

лише застосування технології інтеракції компетентнісного, особисто зорієнтованого, соціокультурного, дискурсно-текстоцентричного підходів допомагають реалізувати вимоги Європейського освітнього трансферу, створити атмосферу партнерства, діалогонавчання, відтворити в умовах занять фрагменти виробничої діяльності, змоделювати навчання, близьке до умов комунікативної діяльності у різних сферах суспільного життя.

Список використаних джерел

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Київ – Тернопіль : Видавництво ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. 72 с.
2. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2003. 304 с.
3. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие. Минск : Университетское, 2002. 256 с.
4. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.

НОВІТНЯ ДИДАКТИКА: МЕХАНІЗМИ ДІЇ, КОРЕКТНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ, НАВЧАЛЬНА ПРОДУКТИВНІСТЬ

Маленко Олена Олегівна

*доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри
українознавства і лінгводидактики, Харківський національний
педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
malenalingva@gmail.com*

Лінгводидактика як теоретико-практичний досвід навчання мови ще донедавна апелювала до традиційних класифікацій методів навчання, які розрізнялися за таким рівнями: пізнавальна діяльність учнів / студентів, джерела знань у процесі навчання, способи взаємодії суб'єктів навчання [3, с. 64-65]. Перший рівень (пізнавальна діяльність) у середній школі був реалізований здебільшого за допомогою пояснювально-ілюстративного й репродуктивного методів, у вищій школі додавалися частково-пошуковий (евристичний) і дослідницький методи. Другий рівень

(джерела знань) спирався на метод усного викладу вчителя / викладача (лекція, пояснення, коментар); бесіду, роботу з навчальною чи науковою книгою; метод спостереження над мовним явищем, метод різнорівневих вправ (завдань). Третій рівень – взаємодія суб'єктів навчання – здійснювався за допомогою знов-таки бесіди, опитування, коментованого виконання різних вправ і завдань. При цьому характер навчання тяжів до суб'єктно-об'єктності, з визначальною роллю вчителя / викладача в організації процесу навчання.

Освітній простір сьогодення стрімко змінює вектори стратегій і тактик у технологіях організації процесу пізнання. Тож усі три рівні зазнали певних змін і навіть трансформацій: зросла вага евристичних, проблемно-пошукових і дослідницьких методів (проектне навчання, наприклад), іншими стали джерела інформації, яку може отримати сам учень або студент, а навчальна взаємодія набуває інтерактивного характеру. Тобто учень / студент помітно наблизився до статусу суб'єкта навчання, що передбачає освітню вмотивованість і самостійність у здобутті знань, вільний доступ до цифрових джерел знань, вибір тих чи тих форм навчання відповідно до власної освітньої траєкторії. Трансформаційні процеси в освітньому просторі стали певним професійним викликом для вчителя й викладача, адже постала нагальна потреба оновлювати традиційну дидактичну базу новітніми технологіями, методами, прийомами, що надто стрімко інтегруються в наш освітній контекст. При цьому загальноосвітня школа підхопила інновації швидше, активно впроваджуючи їх в урочні та позаурочні форми навчання, вища школа складніше виходить зі звичного академічного режиму викладання, хоча академізм уже не відповідає сучасним уявленням про стратегії якісної освіти, що дедалі більше апелює не лише до знанневої парадигми, а й до комунікативної.

Тож найбільшої ваги в арсеналі дидактичних інновацій набули ті форми навчальної взаємодії, які працюють на створення діалогічності, предметної комунікації між суб'єктами освітнього процесу. Серед цих методів і прийомів є власне дидактичні, а є й такі, що прийшли в освіту зі сфери психології, реклами, бізнесу, творчості, цілком органічно адаптуючись до вимог сьогоденного навчання; це, зокрема,

технологія *сторителінгу*, прийом *афірмації*, *фішбоун*, *метод кейса* (case-stady), *мозковий штурм* (брейнстормінг), *воркшоп*, *фанфік*, *скрабінг*, *лепбук*, *плейбек* та ін. Однак, як свідчить досвід аналізу конкретних навчальних ситуацій, не завжди саме ці форми активізації пізнавально-комунікативних ресурсів учнів чи студентів коректно, компетентно й продуктивно застосовують на уроці чи занятті, не враховуючи специфіку цього дидактичного засобу, його сутність, спрямованість і функційність.

Проілюструємо це на прикладі використання такого популярного в освітньому середовищі методу, як мозковий штурм, або брейнстормінг. Як свідчать мережеві джерела, поняття брейнстормінгу (*англ. brainstorming*) – мозкової атаки було запущено в комунікацію відомим американським рекламистом Алексом Осборном 1953 року. Важливою умовою для використання брейнстормінгу є неоднозначність поставленої проблеми й самостійний пошук шляхів її вирішення. Тобто вибір з наявних пропозицій саме такої, що буде сприйнята як потрібне в цій ситуації рішення. Зазвичай цим методом послуговуються в обговоренні конкретної ділової ситуації, яка потребує колективного прийняття ефективного рішення. Отже, брейнстормінг передбачає наявність колективного комунікативного середовища, у якому учасники обговорюють певну проблему, висловлюють свої міркування, пропонують нові ідеї, активізуючи мисленнєвий і мовленнєвий потенціал [1, с. 32-33]. У дидактиці це імітаційний метод, адже в реальності ми не вирішуємо на уроці чи занятті тих проблем, які потребують упровадження нових ідей, особливо в процесі навчання мови. Проте часто можна спостерігати, як учителі чи викладачі, працюючи цим методом, ставлять перед учнями чи студентами звичайні навчальні ситуації щодо повторення, узагальнення чи систематизації наявних знань з теми (назвіть граматичні категорії дієслова; назвіть ознаки безсполучникового складного речення; схарактеризуйте лексичний склад мови за сферою вживання). Ці ситуації не потребують активних мозкових зусиль, треба лише пригадати вже отриману й оброблену свідомістю інформацію. У таких питаннях немає проблеми, а відповіді прописані як правило.

Продуктивне застосування методу мозкового штурму можливе за умов такого сценарію уроку, де йдеться про імітаційні ситуації. Тобто вчитель формулює проблему й пропонує учням створити певну віртуальну реальність, висловивши ідеї й пропозиції щодо розв'язання цієї проблеми [2, с. 59]. Наприклад, учитель (викладач) пропонує подумати над таким: *в Україні набув чинності новий правопис, але з ним здебільшого знайомлять на шкільному уроці мови чи занятті з мовних дисциплін у виші. Що б ви зробили, щоб люди більше дізналися про зміни в правописній системі української мови? Запропонуйте свої варіанти вирішення проблеми.* Це завдання активізуватиме аналітичне й критичне мислення учнів чи студентів, спонукатиме до індивідуальних ідей, які можна колективно обговорити й застосувати оптимальні.

Тож, обираючи для аудиторної роботи той чи той метод або прийом, варто знати його природу й призначення, розуміти механізм його дидактичної дії в конкретній навчальній ситуації, уміти коректно використовувати на занятті, передбачивши його продуктивність і результативність.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Маленко О. О. Дидактичний лексикон. Брейнстормінг. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2018. № 28-29. С. 58–59.
3. Пентилюк М. І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / кол. авт.; за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.