

Ковальчук Юрій Васильович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри техніко-технологічних дисциплін,
охорони праці та безпеки життєдіяльності
Уманського державного педагогічного університету
імені П. Г. Тичини (Україна Умань), kovalchuk_y_v@ukr.net

ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Дослідження обумовлене об'єктивною необхідністю підвищення ефективності навчання як особливої форми організації соціальних процесів і міжособистісних відносин.

Важлива якість людини (у тому числі учня-старшокласника) бути суб'єктом, творцем свого власного життєвого шляху, ініціативно й відповідально здійснювати всі специфічні види активності (творчої, моральної, пізнавальної й ін.), які у колишній системі навчання практично ігнорувалися.

Розв'язок названої проблеми обумовлено багатьма обставинами й насамперед тим, що освітнє проектування має соціальний характер і відповідні особливості: необхідністю визнання особистості, що навчається суб'єктом пізнання й творчої діяльності на всіх етапах її становлення й розвитку, потребою в розробці прогресивних, науково обґрунтованих методик і технологій навчання, конструюванні різноманіття навчально-виховних систем, що забезпечують ефективність педагогічного процесу, тим, що пояснювально-рецептивна (традиційна) система побудови навчально-виховного процесу в масовій школі й навіть в освітніх установах

інноваційного типу (ліцеї, коледжі, гімназії й ін.) з організаційної й методичних позицій не може характеризуватися як оптимальна й цілісна.

Одночасно відзначимо, що сучасні тенденції розвитку освітнього процесу, націленого на позитивний реальний результат, закономірно припускають:

- реформування класно-урочної системи в цілому й окремих її компонентів;
- орієнтацію педагогічної діяльності на моделювання, проектування й конструювання, що забезпечують у єдності формування в учнів інтегрованих знань;
- розробку індивідуально-орієнтованих технологій і способів навчання при забезпеченні співробітництва всіх суб'єктів освітнього процесу.

У зв'язку із визначеними вище обставинами поняття педагогічного проектування в педагогіці в цей час перебуває в центрі уваги багатьох дослідників, переживаючи період становлення й визначення свого наукового статусу.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи стан досліджень у цій області, можна відзначити, що поки ще не вироблена єдина точка зору на природу педагогічного проектування взагалі, хоча у вітчизняній педагогіці існують окремі напрямки й школи, які зробили значний внесок у розробку даної проблеми.

Із численних підходів до розв'язку проблеми дидактичного проектування найбільш повне розуміння про нього дають роботи порівняно недавнього часу. Загальнометодологічне висвітлення сутності проектування навчального процесу й трактування його основних понять знаходить висвітлення у відомих роботах С.І. Висоцької [8], М.В. Кларіна [12], В.І. Міхеєва [16], В.В. Серікова [19], М.А. Чошанова [25], І.С. Якиманської [27] і ін. У своїй більшості вони визначають педагогічне проектування як механізм розробки технологій навчання в теорії й практиці, що найбільше повно відображає й має бачення проблеми.

Разом з тим наявні розробки спрямовані в основному на вдосконалювання окремих аспектів проблеми й не розкривають її на рівні цілісності. У той же час шкільна практика потребує уточнення наукових понять: «дидактичне проектування», «особистісно-орієнтовне навчання», «проектування навчальної діяльності» – і визначенні умов, при яких навчання старшокласників буде найбільш ефективним і якісним.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні можливостей проектування навчальної діяльності старшокласників як засобу, що забезпечує підвищення успішності навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У ряді досліджень педагогічне проектування трактується як попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагогів [5, с.95]. Дане визначення стає більш повним і точним, якщо його доповнити ідеєю необхідності прогнозування кінцевого результату функціонуючої педагогічної системи. Це має наукове обґрунтування тому, що «педагогічна система – це цілісна єдність усіх факторів, що сприяють досягненню поставлених цілей розвитку людини» [5, с.110].

Відповідно до іншої точки зору, проектування – це задум, план, створення прообразу, передбачуваного або можливого стану об'єкта [27, с.16].

