

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

В статье рассматриваются подходы в подготовке студентов к педагогическому взаимодействию с учащимися и эффективность использования интерактивных методов и приемов в процессе формирования профессионально значимых черт будущих учителей.

In article the approaches to students' preparing to the pedagogical co-operation with pupils have been considered. The effectiveness of using interactive methods and ways of professionally significant features of future teachers forming process.

Сьогодні трансформація вищої освіти зумовлює зміни у змісті та структурі підготовки педагогічних кадрів. Нові навчальні плани, згідно вимог Болонського процесу, повинні містити кредити на спецкурси, які мають на меті надання не тільки відповідних психолого-педагогічних знань студентам, а й необхідних професійних умінь та навичок.

Метою цієї статті є розгляд та аналіз можливостей інтерактивних методів навчання для змістового наповнення спецкурсів з підготовки студентів педагогічних вузів.

Слід відзначити, що поняття “інтерактивні методи”, “інтерактивні технології” тощо у науковій літературі тільки-но розробляються. Разом з тим, “інтерактивний” походить від англійського “inter” – взаємний та “act” – діяти. Отже, “інтерактивний” означає здатність взаємодіяти або перебуває в режимі бесіди, діалогу із чим-небудь (наприклад, комп’ютером) або ким-небудь (людиною). Таким чином, інтерактивні методи навчання – це, насамперед, навчання у ході діалогу, під час якого здійснюється взаємодія того, хто навчає, з тими, кого навчають, та, водночас, діалог між тими, кого навчають – один з одним та з навчальною групою. Інтерактивна взаємодія

виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою.

Звідси зрозуміло, що інтерактивні методи, перш за все, реалізуються у корпоративній формі навчання, яка передбачає роботу у малих групах або парах, поєднаних спільною навчальною метою. Учасники інтерактивної взаємодії не тільки спілкуються, а й за допомогою міміки, жестів, дій, вправ вступають у стосунки один з одним та з групою, вирішуючи спільні завдання.

Упровадженням інтерактивних методів та, навіть, інтерактивних технологій у навчальний процес вищої та середньої школи активно займаються Д.Джонсон, Л.Кондрашова, Л.Пироженко, О.Пометун, Г.Фрейман, О.Якубовська та ін.

Причиною підвищеної уваги до таких підходів є не тільки потреба у активізації учбової діяльності учнів (студентів). Сьогодні наше суспільство зіштовхнулося з соціальними проблемами, які ще 20-30 років тому уявлялися реаліями іншого світу: дитячою бездоглядністю, відкритою агресією й деструктивними конфліктами, токсикоманією і алкоголізмом серед молоді. За останні 10-12 років поступово на рівні суспільної свідомості прийшло розуміння того, що школа не є суто джерелом знань, а являється, насамперед, одним з основних інститутів соціалізації дитини, яка росте в постійно мінливому світі. Застарілі підходи у навчанні, які передбачають лише трансляцію знань, вже не забезпечують допомогу школяреві у вирішенні складних завдань сьогодення.

Самі підлітки та юнаки указують, що в школі вони хотіли б, насамперед, одержувати соціальні навички спілкування, конструктивного розв'язання конфліктів, уміння регулювати свій емоційний стан, працювати в команді, а також вибудовувати рівноправні, відкриті відносини не тільки з однолітками, але й вчителями. Інтерактивні методи навчання саме на це й спрямовані.

Психологічною основою інтерактивних методів є декілька важливих закономірностей. Виявлено, що краще засвоєння людиною фактів, явищ, усвідомлення норм і

цінностей відбувається у процесі безпосередньої практичної діяльності, коли інформація подається у всіх можливих видах її представлення (вербальному, наочному, звуковому та ін.) та якщо у цій діяльності людина має змогу навчати інших, тобто у процесі взаємонавчання.

Отже, складовою частиною інтерактивних методів є імітаційно-ігрова діяльність при груповій формі роботи: учасники надають і приймають допомогу та підтримку, обмінюються інформацією й “матеріальними ресурсами”, навчають один одного вести дискусію та аргументувати. Разом з тим, зарубіжні дослідники Е. Форман, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Джонсон-Холубек схиляються до думки, що рушійною силою розвитку особистості при цьому є соціокогнітивний конфлікт між точками зору учасників групи, який сприяє розвиненню кмітливості, збуджує потребу оволодівати знаннями та їх переосмислювати.

Одними з причин когнітивних конфліктів можуть бути: протиріччя між моделями, що мають учасники, та фактами; протиріччя між сформованістю поняття та неможливістю його переносу у нові умови, між тим, що знає людина, і тим, що намагається знати, між власним ставленням до проблеми та реакцією на неї оточуючих.

Поєднання та стимулювання вищезначених психологічних механізмів й лягло в основу створення інтерактивних методів навчання.

Сьогодні існує два різних підходи до реалізації інтерактивного навчання. Перший, який набуває все більшої розповсюдженості, – спеціальний тренінговий курс, другий – введення елементів інтерактивних методик під час здійснення навчального процесу.

