

3. Метою *контрольного етапу* є перевірка рівня сформованості в учнів умінь сприймати, аналізувати, розуміти, критично оцінювати усну інформацію.

Під час застосування в шкільній практиці запропонованої системи вправ, спрямованої на розвиток аудіативних умінь, необхідно звертати увагу на якісний бік навчання, тобто враховувати не тільки прискорення процесу сприймання усних повідомлень, а й рівень розуміння запропонованого матеріалу з метою подальшого відтворення і використання в ході поглиблення і розширення знань з певної теми чи предмета в цілому та майбутній трудовій діяльності.

Проведення такої підготовчої роботи дасть змогу студентам якісно підготуватися до проходження педагогічної практики (зокрема, проведення уроків аудіювання) та майбутньої професійної діяльності в освітніх закладах.

Література

1. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Рад. школа, 1990. – 224с.
2. Методика преподавания русского языка / Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитова Н.А., Ивченков П.Ф. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова, 5–12 класи / Шелехова Г.Т., Тихоша В.І., Новосолова В.І. та ін. – К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 176 с.

Резюме

Статья указывает на первостепенную роль педагогической практики в процессе подготовки студентов–филологов к будущей профессиональной деятельности, которая включает в себя и подготовку уроков аудирования. В связи с этим акцентируется внимание на важности обучения учащихся аудированию как одному из четырех видов речевой деятельности в свете новых требований к процессу обучения в образовательной системе Украины. Также конкретизируются аудитивные умения и навыки, предлагаются упражнения, которые способствуют развитию навыков аудирования.

Ключевые слова: педагогическая практика, педагогическая деятельность, аудирование, умения и навыки, процесс обучения, виды упражнений, критерии оценивания знаний и умений, современные технологии обучения.

Summary

The article concerns the role of pedagogical practice in preparing the students philologist for future professional activities specifically for realisation the lessons of listening comprehension. There for we accept the attention on the necessity of stading listerning comprehension as one of the most important kinds of speech activities to make the knowledge about diferrent kinds of oral comprehension more profound, the oral listerning skills and exersices , the phases of listerning comprehension, the components and functions of oral comprehension.

Key words: a pedagogical practice, a pedagogical activity, oral comrehension, the kinds of oral comprehension, the oral comprehension skills, the phases of skills, the components of oral comprehension, the functions of oral comprehension, the kinds of speech activity.

УДК 37.015.2: 378. 147=371.3

З.П. Бакум

ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО–ПЛАНУВАЛЬНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті обґрунтовується проблема формування професійно–методичних умінь студентів–філологів під час проходження педагогічної практики, серед яких важливе місце посідають конструктивно–планувальні вміння, пов'язані з новаціями у змісті предмета „Українська мова”: теоретичні засади побудови, роль і місце змісту навчання мови в цілісній системі шкільної освіти, складові, рівні його презентації та ін.

Ключові слова: педагогічна практика, студенти–філологи, професійно–методичні вміння, конструктивно–планувальні вміння, зміст мовної освіти.

Одним із аспектів навчання студентів у вищій школі є зв'язок із подальшою практичною діяльністю. Тому в системі підготовки майбутнього вчителя-словесника цілком закономірно чи не найважливіше місце посідає практика – „багатогранна за змістом, складна і цілісна система, що охоплює такі компоненти, як мета, потреба, мотив, предмет, на який скерована діяльність, засоби досягнення мети, результат діяльності”, до того ж „впливає на виховання і розвиток усіх сторін особистості, є основою кожного пізнавального акту, розкриття законів і закономірностей, рушійною силою пізнання, сферою застосування знань” [3, 245–246].

Практична підготовка студентів як складова професійної освіти, що відображає закономірності, зміст, методи і форми організації процесу набуття вмінь і навичок, спрямована на формування здатності до кваліфікованої роботи за обраним фахом, розпочинається у процесі теоретичного навчання (під час лабораторно-практичних занять, розв'язування завдань певного виробничого змісту та ін.).

Згідно з вимогами до педагогічної практики [4, 270–271], студенти-філологи повинні оволодіти системою професійно-методичних умінь навчально-виховної та дослідницької роботи, до яких належать: конструктивно-планувальні (складати плани-конспекти, обирати ефективні прийоми, визначати типи вправ, використовувати реальні та проектувати навчальні мовленнєві ситуації, проектувати і створювати наочні посібники, складати плани позакласних заходів); комунікативно-навчальні вміння (встановлювати і підтримувати мовленнєві контакти, визначати об'єкти контролю мовленнєвої діяльності учнів, розуміти характер помилок, яких припускаються учні); організаційні (організувати виконання намальованого плану, забезпечувати мовленнєву діяльність учнів, вносити методично обґрунтовані корективи в плани уроків та ін.); розвивально-виховні (формувати інтелектуальну та емоційну сфери особистості учня, вирішувати питання морального, культурного, естетичного виховання); дослідницькі (вивчати ставлення учнів до предмета, проводити комплексний аналіз відвіданих уроків, узагальнювати досвід учителів та ін.).