У цілому, слід говорити про два можливих трактування терміну «педагогічне проектування»: а) у широкому змісті слова, коли воно включає конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної педагогічної теорії й, б) у вузькому змісті слова, – власне проектуванні, що позначає створення конкретних проектів, що безпосередньо направляють практичну діяльність учителя.

Відомо, що можливі три рівні проектування навчального матеріалу, кожному з яких властиві різні ступені автономності й види зв'язків, а саме: навчальний план, планування на тематичному рівні (тематичний план), поурочне планування [24].

Різноманіття й багатоплановість предметних і логічних зв'язків між компонентами змісту навчального матеріалу робить досить непростим завдання оптимізації навчального планування, його проектування й вимагає обліку всієї повноти зв'язків між складовими плану не тільки на рівні розділів і тем, але й часом на рівні конкретних питань.

Розглянемо деякі підходи до навчального планування як одного з варіантів проектування. Проектування на тематичному рівні пов'язане зі складанням календарно-тематичного плану. Відмінність його від навчальної програми полягає не тільки в розбивці програмного матеріалу, але й у відборі організаційно, предметно й логічно зв'язаних навчальних питань, становить поурочне або поточне планування в найбільш повному ступені (серед усіх видів планування) відображає ідею проектування навчального матеріалу й полягає в розробці вчителем планів окремих уроків, які мають комплексний характер, відображаючи послідовність і методику передачі навчальної інформації, і організацію навчальної діяльності учасників освітнього процесу. Аналіз навчальної інформації, що випереджає складання плану, спрямований на виявлення істотних компонентів інформації і їх зв'язків, продумування порядку пред'явлення інформації, шляхів організації її засвоєння.

Розглядаючи процес структурування навчальної інформації з позицій оптимізації, дидактами відзначається необхідність виконання вчителем (і учнями) наступних дій:

- а) вичленування в тексті законів, понять або окремих характеристик досліджуваного явища;
- б) поділ тексту на декілька логічно завершених частин;
- в) вичленування в кожній частині навчального матеріалу ключових елементів;
- г) поділ основного матеріалу кожної частини на ілюстративно-фактичний і довідковий матеріал;
- д) знаходження основної думки кожної частини навчального матеріалу;

е) розробка плану (опорного конспекту) вивчення основних питань змісту навчання [18].

Неважко помітити, що наведений опис є вираженням аналітико-синтетичної діяльності, пов'язаної з виокремлюванням тих або інших елементів інформації й об'єднанням їх у систему на основі обліку істотних зв'язків, що в остаточному підсумку, сприяє уточненню цих зв'язків, а значить і структури навчального матеріалу, припускає систематичність і послідовність засвоєння знань, забезпечує виконання вчительського проекту.

У зв'язку з розглянутим вище, особливу актуальність здобувають питання педагогічної діяльності на основі дидактичного проектування, або проектної діяльності педагога в області навчання, тому необхідно виходити з того, що «суть навчання не в тому, що довідався й засвоїв учень, а в тому, як він мислить і діє» [9, с.12]. Значимими стають самостійність мислення учнів і їх критичне відношення до одержуваної інформації. Для формування цих якостей, виникає необхідність знайомства учнів не тільки з науковими даними, але й з тим, як вони були отримані. Інакше кажучи, школярам необхідно опанувати загалом сучасною теорією пізнання, яка повинна вивчатися не в якості «довіска» до безлічі загальноосвітніх предметів, а, насамперед, як практичне керівництво до оволодіння цими предметами.

Існує твердження, що результатом проектної діяльності завжди є інформаційна модель, або дидактичний проект взаємодії вчителя й учнів, обумовлений певним педагогічним задумом [5]. Природно, що від результатів дидактичного проектування цілком залежить якість наступних етапів педагогічної діяльності, яку слід розуміти як процес реалізації дидактичного проекту. Саме тому процес формування проектної діяльності в області навчання повинен перебувати в центрі уваги кожного педагога [1].

