

Використана література

1. Волинський В.П. та ін. Систематизація та узагальнення знань засобами відеоінформації // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 59-65.
2. Головка Н.І. Форми і методи відеоінформаційного навчання // Наукові записки. Вип. ХІУ. – К., 2001. – С. 59-62.

Анотація

Стаття посвячена впровадженню сучасної телевізійної техніки в навчальний процес. Розкриває форми і методи відеоінформаційного навчання.

Шапошнікова І.М.

**Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова**

ПРИНЦИП ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.

Сучасні підходи до перебудови системи вищої професійної школи ґрунтуються на забезпеченні конкурентоспроможності випускника і підвищенні міри його відповідальності за власну працю. Швидкоплинність змін у суспільстві, розгалуження запитів на функціональну придатність вчорашнього студента, вимагають внесення принципових коректив у зміст, форми, методи та засоби підготовки фахівця. На часі постають питання розроблення і впровадження нових нормативних документів, які б регламентували оптимальне співвідношення інваріантної і варіативної складових вищої освіти, розкривали принципи побудови і реалізації освітніх стандартів. Поряд із цілеспрямованістю, прогностичністю, діагностичністю як вихідними положеннями створення освітньо-професійних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів, технологічність виступає принципом і одночасно ознакою втілення структурних засад нової моделі формування їх компетентності [1, С. 8-11]. Проблема підготовки фахівців нового рівня, здатного вирішувати сучасні завдання формування особистості, стоїть зараз досить гостро у зв'язку із необхідністю реалізації державних стандартів початкової освіти.

Кафедрою педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова протягом останніх років

створено освітньо-кваліфікаційні характеристики і освітньо-професійні програми підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра початкової освіти (автор є одним із їх розробників). Оновлення структури і змісту професіограми майбутнього фахівця викликало низку проблем, пов'язаних із апробацією нормативно-методичних документів. Це, в першу чергу, зміни у структурі навчальних планів і програм, що викликало необхідність перебудови фахової підготовки на рівні її змістового і технологічного забезпечення. По-друге, виникла потреба розроблення навчально-методичної документації, яка б дозволила стандартизувати засоби виміру значень показників якості підготовки випускників відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня і унормувати систему показників про освіченість особи. Використання засобів тестового контролю зумовило виникнення проблеми відповідного процедурно-процесуального забезпечення навчально-виховного процесу.

Питання підготовки вчителя початкової школи завжди було у полі зору науковців і практиків. Аналіз стану даної проблеми показує, що із зміною освітньої парадигми увага дослідників зосереджувалась на багатоаспектності вивчення змісту, методів та засобів професійної-підготовки (А.М.Алексюк, Т.А.Алексєєнко, О.С.Березняк, В.І.Бондар, П.М.Воловик, О.О.Горська, О.В.Євдокимов, С.П.Логачевська, Р.І.Хмелюк та ін.). системі психолого-педагогічної та методичної підготовки (К.Б.Авраменко, Н.М.Дем'яненко, О.І.Пономарьова, Л.О.Хомич та ін.). теоретико-методичних основах підготовки (Н.В.Воскресенська, С.У.Гончаренко, А.Ф.Лисенко, Н.Б.Максименко, О.А.Комар, О.Я.Савченко, Б.М.Шиян та ін.). формуванні творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (С.П.Балашова, В.В.Борисов, Л.Є.Гусак, В.О.Зінкевічус, В.М.Король, С.М.Кучеренко та ін.). Досить розгалужене коло питань, що піддавалися аналізу, зумовлене необхідністю їх розгляду у контексті функціональних обов'язків майбутнього вчителя, типових задач його професійної діяльності та вмінь їх розв'язувати у контексті перебудови змісту і процедур реалізації державних стандартів вищої освіти.

Окремі дослідники (П.М.Гусак, В.П.Вонсович, М.М.Левіна, Д.В.Чернілевський) особливу увагу звертають на технологічні засади підготовки фахівця і можливості використання освітніх технологій. Досить ґрунтовно дане питання вивчалось групою вчених: С.О.Сисоєвою, А.М.Алексюком, П.М.Воловиком, О.М.Пехотою, Л.В.Кекух, І.О.Титаренко та іншими