У педагогічній практиці сучасної школи активно впроваджуються нові тренінг-курси для підлітків з питань просвітницької роботи щодо здорового способу життя, доцільної поведінки, способів урегулювання конфліктів. Тренінг-курси розробляються й для студентів вищої школи. Зокрема, для формування комунікативних умінь та навичок майбутніх педагогів розроблені та впроваджені відповідні

програми І.Зязюном, Л.Кондрашовою, О.Семеновою, для підвищення культури майбутніх педагогів – В.Кудрявцевою та В.Уруським, для усвідомлення основ дидактичної взаємодії – О.Якубовською та І.Гапійчук.

Однак необхідність у дотриманні певних організаційно-педагогічних умов в організації тренінгових курсів затримує їх використання у широкій педагогічній практиці, а ось окремі форми та методи інтерактивного навчання, як акваріум, мікрофон, мозковий штурм, метод ПРЕС, дискусія, дебати, дерево рішень, криголам тощо, знайшли своє місце як окремі вправи задля підвищення ефекту виховного та дидактичного впливу. Вони дозволяють вирішити потреби студентів у розвитку емоційної культури, культури спілкування, національної свідомості, екологічної культури, оскільки ці вправи, методики спрямовані не лише на надання студентам знань щодо предмета вивчення та правильності дій в тих чи інших ситуаціях, а й на зміну поведінки молоді, формування моральних переконань, професійних умінь та навичок, підготовки їх до педагогічної взаємодії з учнями.

І.Зязюн, М.Тарасевич, В.Семиченко, В.Кан-Калик, Л.Кондрашова, М.Смульсон трактують діалог педагогічний як дію у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові для самовираження у спілкуванні. Загальні умови діяльності педагога, які сприяють включенню учнів у діалог, крім загальнодидактичних принципів індивідуалізації, урахування вікових особливостей, особистісного підходу, повинні спиратися на використання спеціальних прийомів та методів. З іншого боку, засвоєння навичок діалогу ефективно відбувається в процесі формування свідомого орієнтування у структурі діалогу, засвоєння знань про фази діалогу, стратегії його ведення. Виробленню цих якостей сприяють дискусійні інтерактивні вправи.

Інтерактивна вправа “Дебати” вважається однією з найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем, оскільки передбачає спеціальну технологію їх вирішення по заздалегідь засвоєній схемі. Дискусія при цьому виступає як психотехнічна процедура, оскільки спеціально орієнтована не

стільки на набуття знань, а скільки на загальний розвиток особистості студента. У ході інтерактивних дебатів надається можливість не тільки побачити проблему з різних боків, але й прийняти іншу точку зору, зробити аналіз і аргументацію, повернутися до власної збагаченої точки зору.

Дебати передбачають корпоративну форму вирішення проблеми, причому поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учасникам необхідно готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Учасників дебатів організатор розбиває на 3-4 групи тому, що наявність лише 2-х груп з полярними точками зору не дозволяє повністю реалізувати можливості цієї інтерактивної вправи.

Найбільш розповсюдженою є форма, яка передбачає ряд “позицій” – “тріаду ролей”. П.М.Гусак вирізняє такі наступні позиції: інтегратор, аналітик, системний аналітик, оптиміст, песиміст, реаліст, критик, захисник, суддя. Поряд з цими типовими позиціями зазвичай використовуються інші, такі, що більш повно відображають хід та проведення саме наукової дискусії: доповідач, опонент, рецензент, експерт, організатор тощо. Незалежно від вибору тієї чи іншої “тріади” позицій необхідним є усвідомлення кожною групою (чи учасником) своєї власної ролі, якої слід дотримуватися під час дебатів.

Розглянемо типовий хід проведення дебатів між трьома групами – Доповідач, Опонент, Рецензент.

1. Опонент надає завдання Доповідачеві (або завдання може бути спільним та подаватися організатором дебатів).
2. Доповідач вирішує її у певний термін та подає свій розв'язок.
3. Опонент задає питання уточнюючого змісту.
4. Доповідач, порадившись із групою 1 хвилину, відповідає на запитання.
5. Опонент критично оцінює розв'язок, але не подає свого варіанту.
6. Рецензент задає Доповідачеві питання уточнюючого змісту й отримує на них відповідь.
7. Рецензент задає Опонентові питання уточнюючого змісту й отримує на них відповідь.

8. Рецензент критично оцінює роботу Доповідача та Оponenta.
9. Доповідач, Оponent, Рецензент мають заключне слово, у якому вони підводять остаточний підсумок роботи.

Вправа “Дебати” передбачає почергову зміну ролей між групами, а вибір ролі у першому колі дебатів доцільно проводити не жеребкуванням, а розігруванням проблемного питання. Певні вимоги подаються й до ведучого, який, перш за все, повинен дотримуватися чіткого протоколу проведення дебатів й слідкувати за тим, щоб групи не відволікалися від своїх ролей. Важливим є й остаточній підсумок вправи – заключне слово ведучого й оцінка діяльності груп, яка може перетворитися у міжгрупову дискусію, коли кожен учасник висловлює власну точку зору на розглядувану проблему.