Педагогічне проектування припускає наявність певних орієнтирів, правил, тобто своєрідних засобів, що направляють такого роду діяльність, що й забезпечують її результативність. Так, у навчанні передбачається єдність освітньої, виховної й розвиваючої функцій. Але потрібні спеціальні зусилля

педагогів, щоб її забезпечити. Це означає, що навчальна діяльність повинна бути спроектована й здійснена так, щоб змістовна й процесуальна її сторони, реалізовані у викладанні й навчанні, виконали б призначені їм функції. Засоби, використовувані із цією метою, можуть бути самими різними, але результативність їх застосування залежить від узагальненості меж застосовності й ступеня інструментності. Одночасно слід зазначити, що дидактична модель навчального предмета діє як орієнтир на самих різних рівнях проектування навчання, аж до найбільш високих, пов'язаних з побудовою й оцінкою навчальних планів [5].

Проектування як спосіб діяльності використовується для формування в учнів повноцінних розумових дій. Крім того, воно допомагає формуванню науково-теоретичного мислення, тому що учні виявляються в положенні дослідників, і вся їхня навчальна діяльність здобуває творчий і технологічний характер. Воно значиме й для розвитку рефлексуючої діяльності школярів. Це потрібно для того, щоб вони не тільки вміли виконувати ті або інші розумові дії, але й могли їх проаналізувати, а головне – мали потребу в такому аналізі, звичку до нього. Але цьому учнів треба вчити, уводячи завдання по складанню різних схем-моделей досліджуваного матеріалу.

Далі відзначимо, що для діяльності вчителя важливе встановлення логічної структури теми, виділення основних (вихідних) понять, на основі яких можуть бути виведені всі інші поняття, логічні зв'язки між ними. Для учня актуальним стає встановлення чіткого переліку тих знань, які повинні бути засвоєні (що повинен знати), а також перелік тих умінь, якими необхідно опанувати (що повинен уміти).

Далі розглянемо навчальну діяльність як компонент індивідуально-орієнтованого навчання, опираючись при цьому на діяльнісний підхід, який і породжує особистісний принцип, принцип суб'єкта діяльності, відокремивши при цьому функції навчання.

Сутність й призначення індивідуально-орієнтованого навчання це насамперед становлення людини, знаходження нею себе, свого образу,

неповторної індивідуальності, духовності, творчого початку. Утворювати людину – значить дати їй можливість стати суб'єктом культури, навчити життєтворчості.

Друге фундаментальне положення визначає відношення педагога до дитини і її позиції в освітньому процесі, здійснення індивідуально-гуманного підходу в навчанні й вихованні.

Третє положення парадигми пов'язане з визначенням людинотворних функцій. Найважливіша з них – гуманітарна, суть якої полягає в збереженні й відновленні екології людини: її тілесного й духовного здоров'я, сенсу життя, особистої волі, моральності. Для цього освіта повинна закласти в особистість механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співробітництва.

При побудові особистісно-направленої навчальної діяльності виникає необхідність опиратися на пріоритет індивідуальності, самобутності дитини, як активного носія суб'єктивного досвіду, що складається задовго до впливу спеціально організованого навчання. При здійсненні освітнього процесу як індивідуально-орієнтованого необхідна особлива робота з виявлення досвіду кожного учня, його соціалізації, «окультурення», контролю над способами навчальної роботи; організації колективно-розподіленої діяльності між його учасниками. Саме тут відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, учня і його суб'єктного досвіду, реалізованого ним у навчанні. Тоді взаємодія двох видів досвіду (суспільно-історичного й індивідуального) піде не по лінії витиснення індивідуального й «наповнення» його суспільним досвідом, а шляхом їхнього постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем як суб'єктом пізнання його власної життєдіяльності. Розвиток учня як особистості (його соціалізація) іде не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку. Навчання як діяльність учня, що забезпечує пізнання, розвертається як процес, основним результатом якого стає формування

пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями й уміннями.

Виходячи із зазначених вимог навчальна діяльність як компонент індивідуально-орієнтованого навчання здобуває нові риси а з нею трансформується структура й призначення уроку.

По-перше, основним завданням уроку стає не повідомлення й перевірка знань, а виявлення досвіду учнів стосовно змісту навчання, що викладається вчителем і відбувається актуалізація цього змісту.