дослідниками при розгляді педагогічних технологій у неперервній професійній освіті. Зокрема І.А.Зязюн зазначає: “Якщо визначати технологію способом системної організації освітньої діяльності в різних сферах знання, культури, навколишнього світу, мислення, що зумовлюється рефлексією, стандартизацією, використанням спеціалізованого інструментарію, то об’єднати їх (на одному рівні організації) неможливо у зв’язку з якісним розмежуванням технологічних задач і принципової різниці у підходах до їх вирішення” [6, С. 6]. За визначеними ним верхніх ієрархічних рівнях, де різноманітність і складність задач штучно не обмежуються, знаходить і розроблення державних стандартів, у яких освітні технології виконують роль загальної стратегії розвитку єдиного освітнього простору. Технології навчання за цього відображають шлях освоєння конкретного навчального матеріалу у межах певного предмету. Спираючись на теоретико-методологічні основи робіт В.І.Бондаря [2], П.М.Гусака [3], М.М.Левіної [4], Д.В.Чернілевського [5], де безпосередньо розкриваються механізми використання різних технологічних засобів підготовки фахівця, нами розглядається питання визначення і обґрунтування необхідності перебудови фахової підготовки вчителя початкових класів на основі використання технологічного підходу. Завданнями за цього виступають: розкриття інваріантної і варіативної складових фахової підготовки у контексті їх процесуального забезпечення та визначення шляхів інтеграції психологічних, дидактичних і методичних умінь у новій структурі професіограми вчителя.

Нова парадигма початкової школи представлена у вигляді державних стандартів, зумовлена запитами суспільства на індивіда, здатного самореалізуватися в умовах швидкоплинних суспільно-економічних змін і являє собою зразок, за яким має перебудовуватися і вища педагогічна школа. Критеріями визначення реалізації державних стандартів вищої освіти має виступати рівень компетентності майбутнього вчителя. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці вона представлена у вигляді комплексних, інтегрованих умінь, підпорядкованих системі типових задач професійної діяльності відповідно до виробничих функцій фахівця. Ознаки ступеня сформованості умінь характеризуються групами компетенцій [2]: соціальних, полікультурних, інформаційних, саморозвитку і самоосвіти та компетенцій, що реалізуються у прагненні і здатності до раціональної, продуктивної, творчої діяльності. Як зазначає Дж. Равен: “Компетентність – це специфічна здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної галузі і яка

включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії” [5]. Зміст комплексних умінь майбутнього вчителя у галузевому стандарті будується на основі його майбутньої виробничої діяльності і, фактично, розкриває механізми забезпечення змісту державних стандартів початкової освіти. Розкриваючи питання набуття комунікативної, соціальної, полікультурної та інформаційної компетенцій учнями початкової школи, О.Я.Савченко відзначає, що нагальною потребою сьогодні виступає створення умов для формування певного досвіду, вияву активності дітей, забезпечення яких має здійснювати обізнаний з гуманістичними технологіями сучасний вчитель [7]. Досліджуючи взаємозв'язки між професійними вміннями і компетентністю випускників педагогічного вузу, ми звернули увагу на те, що ступінь сформованості базових знань і предметних умінь, традиційно, досить високий. Разом з тим, здатність випускників використовувати на практиці набуті уміння характеризується їх мозаїчністю, безсистемністю і утрудненнями при перенесенні у нові умови. Аналізуючи літературні джерела ця думка знаходить підтвердження у багатьох наукових працях. Так у роботах В.П. Вонсович, П.М. Гусака, Н.Б. Максименко звертається увага на те, що базові уміння під час формування не набувають ознак постійності і залишаються локальними. Однією із причин такого стану, на нашу думку, є не відпрацьованість технологічного забезпечення засвоєння студентами знань, вмінь та практичного досвіду. Навчальними планами і програмами фахової підготовки вчителя значна частина часу відводиться на практичний компонент, але відсутність наступності і системності у змістовому і процесуальному забезпеченні формування наскрізних фахових умінь призводить до низького рівня їх технологічності. Ступінь наявності такої ознаки продиктована сутністю перебудовних процесів у початковій школі, яка на сьогодні вводить у свій арсенал все більше різнорівневих технологій: від загально педагогічних (на рівні концепції окремої школи), до частково предметних і локальних, що розкривають особливості вивчення окремих навчальних предметів, або окремих тем.