Жорсткий характер проведення вправи забезпечує можливість розглянути запропоновану проблему з різних боків, що сприяє розвитку таких властивостей інтелекту учасників, як гнучкість, креативність, швидкість, критичність, водночас формуванню й вдосконаленню комунікативних умінь. Правила ведення дебатів передбачає поповнення мови учасників мовними конструктами типу “ваш підхід є в цілому правильним, але не всебічним, пристосованим лише до обмеженого класу явищ...”, “важливою є оцінка вирішення проблеми відповідно до загальних закономірностей...”, “розв’язок правильний, але не раціональний, економічно не вигідний...” тощо.

Описана технологія проведення вправи “Дебати” поряд з іншими інтерактивними вправами використовується в рамках спецкурсу “Основи педагогічної взаємодії”, розробленого проф. Л.Кондрашовою.

Однак до типового ходу проведення, стосовно студентів педагогічних спеціальностей, “Дебати” повинні доповнюватися деякими специфічними моментами. По-перше, це чітка постановка мети вправи, яка полягає у прийнятті необхідності власного розвитку та водночас в усвідомленні порядку та ходу проведення вправи. По-друге, відсутність будь-яких елементів змагання. По-третє, відображення в грі одночасно ігрової, навчальної і професійної діяльності, відсутність їх протиставлення. По-четверте, гнучка зміна ролей в процесі

ігрового розв'язування, яка надає студентам можливість засвоїти різні рефлексивні позиції, щоб у подальшому вміти керувати учнями у схожих ситуаціях.

Скажімо, розглядаючи тему “Педагогічні умови, які забезпечують творчу взаємодію вчителя та учнів у навчально-виховному процесі”, студентам можна запропонувати тематичну дискусію на тему “Мої пропозиції до удосконалення навчально-виховного процесу”. Досвід показує, що студенти 4-го курсу достатньо усвідомлюють проблеми та протиріччя сучасної школи, однак дещо ідеалізують їх, поки що не можуть виявити їх причину та знайти вихід.

Першою фазою вправи є “мозковий штурм” зі студентами, який має на меті згенерувати якнайбільше можливих пропозицій щодо вирішення питання. Другою фазою є пояснення умов проведення дебатів, представлення ролей, прав ведучого. Третьою – визначення ролей у першому колі. Четвертим етапом є робота в малих групах зі спільного вирішення поставленої проблеми. У подальшому хід дебатів відбувається за схемою, описаною вище.

Таким чином сюжет вправи пов'язаний з предметним матеріалом, конкретною педагогічною задачею або ситуацією, а зміст відображає реально діючі в ході дебатів інтелектуальні механізми, структуру педагогічного спілкування, а також ті якості майбутнього педагога, що тільки формуються, розвиваються.

Аналіз досвіду використання інтерактивних методів, вправ та прийомів задля навчання дозволяє припустити, що впровадження їх у практику роботи вчителів дозволить формувати потрібні знання, навички, уміння в учнів на найвищому рівні. Доцільними вони будуть й у підготовці майбутніх вчителів, адже разом із розвитком особистих рис студентів, одночасно будуть формуватися необхідні їм професійні якості.

Література

1. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти. – Луцьк: Вежа, 1999. – 287 с.
2. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы

- обучения. Обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. З.С. Замчук. – Спб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990 – 160 с.
 4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. – К.: АСК, 2004. – 192 с.

І.А.Волощук

ПІДГОТОВКА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ КОЛЕКТИВНИХ ТВОРЧИХ СПРАВ

В статье раскрываются условия подготовки молодого учителя к инновационной деятельности через организацию коллективной творческой работы в инициативных группах и проблемных лабораториях.

In the article the author exposes conditions of the teacher beginner preparation for innovative activity through the organization of collective creative works in the action comities and problem laboratories.

Безумовно, що великим плюсом реформування сучасної освіти є інноваційний рух, який сколихнув глибини шкільного життя. Значний внесок в розбудову інноваційного середовища роблять молоді спеціалісти, які щорічно вливаються в педагогічні колективи шкіл. Щоб кожен з них став носієм творчої педагогічної ідеї замислюються не лише науковці, а шкільні практики.

Як допомогти молодому вчителю не лише адаптуватися до умов шкільного життя, а стати справжнім фахівцем нової генерації, про це роздуми автора статті.

Професійне становлення молодого спеціаліста, його творчий розвиток значною мірою пов'язаний з внутрішнім укладом навчального середовища, куди він приходить працювати і залежить від включення його в спільну колективно-творчу діяльність. На проблеми готовності молодого вчителя працювати в інноваційному режимі впливають багато факторів і

найголовніші з яких пов'язані із сформованістю у стажерів діяльнісного ставлення до педагогічної праці.

Ця проблема не нова, ще з часів Я.А.Коменського проголошується активно-діяльнісне ставлення до педагогічної праці: “Ніхто не може зробити людей мудрими, крім мудрих, ніхто красномовними, крім красномовних, ніхто моральними чи благочестивими, крім моральних та благочестивих” [6;147].