По-друге, учні не просто слухають учителя, а постійно співпрацюють із ним у діалозі, висловлюють свої думки, діляться своєю інформацією, обговорюють те, що пропонують однокласники, відбирають за допомогою вчителя той зміст, який актуальний як наукове знання.

По-третє, учитель постійно звертається до класу з питаннями не для пошуку правильних (неправильних) відповідей, а для встановлення різноманіття позицій, альтернатив, точок зору, поглядів, погоджуючи їх з дидактичною метою уроку.

По-четверте, учитель не примушує, а переконує учнів прийняти той зміст, який він пропонує з погляду актуальності наукового знання (відповідно учні не просто засвоюють готові знання, зразки, а усвідомлюють, як вони отримані, чому в їхній основі лежить той або інший зміст, якою мірою вони відповідають не тільки науковому знанню, але й особистісно-значимому змісту і цінностям, тобто індивідуальному усвідомленню). Слід помітити, що при спільній роботі вчителя й учнів засвоюване знання не «знеособлюється», а стає особистісно-значимим, а урок стає формою колективного спілкування, що забезпечує їхній розвиток.

Висновки. Навчальна діяльність школярів, розглянута як цілісна система і як компонент індивідуально-орієнтованого навчання, успішно проектується при обліку наступних моментів:

- 1) Завдання вчителя не диктувати готове й, можливо, не потрібне учневі знання, а розбудити його власну пізнавальну активність, яка виразиться у виборі й змісту, і цілей, і методів роботи, і поведінки, і цінностей.
- 2) Учитель, стимулює й полегшує самостійну діяльність учня. Його точка зору зводиться до того, що метою навчання є розвиток особистості, її самосвідомості, її самореалізації. Знання, шкільна програма – засіб розвитку.
- 3) Позиція вчителя – це позиція консультанта й багато в чому психотерапевта, що здійснює «розвиваючу допомогу».
- 4) Атмосфера «волі навчання» у класі характеризується тим, що учні не бояться робити помилки, вільно обговорюють проблеми, взаємодіють у навчанні один з одним, бачать у вчителі джерело досвіду, знань, старшого члена групи.

Проведений аналіз результатів дозволяє намітити **перспективи впровадження** в масову практику дидактичного проектування як технологічного процесу. Такими можна вважати:

1. Створення варіантів схеми або образу проекту як цілісного процесу навчання, так і його компонентів.
2. Визначення критеріїв ефективності дидактичного проектування щодо роботи з різними віковими групами учнів.
3. Визначення системи оптимальних методів проектування навчальної діяльності старшокласників.
4. Обґрунтування необхідних умов і засобів досягнення проєктованих цілей.
5. Забезпечення безперервного зворотного зв'язку в системі «учитель – учень» в умовах здійснення проєктної діяльності для оперативної оцінки ходу навчального процесу і його необхідного коректування.

Використана література

1. Аношкин А.П. Педагогическое проектирования систем и технологий обучения. Учеб. пособие. – Омск: Ом. ГПУ, 1997. – 140 с. – С.9.

2. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика: Учеб. пособие. – Екатеринбург, «Деловая книга», 1996, – 344 с.
3. Высоцкая С.И. Дидактические аспекты проблемы педагогического проектирования. // Новые исследования в педагогических науках, – 1984, – №1.
4. Границкая А.С. Научить думать и действовать Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя.– М.: Просвещение,1991. – 175 с.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта). – М.: Знание, 1989, – 80 с.
6. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высшая школа, 1987. – 198 с.
7. Разумовский В.Г. Обучение и научное познание. // Педагогика, 1997, – № 1. – С.14-17.
8. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование. // Педагогика, 1994, –№ 5. С.16-20.
9. Український Радянський Енциклопедичний Словник: В 3-х т. Друге видання. – К. : Головна Редакція УРЕ, 1987. – 736 с.
10. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. / Проблемно-модульное обучение. Педагогика, 1997. –№2. – С.10-12.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. // Библиотека журнала «Директор школы». – М., – 1996. Спец. выпуск. – №2. – С.15-20.