Розглядаючи проблему взаємозв'язку психолого-дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя особливу увагу необхідно звернути на місце і роль дидактичної підготовки як інваріантної по відношенню до системи умінь пов'язаних з організацією і здійсненням навчального процесу в початковій школі. І.А.Зязюн зазначає: “Технології

навчання варіативні і близькі до часткових методик. Вони можуть називатися дидактичними. Їхнє завдання – максимально спростити організацію навчального процесу, зберігаючи його ефективність шляхом передачі творчих функцій учителю” [6, С. 8]. Даний підхід перегукується із позицією Г.К.Селевко, який зазначає, що педагогічні технології частковопредметного і локального рівнів майже повністю перекриваються поняттям часткових методик, але не тотожні їм. Якщо у технологіях більше виявляється процесуальна, кількісна і розрахункова компоненти, то методики орієнтуються на цільову, змістову, якісну і варіативно-орієнтовану складову. Обґрунтовуючи поняття технології він виділяє концептуальність, системність, керованість, ефективність та відтворюваність як критерії технологічності, за якими ми можемо характеризувати ступінь впровадження технологічного підходу у реальний навчальний процес чи то початкової, чи то вищої школи. Таким чином, під час набуття студентами фахових комплексних умінь і при вивченні психології і дидактики, і при вивченні окремих методик критерії технологічності мають виступати основою формування професійної компетентності як сукупності предметних компетенцій. Показником інтеграції локальних умінь у певну цілісність за цього і виступає ступінь оволодіння і прояву студентами стандартизованими вміннями кожного з освітньо-кваліфікаційних рівнів. Як ми уже зазначали, інваріантною складовою умінь розв’язувати типові задачі діяльності, що пов’язані із освітньою функцією вчителя початкової школи виступає дидактика.

Досвід роботи викладачів вищої школи, аналіз стану адаптації молодого вчителя до професійної діяльності дає підстави стверджувати, що відсутність належною мірою сформованих дидактичних умінь стає причиною виникнення проблем конкурентноспроможності вчорашніх випускників. Вони пов’язані із недостатньою технологічністю їх мислення і неспроможністю швидко реагувати на зміни у системі початкової освіти, яка вимагає гнучкості у дидактико-методичному забезпеченні її нової структури і змісту. Значною мірою на це впливає і низький ступінь функціональності психологічних знань і умінь вчителя.

Питання психолого-педагогічної і методичної підготовки, розглянуті в роботах К.В. Авраменко та Л.О. Хомич дозволяють розкрити специфіку системи формування практичної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням її предметного змісту. Проблема змістового забезпечення

фахової підготовки лежить у площинні наших розвідок у зв'язку з тим, що необхідність поліпшення рівня сформованості дидактичних умінь тісно пов'язана із засвоєнням студентами дисциплін психологічного і методичного спрямування. Доведенням цього є цікаві знахідки вищезгаданих авторів, які можуть слугувати основою вироблення технологічних підходів до визначення шляхів реалізації освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки бакалавра початкової освіти як базового освітньо-кваліфікаційного рівня. Закладені у професіограму та освітньо-професійну програму його підготовки дисципліни фахового спрямування (визначені як обов'язкові у галузевому стандарті) становлять цілісну систему базового тезаурусу знань і вмінь і визначають зміст навчальних програм побудованих за модульним підходом [1]. Що це дає для розгляду питання пов'язаного з формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя? Станом на сьогодні у вузах України I-IV рівня акредитації розбіжності у навчальних планах і програмах становлять значні відмінності, які не сприяють унормуванню та стандартизації необхідного мінімуму фахової компетентності випускника. Різниця у змісті навчальних програм та їх технологічного забезпечення часто підпорядкована регіональним інтересам, загальнокафедральним та особистим науковим інтересам викладачів. Загалом тенденція до варіативності побудови навчального процесу та його забезпечення є позитивною у препарадигмальний період становлення системи вищої освіти. Державні стандарти за цього мають виступити інваріантною складовою, яка дасть можливість узгодити норму і варіант. Комплексні кваліфікаційні уміння за цих умов виступають критерієм ступеня підготовки фахівця відповідного кваліфікаційного рівня у всіх вузах України. Варіативна частина функціонального забезпечення підготовки вчителя стандартами не унормовується і є прерогативою навчальних закладів. Саме тут і зможуть проявитися регіональні та індивідуальні замовлення на відповідний рівень конкурентноздатності вчителя початкової школи. Повертаючись до питання співвідношення різних типів і видів предметних умінь, що формуються у психолого-педагогічному та методичному циклах підготовки бакалавра зупинимось на причинах недостатнього рівня сформованості фахових умінь, що спричинені недостатньо технологічною забезпеченістю їх інтеграції. На наш погляд вони є такими:

– побудова навчальних занять у вузі недостатньо технологічно осмислена як викладачами, так і студентами;