У психології педагогічна діяльність розглядається як вид перетворювальної творчої діяльності, яка є носієм інновацій. В.А.Моляко обґрунтовує важливість творчості у педагогічному процесі: “По-перше, творчість сприяє відпрацюванню вмінь вирішувати задачі, орієнтуватися у нових умовах, долати труднощі; по-друге, стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням раніше невідомого” [7;47].

В.І.Загвязінський творчу педагогічну діяльність трактує як процес створення нового продукту і об'єднує з інновацією. [5;140-155] М.М.Поташнік наполягає, що творчий педагогічний процес треба розглядати, як вибір учителем форм, методів, засобів, умов оптимізації педагогічної діяльності, яка модернізує освітній процес [8;41-47].

Поняття “інновація” походить від латинського “оновлення”, “новизна”, “зміна”. Новизна – це ідея, що є для конкретної особи новою.

Сучасні українські вчені визначають педагогічну інновацію як процес створення нових засобів для розв'язування педагогічних задач, які до цього часу розв'язувались по-іншому.

В.Ф.Паламарчук і І.Г.Єрмаков розглядають інновації у педагогіці як системні новоутворення, які виникають на основі ініціатив і нововведень, що стають перспективними і ефективними [9;5].

Таким чином сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, впровадженні новоутворень у традиційну систему, що передбачає досягнення вчителем найвищого ступеня педагогічної творчості.

Розвиваючи ці положення та спираючись на дослідження О.Виговської, що вчитель у творчий педагогічний

діяльності є не тільки створювачем умов для розвитку своїх вихованців, що є обов'язковою, але недостатньою умовою для здійснення ним творчої педагогічної діяльності, але і виявляє себе як саморозвивальна істота, яка реалізує головне право людини, бути вільною, свідомою, здатною до будь яких змін у власній діяльності [1;36], та досліджує думку І.Зязюна, що інноваційна педагогічна свідомість, її зміст, механізми, структура виникають і реалізуються не у власне пізнавальній сфері, а практичній діяльності, молодим спеціалістам були створені умови щодо включення їх у колективну творчу діяльність через роботу ініціативних груп та проблемних лабораторій [4;22].

Ідея включення стажерів і вчителів-початківців в колективну творчу діяльність ґрунтувалась на свідомому позиційному самовизначенні кожної особистості, причетності її як до самостійної, так і до спільної педагогічної праці шляхом розуміння і усвідомлення суті дидактичних та психолого-педагогічних задач.

На думку дослідниці І.Дичківської, інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно новий, системну діяльність щодо створення, освоєння, та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем. Це і є характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері [3;248].

Через спільну діяльність у молодих фахівців набувався широкий спектр психолого-педагогічних знань, формувалась відкритість інноваційному досвіду, виявлялося бажання репрезентувати себе в різних рольових функціях.

Розподіл за проблемними лабораторіями здійснювався диференційовано, тому молоді спеціалісти працювали в групі з досвідченими вчителями, набувався досвід, здійснювався взаємний енерговплив, молодь вчилась будувати моделі уроків,

доповнюючи класичні форми і методи елементами творчої інтерпретації.

Метою створення проблемних лабораторій та ініціативних груп стало взаємоузгодження дій всіх учасників педагогічного процесу щодо забезпечення природного шляху їх розвитку в умовах самоорганізації та досягнення спільної мети. Через колективну співпрацю набуття діяльнісних функцій-ролей здійснювалось як двосторонній процес: навчання – учіння, коли відбувається не просто обмін інформацією, а набуваються навички методологічного аналізу, систематизації одержаної інформації, що у перспективі стає підґрунтям для створення педагогічної системи вчителя, власної технології.

На жаль, традиційне навчання молодих спеціалістів, здійснюється через опанування готових знань з послідовною конкретизацією у навчальних діях, ця система не є ефективною, тому що не створює умов для самостійних узагальнень, рефлексійних висновків.

І тому участь молодих спеціалістів у роботі творчих груп і проблемних лабораторій набуває характер цілісності і системності, в результаті чого теоретичні знання молодих педагогів опосередковуються через комунікативну та діяльнісну функцію-роль, педагогічна дійсність розподіляється на сферу відомого, це ті алгоритми, теоретичні знання, які молоді спеціалісти набули навчаючись у вузі, та сферу невідомого, це той суб'єктивний досвід членів спільної співпраці, досвідчених вчителів, який вони використовують.

Така взаємодія в межах колективної діяльності активізує емоційну зацікавленість молодих спеціалістів, формує мотиваційно-рефлексійні установки. За Л.І.Даніленко навчання “активним методам” необхідно здійснювати в ситуаціях, максимально наближених до реальних; навчання не як повідомлення знань, навчання практичного використання цих знань, навчання в емоційно-насиченому процесі колективної співпраці [2;114].

