляє шляхом поліпшення власних попередніх результатів. Порівняння проводиться не з результатами інших членів команди, а з власними, раніше досягнутими результатами. Це надає рівні можливості всім студентам в отриманні балів для своєї команди. Прагнучи поліпшити попередні результати, кожний може принести команді рівну кількість балів, а це стимулює бажання підняти власну планку.

Після виконання завдання перевіряється розуміння та засвоєння нового матеріалу; над завданнями працюють індивідуально. Викладач диференціює складність завдань для різних студентів. Оцінки групи підсумовуються,

оголошується загальна. Це дуже ефективний метод роботи для засвоєння нового матеріалу кожним студентом.

В основі навчання в групі лежить співробітництво, а не змагання. Навчання відбувається під час спілкування студентів один з одним і з викладачем. Під час такого спілкування студенти по черзі виконують різні соціальні ролі, а саме: лідера, виконавця, організатора, доповідача, експерта, дослідника.

Сукупність технологій співробітництва в різних варіантах відображає завдання особистісно орієнтованого підходу на етапі засвоєння знань, формування інтелектуальних умінь, необхідних для подальшої самостійної дослідницької та творчої роботи в проектах. Уміння працювати в співробітництві приходить поступово, тому це повинно стати однією з стратегічних цілей викладача.

Метод проектів виник в 1920-і рр. у США, в його основі - гуманістичні ідеї американського філософа та педагога Дж. Дьюї, В. Кілпатріка. Основними вимогами до проектів є: актуальність висунутих проблем, адекватність досліджуваній тематиці; коректність методів дослідження та обробки отриманих результатів; активність кожного учасника відповідно до індивідуальних можливостей; колективний характер прийняття рішень; характер спілкування та взаємодопомоги; достатня глибина розкриття проблеми, застосування знань з інших галузей; доказовість прийнятих рішень, аргументованість висновків; уміння відповідати на питання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи; естетика оформлення результатів виконаного проекту.

На парах з педагогічних дисциплін активно використовуються кейс-технології. Студенти аналізують різноманітні за жанром, видом та цільовим призначенням ситуації-кейси (англ. case - випадок). На парах розігруються ситуації в ролях; аналізуються відеозаписи. Джерелами формування кейса є художня література, оперативна інформація з ЗМІ, наукові статті, реальні події життя, Інтернет .

Відповідно до загальної теорії в педагогічному завданні повинне бути відоме й невідоме, що представляє теоретичний або практичний інтерес (проблема, яка об'єктивно виникла в процесі вивчення теми; комплекс питань, пов'язаних з недостатністю або відсутністю інформації). Найважливішими орієнтирами для викладача, який скаладає ситуації-кейси, повинні стати мета, предметна галузь, яка відповідає напрямку професійної освіти, педагогічні умови та сукупність дидактичних дій, необхідних для досягнення освітніх цілей. Основою аналізу завдань повинні бути результати навчальної та педагогічної діяльності на науково-теоретичному й науково-практичному рівнях. При цьому всі завдання повинні бути спрямовані на формування структури професійної діяльності та позитивних особистісних якостей студентів, що піднімають їх на більш високий рівень вихованості, навченості, розвиненості.

Багатоцільовий, складний і пізнавальний характер педагогічного завдання висуває необхідність системного аналізу при його вирішенні, що припускає сукупність методів дослідження ймовірнісних, альтернативних підходів. На етапах рішення проблеми й ухвалення рішення здійснюється розвиток професійного мислення. Теоретичне вивчення зазначених у завданні фактів виступає базисом для прикладного аналізу конкретних явищ у майбутній професійній діяльності.

Після ознайомлення з ситуацією індивідуально або в групах учасники вирішують проблему та готуються до виступу, використовуючи підручники, довідники. У кожній групі вибирається спікер. Важливий аспект роботи - презентація рішень по кейсах, представлення результатів аналізу кейса. Уміння публічно представити інтелектуальний продукт, прорекламувати його, показати переваги, можливі напрямки ефективного використання, аргументовано відповісти на запитання – необхідна якість сучасного фахівця.

.Кожна команда може працювати і зі своїм варіантом ситуації, який підібраний на занятті або попередньо підготовлений. Після аналізу ситуації

відбувається процедура збору інформації: інцидент (що трапилося); запитання та відповіді; прийняття рішення.

Висновки. Сучасна освітня ситуація та нові соціокультурні норми вимагають від викладача університету оволодіти дидактичним інструментарієм - педагогічними технологіями, які ведуть до зміни обох суб'єктів освіти: студента й викладача. Використання дидактичних технологій допоможе найбільш повно розкрити педагогічний потенціал особистості в навчально-виховному процесі педагогічного університету та в подальшій роботі у школі.

Література

1. Бондар С.П. Педагогічна технологія: становлення, термінологія, сутність, структура / С.П. Бондар / Школа першого ступеня: теорія і практика. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – 137 с.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С.39-46.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Иванов А.Ю. Личностно-развивающие педагогические технологии: учебно-методическое пособие. / А.Ю. Иванов, Л.Г. Спирина. – СПб.: СпбАППО, 2009. – 52 с.
5. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования / А.Я. Савельев. // Высшее образование в России. – 1994. - № 2. – С. 29-37.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Современные образовательные технологии. // Под ред.. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: уч. пос. для вузов. / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

У статті розкрито підходи до трактування сутності поняття «педагогічна технологія»; визначено та охарактеризовано педагогічні технології, адекватні профілю освіти в педагогічному університеті.

Ключові слова: педагогічна технологія, контекстне навчання, навчання в співпраці, метод проектів, кейс-технології.

В статье раскрыты подходы к трактованию сущности понятия «педагогическая технология»; обоснован выбор технологий, адекватных профилю образования в педагогическом университете.

Ключевые слова: педагогическая технология, контекстное обучение, обучение в сотрудничестве, метод проектов, кейс-технологии.

In the article is opened approaches to interpretation of essence of the notion “pedagogical technology”.

Key words: pedagogical technology,

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.