– змістове насичення навчальних занять недостатньо цілеспрямоване (як на етапі постановки загальної мети заняття, так і встановлення проміжних навчальних цілей) ;

– зміст роботи викладача і студента слабо осмислюється з позиції результативності як першого, так і другого;

– управління навчальною діяльністю студентів здебільшого здійснюється на інтуїтивному рівні;

– порушуються ланки процесу засвоєння студентами змісту навчального матеріалу. Має місце побудова занять на основі первинного сприйняття студентами нових знань, фахових умінь. Домінує інформаційно-повідомлюючий вид навчання. Недостатня усвідомленість і осмисленість попереднього змісту не дає можливості студенту використати знання (бо їх ще немає, є лиш уявлення) у процесі власної практичної діяльності на занятті;

– порушення ланок процесу засвоєння студентами локальних (тематичних) знань призводить до неможливості формування комплексних умінь;

– технологічна невідпрацьованість кожного із практичних, лабораторних занять, недостатня продуманість призначення і цілеспрямовання способів діяльності, змісту та результативності різних видів самостійної роботи студентів унеможлиблює поетапне і постійне формування професійних умінь;

– засоби інтеграції змісту окремих тем і розділів належною мірою не використовуються у процесах планування, здійснення і управління дидактичними і автодидактичними процесами.

Об'єктивними причинами цього стану, на наш погляд, виступають недостатня продуманість послідовності вивчення навчальних дисциплін, орієнтація на інформаційну функцію змісту лекційних занять, відсутність достатнього технологічного забезпечення механізмів співпраці студентів і викладачів у різних видах практичного відпрацювання засвоєних знань і умінь. У працях науковців неодноразово наголошується на необхідності здійснення міждисциплінарних зв'язків між психолого-педагогічними та методичними навчальними курсами. Але на жаль, в практиці роботи викладачів ця вимога не реалізується. Тому є багато причин як об'єктивного так і суб'єктивного характеру. На нашу думку, розроблення технологічних механізмів інтеграції локальних, предметних і міжпредметних умінь у комплексні, стандартизовані є одним із шляхів поліпшення стану загальної готовності і компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Окресленні вище окремі компетенції фахівця виступають за цього в якості сукупного результату опанування студентами знаннями, уміннями, навичками та досвідом творчої діяльності. Розробка тактики переведення умінь із галузі дидактики на площину їх використання у окремих методиках досить складна і має розпочинатися із узгодження та інтеграції змісту фахових дисциплін. Це дасть можливість моделювати і конструювати навчальний процес на засадах технологічності. Передумовою до цього є освітньо-професійна програма підготовки фахівця побудована за модульним підходом. Зміст навчальних дисциплін характеризується наявністю блоків змістовних модулів і сукупністю підпорядкованих кожному блоку окремих змістовних модулів. Окремі модулі розташовані у програмі таким чином, щоб показати, які саме інтегровані уміння він забезпечує. Даний підхід дає можливість інтеграції змісту різних дисциплін на рівні галузевого стандарту.

Побудова навчальних курсів за модульною основою є не новою. Експериментальні дослідження останніх років свідчать, що застосування модульно-рейтингової технології у вищій школі підвищує ефективність підготовки фахівців, забезпечує високий рівень мотивації навчання студентів і якість професійної компетенції. В галузі вивчення дидактики як навчальної дисципліни праці В.І.Бондаря, П.М.Гусака, В.П.Вонсович дають нам необхідне теоретико-методологічне і практичне підґрунтя для масового введення даної технології у навчальний процес. Разом з тим, необхідно відмітити, що у розроблених концепціях діяльності викладачів і студентів за цією технологією не розглядаються питання формування інтегративних умінь фахового спрямування. Складність полягає у тому, що технологічне забезпечення вивчення наукознавчих, теоретичних, та полівалентних модулів (за В.І.Бондарем) не розкривається на рівні процесуального забезпечення практичного компоненту змісту дисципліни. Протягом останніх трьох років нами проводилась апробація закладених попередниками ідей модулювання змісту дидактики на рівні його технологічного забезпечення. Виходячи із мети формування комплексних кваліфікаційних умінь майбутнього вчителя початкової школи у зміст навчальних занять закладалася ідея інтегративності. Різномірне інтеграція умінь від простих, понятійно-локальних до складноорганізованих, комплексних, була представлена у системі технологічних карт навчальних занять. Фактично, зміст кожного з них будувався навколо відпрацювання механізмів використання дидактичного змісту з урахуванням психологічного механізму засвоєння попередніх знань з