На виважену систему педагогічної діяльності досвідчених вчителів з сукупністю взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів уроку покладалась

різноманітні наукові підходи, теорії, інновації, спроби молодих педагогів, відкритих до пошуку нових знань, до способів їх реалізації. Здійснювалося якісне неперервне оновлення всіх функцій уроку через моделі-зразки, які розроблялися творчими групами, відбувалося зрощення традиційного і нового-інноваційного.

Через моделювання активних методів навчання у вчителів-початківців набувався власний досвід, складалося цілісне уявлення про системність педагогічної праці, формувались професійно значущі якості суб'єктів діяльності.

У руслі оновлення будувалась модель роботи вчителів-початківців над I етапом провідної науково-методичної проблеми області "Педагогічні стратегії розвитку інноваційної особистості". З метою активізації системи особистісних мотивів до творчої діяльності, заохочення молоді до професійного росту було створено 5 проблемних лабораторій:

- запровадження гнучких моделей організації навчальної діяльності, відповідно до можливостей, нахилів, здібностей гімназистів;
- використання стратегії адаптивного проектування та прогнозування у створенні цілісної системи психолого-педагогічного супроводу;
- застосування методів соціальної та пізнавальної мотивації, орієнтація на процес, а не на результат;
- цілепокладання через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку гімназистів;
- використання сучасних технологій управління якістю освіти засобами індивідуалізації та диференціації, мета яких полягала в усвідомленні молодими педагогами внутрішніх і зовнішніх чинників, які впливають на їх професійну підготовку, на розвиток інноваційних здібностей.

Зміст роботи в лабораторіях обумовлював набуття необхідних вмінь будувати концептуальну модель особистісно-орієнтованого уроку, що охоплює діагностику, прогнозування, розроблення і використання диференційованого різномірного дидактичного матеріалу, моніторинг, рефлексію, корекцію.

При кожній проблемній лабораторії була створена ініціативна група з молодих вчителів, яка за допомогою наукових джерел теоретично обґрунтовувала концепцію діяльності за даною проблемою, складала анотований каталог для всіх учасників лабораторії, розробляла моделі зразків етапами уроку, які демонструвались на методичних і психологічних тренінгах. Моделювання і відтворення фрагментів уроку обумовлювало особливу педагогічну взаємодію, яка не зводиться до обміну зовнішніми діями, а впливає на внутрішні процеси молодих спеціалістів, формує мотиваційну зацікавленість

Такий вид навчання полягає у включення початківців у процес функціонування малих груп, де вони одержують необхідну для себе інформацію, потрібну для успішного виконання професійних або особистісних завдань.

Молоді спеціалісти, працюючи поруч з досвідченими, спостерігають за їх вербально-комунікативними діями, поведінкою не лише в цілому, а з погляду своїх потенційних можливостей, приміряючи до себе партитуру особистісно-орієнтованого уроку: засоби звертання, спонування, переконання. Так у продуктивно-перетворювальній діяльності здійснюється безпосереднє проникнення науково-інноваційних творчих здобутків у педагогічну практику вчителів-початківців.

Трансформація набутих вмінь в діяльнісний продуктивний рівень визначилась у презентаціях творчих проектів, які були представлені у вигляді інтерактивних методичних форм: практикумів, тренінгів, полілогових студій.

Ключовою ідеєю кожного творчого проекту було набуття молодим вчителем рольових компетенцій, вдосконалення системи моделювання педагогічної діяльності.

У межах презентацій творчих проектів, які проводились у формі взаємопов'язаних практикумів: методичних, педагогічних, психологічних, вчителі-початківці включались у процес реальної педагогічної взаємодії, самостійно виділяли відносини, визначали зміст проблемних ситуацій та свою роль у вирішенні спільної колективної мети.

При підготовці і захисті таких творчих проектів у молодих вчителів відбувалось усвідомлення значущості кожного етапу урока, здійснювалось прогностичне регулювання форм діяльності, стимулювались прояви усіх компонентів інноваційної діяльності.

Творчий проект лабораторії “Застосування методів соціальної та пізнавальної мотивації, орієнтація на процес, а не на результат” був представлений у формі методичного самоменеджменту з розвитку компетенцій вчителя, в якому проголошувались ефективні прийоми і методи саморозвитку і самоосвіти як здатності до постійного оновлення, самозмін та імпровізації.

Творчий проект, який представила проблемна лабораторія “Запровадження гнучких моделей організації навчальної діяльності, відповідно до нахилів, можливостей, здібностей учнів” мав форму психолого-педагогічного практикуму щодо здійснення індивідуального супроводу учня на основі динаміки його розвитку. Результатом проекту стала умовна побудова освітнього простору, що розвиває у учня здатність самостійно здобувати знання, підтверджуючи цим думку дослідниці О.Виговської, що не може бути загальної моделі як творчого вчителя, його потенціалу, так і творчої педагогічної діяльності, бо вони є в кожного вчителя свої, і встановлюються ним самим, відповідно від особливостей учня, з яким він працює. [1;141]

Проблемна лабораторія “Використання стратегії адаптивного проектування та прогнозування у створенні цілісної системи психолого-педагогічного супроводу” представила проект моделі адаптивного управління розвитком інноваційного потенціалу молодого вчителя на основі вироблення реалістичної мети, моделювання форм самомоніторингу та самоконтролю. Учасники творчого проекту переконали колег, що поступовий перехід від керованої самоосвітньої діяльності до самокерованої – основа інноваційної спрямованості сучасного вчителя.

У творчому проекті “Цілепокладання через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного особистісного розвитку

гімназистів” відбулась презентація методичного полілогу, в якому були висвітлені існуючі у сучасній освіті протиріччя між навчанням-учінням і розвитком особистості учня, між рівнем складності програмового матеріалу і індивідуальними можливостями його засвоєння, між старанністю і швидкістю у засвоєнні, об’єктивністю і справедливістю у оцінюванні навчальних досягнень.

Результатом роботи проблемної лабораторії “Використання сучасних технологій управління якістю освіти засобами індивідуалізації і диференціації” був проект моделі управління якістю освіти на основі профільної диференціації. В моделях-зразках проекту було представлено, що ураховуючи профільність, рівень викладу навчального матеріалу має бути високим, а рівень вимог щодо його засвоєння – диференційованим.

В презентаціях творчих проектів відбулась реалізація змісту кожної проблемної лабораторії, пропонувані методичні форми “окультурились” індивідуально-творчим типом діяльності кожної групи вчителів, набули характер інноваційної діяльності.

Таким шляхом здійснювалося інтерактивне навчання молодих спеціалістів, кінцевим результатом якого було набуття функцій педагогічної діяльності, яка пластично переходить у компетентність.

Вивчення наукових джерел з цієї проблеми та досвід роботи показали, що в умовах колективної творчої діяльності швидше здійснюється професійне зростання молодого вчителя, він скоріше виявляє свою творчу індивідуальність в освітньому процесі.

Гуманістична педагогіка орієнтується на пріоритет особистості, яка розвивається, вміє самостійно вчитися, здобувати знання. Реалізація ідеї “вчитися протягом усього життя” знаходить своє практичне втілення саме в організації колективної творчої діяльності, де створюється висока мотиваційна “планка” і дає можливість розгорнутись потенціальним можливостям молодих спеціалістів.

Література

1. Виговська О.І. Функціональна модель творчого потенціалу вчителя. Наслідки семантичних уявлень. Ж. Директор школи, ліцею, гімназії., № 5-6, 2005р. - С.135-143.
2. Даніленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. Монографія. – 2 –е вид. – К. Лотос., 2002. - 140 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., Академ.видав., 2004. - 352 с.
4. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. / За ред. І.А.Зязюна.- К., Віпол. 2000. – С.11-57.
5. Загвязиский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой.- М.- 1992.- 232 с.
6. Каменський Я.А. Избранное собрание педагогических произведений. – Т.2.- М: Педагогіка, 1982.- 576 с.
7. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості / Радянська школа. – 1991, - № 5. – С. 47-51.
8. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. – М.- 1997. – 144 с.
9. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці. / Педагогічні інновації в сучасній школі // За ред. І.Г.Єрмакова. – К., Освіта. 1994.- с.5.

С.О.Скворцова

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

В статтє определены цели сюжетных задач в курсе математики начальной школы, коротко охарактеризовано содержание задачного материала и программного минимума, определен основной метод обучения решению задач, как особые системы учебных задач, освещены организационные формы и средства обучения, среди которых определенное место принадлежит моделированию текста задачи и процесса ее решения.

In the article of Skvortsovoy Svetlany "Methodical system of studies of untiing of tasks". The aims of with plots tasks are certain in a course mathematics of primary school, maintenance of task material and programmatic minimum is shortly described, certain the basic method of studies of untiing of tasks, as the special systems of educational tasks, organizational forms and facilities of studies are reflected, among which a certain place belongs to the design as text of task so process of its untiing.

Одним із пріоритетів державної політики розвитку освіти є особистісна орієнтація навчання. Сюжетні задачі, як жоден інший навчальний матеріал, здатні здійснити таке навчання на практиці, оскільки легко дозволяють створювати проблемні ситуації на уроках.

Проблема навчання розв'язування математичних задач, в тому числі й сюжетних, висвітлюється в роботах О.М.Астярба, М.В.Богдановича, Г.П.Бевза, В.Г.Бевз, М.І.Бурди, О.С.Дубинчук, Ю.М.Колягіна, В.І.Крупіча, В.Н.Осинської, Д.Пойа, Г.І.Саранцева, З.І.Слепкань, Л.М.Фрідмана, Т.М.Хмари, П.М.Ерднієва та інших. Усі вчені, що розробляли проблему навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач, однак в тому, що кінцевою метою такого навчання повинно бути формування загального уміння розв'язувати задачі, але окрему увагу слід приділяти й формуванню умінь розв'язування задач певних видів. У дисертаційних роботах (В.В.Барінової, А.К.Мендигалієвої, В.А.Мізюк, Сафонової Л.А., Утепкалієва С.) здебільшого, пропонуються методики навчання розв'язування задач, сформульовані у загальному вигляді, які або проілюстровані на задачах певного виду, чи на задачному матеріалі окремого року навчання.