психології і окремих методик. У кожній технологічній карті прослідковувався цільовий, змістовий, процедурно-процесуальний, мотиваційно-стимулюючий, контроль-регулюючий та оцінювально-результативний компоненти процесу навчання. Зміст конкретизувався з урахуванням специфіки управління і самоуправління навчальною діяльністю і базувався на діагностиці навчальних досягнень студентів кожної експериментальної групи. Основою відбору змісту окремих завдань для диференційованих груп (диференціація груп студентів здійснювалась за даними моніторингу навчальних досягнень і показників ступеня оволодіння студентами власними автодидактичними процесами) виступали етапи роботи над формуванням комплексних умінь. Сама структура побудови технологічної карти передбачала чіткий алгоритм виконання завдань різного рівня складності, що дозволило відстежити наявні рівні сформованості того чи іншого уміння. Такі ознаки технологічності як системність і цілісність забезпечувались визначеною у кожному з блоків модулів таксономією цілей. Ознайомлення студентів із цілеспрямованням кожного заняття дозволяло забезпечити високий рівень їх усвідомленості і підвищення мотивації. Використання індивідуальних карток контролю, введення в їх структуру елементів само – і взаємооцінювання виконання аудиторних і позааудиторних завдань дало можливість підвищити міру відповідальності кожного студента за власну працю. Елементи змагання під час захисту власних проєктів творчих завдань (таких як проєкт педагогічної підтримки індивідуальності дитини і побудови її власної траєкторії навчання) вимагав від студентів прояву умінь, що характеризувалися комплексним використанням знань і досвіду з психології, дидактики і методики навчання. За умов ретельного технологічного відпрацювання кожного навчального заняття і усіх видів самостійної роботи у наукознавчих, теоретичних і полівалентних модулях, спеціальної програми підтримки студентів з низьким рівнем навчальних досягнень, було отримано значне підвищення якості засвоєння дидактичних знань і умінь та створення передумов для використання інваріантної дидактичної основи для засвоєння окремих методик. Пропедевтичне включення змісту окремих методик у всі види занять студентів, орієнтація на знання психологічних механізмів власної праці, включення у зміст дидактики науково-категоріального апарату фахових дисциплін забезпечило наступність їх вивчення і достатність стандартизованого рівня засвоєння. Апробація модульно-рейтингової системи вивчення дидактики на засадах технологічності продовжується, але уже зараз

можна зробити окремі висновки і рекомендації до перебудови фахової підготовки вчителя початкової школи. Ними можуть виступати: обов'язковість побудови навчальних програм курсів окремих методик на засадах модульно-рейтингової технології; включення у навчальні програми системи предметних і інтегрованих, комплексних умінь та побудова технологічних карт навчальних занять з урахуванням психологічного механізму засвоєння знань і умінь студентами; проведення узгодження змісту фахових дисциплін підготовки вчителя початкової школи на інтегративний засадах для уникнення зайвого дублювання; визначення окремих предметних компетенцій фахової підготовки відповідно до стандартизованого змісту різнорівневого присвоєння кваліфікації випускнику спеціальності “Початкове навчання”; визначення інваріантної та варіативної складових фахової підготовки у межах кожної навчальної дисципліни. Ці, та похідні від них питання процесуально-технологічного забезпечення, мають стати основою майбутніх розвідок у галузі підвищення ефективності реалізації нової моделі вчителя початкової школи закладеної у нових державних стандартах вищої освіти.

Використана література

1. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. – Додаток 1 до Наказу Міносвіти № 285 від 31.07.1998р.
2. В.Бондар. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі вивчення дидактики): Навчальний посібник. – К.: Комп'ютерно-видавнича лабораторія загально університетського навчально-наукового центру “Нові інформаційні технології” НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999.
3. Підготовка учителя: технологічні аспекти: Монографія. – Луцьк: ”Вежа”, 1999.
4. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті; Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Олексик, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.Є.Сігаєва, Я.В.Цехмістер та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001.

Аннотація

В статье раскрываются основные подходы к реализации принципа технологичности, требования и рекомендации к построению и внедрению учебных курсов профессиональной подготовки учителя начальной школы с учетом их инвариантной и вариативной составляющих. Исследование результативности основных идей статьи рассмотрено на примере изучения студентами дидактики как учебной дисциплины. Выводы о проведенном исследовании положены в основу рекомендаций, следование которым поможет преподавателям отдельных методик начального обучения осуществить интеграцию психолого-педагогических и методических знаний и умений студентов.