У роботах наших попередників відсутня цілісна методична система, яка б передбачала формування загального уміння та окремих умінь розв'язувати задачі певних видів на протязі всього навчання у початковій школі. Залишилось осторонь питання про опрацювання окремих дій, що складають ці уміння, на матеріалі простих, складених і „типових” задач. Між тим, різноманіття різновидів задач початкового курсу математики, з одного боку, вимагає застосування цілісної

системи навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач; а з іншого - надає можливість опрацювати кожен з складових дій загального уміння, спочатку при розв'язуванні простих задач, а потім й при розв'язуванні складених задач; а далі зосередити увагу на формуванні окремих умінь розв'язувати задачі певних видів - на матеріалі задач на знаходження четвертого пропорційного; пропорційне ділення; знаходження невідомих за двома різницями; знаходження середнього арифметичного, на спільну роботу та на рух.

Методичну систему навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач ми розглядаємо як таку, яка спрямована на формування загального уміння та окремих умінь розв'язування задач з 1-го по 4-й клас, що має складну ієрархічну будову.

Методична система навчання розв'язування задач учнів початкової школи розглядається як сукупність п'яти ієрархічних взаємопов'язаних компонентів (А.М.Пишкало): цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання. Метою статті є характеристика цих компонентів.

Питання про цілі розв'язання сюжетних задач є центральним в методиці навчання математиці. Вони з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні повинні засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку учнів. На сучасному етапі розбудови шкільної математичної освіти розв'язування сюжетних задач у навчанні математики переслідує наступні цілі: формування в учнів загального підходу, загальних вмінь і здібностей розв'язання будь-яких задач; пізнання і більш глибоке оволодіння математичними поняттями, що вивчаються, і деякими загальнонауковими і загальножиттєвими поняттями; оволодіння поняттями моделі і моделювання і власно математичним моделюванням; розвиток мислення, кмітливості учнів, їх творчого потенціалу.

Таким чином, метою навчання за пропонуємою методичною системою є **формування у молодших школярів умінь (загального і окремих) розв'язувати сюжетні задачі**, що виявляється у можливості учнів успішно розв'язати задачу

будь-якої математичної структури початкового курсу математики. Тому системоутворюючим компонентом методичної системи – *змістом навчання* - є **задачний матеріал початкового курсу математики**, а саме види простих і складених задач.

На матеріалі простих і складених задач діти знайомляться із структурою задачі, етапами її розв'язування, в них опрацьовується загальне уміння розв'язувати сюжетні задачі. Серед складених задач в окрему групу виділяються задачі, що містять пропорційні величини, які, в свою чергу, ми поділили на дві підгрупи. До другої підгрупи увійшли “типові” задачі – задачі на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями, на подвійне зведення до одиниці, на спільну роботу, на рух, на знаходження середнього арифметичного. Саме на цих задачах здійснюється формування окремих умінь розв'язувати задачі.

Зазначимо, що усі види простих задач входять до обов'язкового мінімуму, а щодо складених задач, то тут слід зазначити, що випускники початкової школи повинні вміти розв'язувати складені задачі на 3-4 дії одного чи різних ступенів. До програмного мінімуму відносяться “типові” задачі на знаходження четвертого пропорційного, ускладнені задачі на знаходження четвертого пропорційного (задачі на подвійне зведення до одиниці), на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями. Але, в чинних підручниках з математики для 5-го класу середньої школи (Г.М.Возняк, Г.Н.Литвиненко, М.П.Маланюк), вже на початку навчального року, пропонуються ускладнені задачі на, на спільну роботу. Тому вважаємо доцільним до задачного мінімуму у початковій школі віднести ще й задачі на одночасний рух в різних напрямках та задачі на спільну роботу. Задачі на знаходження середнього арифметичного, на одночасний рух в одному напрямку (навздогін та з відставанням), на неодноразовий рух в різних або в одному напрямку, на рух за течією та проти течії річки, на спільну роботу, в яких продуктивність спільної праці знаходять дією віднімання, хоча й розглядаються в курсі

математики початкової школи, але до обов'язкового мінімуму не входять. Таким чином, постає питання про диференціацію змісту навчання молодших школярів розв'язування задач. Типи і види задач, що виходять за межі програмного мінімуму можуть бути віднесені до варіативного компоненту і пропонуватися за наявності резерву часу, для поглибленого вивчення курсу.

Основним *методом навчання* молодших школярів розв'язування сюжетних задач є **частково-пошуковий метод** або евристична бесіда - **особливі системи взаємопов'язаних навчальних задач**, які побудовані із застосуванням сюжетних задач різноманітних математичних структур, що пропонуються у чинних підручниках математики для початкової школи. Системи навчальних задач побудовані таким чином, щоб спонукати учня виконувати операції порівняння, абстрагування, узагальнення, тобто спрямовані на розвиток мислення дитини. Нами реалізовано тезис О.М.Астряба про необхідність розкриття зв'язків між задачами різних типів та видів і приучування учнів пов'язувати кожен нову задачу з раніш вже розв'язаною.

Так, при навчанні розв'язування простих задач учням пропонується порівняти структуру взаємно обернених задач, що містять співвідношення додавання або віднімання або різницевого порівняння – з метою визначення відмінних ознак та їх впливу на розв'язання задачі. При введенні задач нових математичних структур (простих, складених, в тому числі й типових) також здійснюється порівняння із задачами відомих математичних структур, визначення їх відмінності та її впливу на розв'язання задачі. Для узагальнення способу розв'язання “типових” задач використовуються різноманітні зміни умови або вимоги задачі і досліджується їх вплив на розв'язання. Також при ознайомленні першокласників з поняттям “задача”, її структурними компонентами, застосовується пояснювально-ілюстративний метод.

Очевидно, що зазначені зміст і методи навчання визначають *форми навчання* молодших школярів розв'язування задач – **фронтальну роботу вчителя з класом під час**

ознайомлення із задачами певного типу або виду і індивідуальну роботу учнів над задачею. Під час індивідуальної роботи здійснюється диференціація навчання через диференціацію дози допомоги учням або диференціацію задач за рівнем їх складності. Диференціація дози допомоги реалізується через застосування карток з друкованою основою.

Відмітною особливістю карток 1-го варіанту - для слабких учнів - є наявність короткого запису задачі та схематичного малюнку (вони не вміють читати і аналізувати текст задачі), з метою полегшення пошуку розв'язання, слабким учням пропонується на схематичному малюнку обвести певні відрізки, пояснити значення яких величин вони ілюструють і подумати, як можна дізнатися про невідомі значення величин. Далі слабкі учнів повторюють міркування за поданою схемою аналізу, і користуючись нею складають план розв'язання задачі. Записавши розв'язання по діях з поясненням, слабкі учні мають можливість перевірити власне розв'язання, тому що на зворотному боці картки подане й готове розв'язання з поясненнями і відповідь. Додаткове завдання для слабких учнів являє собою додаткове запитання, на яке можна відповісти за даною умовою або пропозиція розв'язати аналогічну задачу. Завдання за II варіантом - середня група - будуються наступним чином: учням самим пропонується скласти короткий запис до задачі, побудувати схематичний малюнок і схему аналізу, користуючись ними скласти план розв'язання задачі, а далі записати розв'язання по діях з поясненням і виразом. Також передбачена можливість перевірки: на зворотному боці картки наведено вираз і відповідь. Додаткове завдання для II варіанту являє собою завдання на порівняння даної задачі із попередньою або постановку запитання, так щоб відповісти на нього можна було виконавши ще одну арифметичну дію. Завдання для III варіанту - сильна група - спрямовані на самостійний аналіз задачі, на порівняння з попередніми задачами, на узагальнення плану розв'язання задачі. Перевірка розв'язання частіше полягає у складанні і розв'язуванні оберненої задачі. Додаткове завдання передбачає складання аналогічної задачі.

Диференціація змісту навчання розв'язування задач здійснюється за допомогою визначення обов'язкових для розгляду усіма учнями питань та додаткових, які вивчаються за умов резерву часу або для поглибленого вивчення за рахунок інваріантного компоненту навчального плану.

Основним засобом навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі є репрезентативні та розв'язуючі моделі. Репрезентативні моделі у вигляді короткого запису задачі (схема або таблиця) або у вигляді схематичного рисунка; розв'язуючі моделі у вигляді "дерева міркувань". Навчання учнів самостійному складанню схематичних рисунків розпочинається ще в 1-му класі під час підготовчої роботи до введення поняття "задача" і продовжується протягом наступних років навчання. Тому можна очікувати, що нескладні схематичні рисунки діти зможуть виконати самостійно, а рисунки до задач дещо ускладненої математичної структури – під керівництвом вчителя. Іноді для економії часу на уроці під час фронтальної роботи над задачею, схематичний рисунок виконується вчителем на дошці, на основі пропозицій школярів або пропонується дітям у готовому вигляді. Схеми аналізу або синтезу – "дерева міркувань" – є ілюстрацією процесу пошуку розв'язання і складаються вчителем разом із учнями під час фронтальної роботи над задачею. Схематичний рисунок та "дерево міркувань" виконуються учнями у разі потреби, під час самостійної роботи над задачею. Також до засобів навчання розв'язування задач віднесемо дидактичні матеріали: тексти пам'яток, картки з друкованою основою, опорні схеми простих і складених задач, що подані на окремих картках; також опорні схеми типових задач та узагальнені плани їх розв'язання тощо.

Ефективність поданої методичної системи була підтверджена під час формуючого експерименту в школах міста Одеси та Одеської області в 2000-2005 рр. Аналіз його результатів свідчить, що більшість учнів експериментальних класів засвоїли знання про окремі види задач та уміння їх розв'язувати на частково-продуктивному рівні, тоді як учні контрольних класів – на репродуктивному рівні.