Отже, проблема конструктивно-планувальних умінь полягає насамперед у тому, що їх формування значною мірою здійснюється в умовах самостійної роботи студента-практиканта і передбачає відповідь на низку запитань, пов'язаних із новаціями у змісті предмета „Українська мова”: на ґрунті яких теоретичних передумов відбувається його конструювання, яка роль змісту навчання мови в цілісній системі шкільної освіти, які його складові, рівні його презентації, чого необхідно навчати на уроках рідної мови та ін.

Значущість вирішення окреслених проблем очевидна, оскільки зміст предмета є основою всього навчально-методичного забезпечення: програм, підручників, засобів навчання, врешті-решт, визначає організаційні форми навчального процесу, освітні технології.

З огляду на це серед конструктивно-планувальних умінь важливе місце посідає вміння визначати типи вправ і послідовність їх виконання з урахуванням етапів оволодіння мовленнєвими навичками, а також труднощів засвоєння навчального матеріалу та рівня підготовленості учнів. Без тренування, одним лише поясненням, не можна досягти належного результату в навчанні мови. Тому ефективною є визначена система вправ і завдань (О. Біляєв, В. Онищук, Л. Симоненкова, О. Текучов, М. Пентилюк, Л. Федоренко). „Вправи – це невід'ємна складова навчання мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення”, – зазначає Л. Рожило [2, 77].

Для того щоб правильно обрати систему вправ для засвоєння тієї чи тієї теми, необхідно з'ясувати питання класифікації вправ у лінгводидактиці, оскільки відсутність єдиного критерію, спричиняє виокремлення різноманітних типів: за рівнем засвоєння знань (І. Рахманов, Ю. Пассов, М. Успенський); за дидактичною метою, ступенем самостійності та творчості: підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні (В. Онищук); за зразком, конструктивні, творчі (М. Львов); за характером мовленнєвих операцій: членування мовленнєвого потоку на структурні компоненти, завершення побудови мовних одиниць, розширення і згортання висловлювань, заміна окремих елементів, перебудова і побудова мовних одиниць усіх рівнів мови, редагування, переклад (В. Мельничайко); за видом навчальної роботи: підготовчі та комунікативні (В. Скалкін); за етапом становлення мовленнєвих навичок: мовні / аналітичні, конструктивні / мовленнєві, комунікативні (В. Мельничайко); підготовчі до мовлення / власне мовленнєві (І. Салістра); за способом формування вмінь і навичок: імітаційні, репродуктивні, оперативні, продуктивні, творчі (О. Хорошковська); за формою проведення: усні, письмові (О. Текучов); за змістом: фонетичні, граматичні, орфографічні, стилістичні (О. Текучов); за місцем виконання: класні, домашні (М. Пентилюк, Т. Окуневич).

Важливе місце на уроках української мови відводиться також синтетичному аналізу, що включає фонетичний, словотвірний, граматичний, правописний та стилістичний розбори

(М. Валентій); різні пізнавальні завдання (Л. Скуратівський); творчі вправи: складання зв'язних текстів із певним лексико-граматичним та стилістичним завданням (М. Пентиліук).

Належно оцінивши кожну із запропонованих класифікацій, студентові необхідно осмислити якій же з них віддати перевагу. Так, наприклад, під час підготовки до уроку, на якому вивчається орфоепія, варто згадати, що орфоепічні вправи покликані розвивати мовленнєве чуття, самостійність учнів у правильному вирішенні питань вимови та наголосу. Більшість методистів (Н. Миронюк, М. Вашуленко, Л. Симоненкова, С. Караман) виділяють такі види вправ: робота з орфоепічним словником, вивчення напам'ять спеціально дібраних текстів, види списування з орфоепічним та фонетичним завданнями. Окрім того, у практиці навчання орфоепії необхідно послуговуватися такими вправами, як: вправи на зіставлення та протиставлення діалектних і нормованих фонетичних особливостей, мета яких полягає в тому, щоб шляхом зіставлення звичної для школярів діалектної вимови і нормованого мовлення; вправи, що передбачають знання учнями деяких найважливіших норм вимови та наголос (мета таких вправ – створити умови для усвідомленого засвоєння норм орфоепії, виховати потребу в мовленнєвому удосконаленні); вправи, що формують уміння відтворювати слова з урахуванням орфоепічних позначок (їх мета – навчити учнів правильно читати написане); вправи на зіставлення звуків і букв (дають можливість навчити розмежовувати звуки і букви) та ін.

До конструктивно-планувальних умінь відносять також уміння обирати ефективні прийоми досягнення сформульованих цілей з урахуванням вікових особливостей учнів за етапом навчання. Так, наприклад, на етапі поглиблення, узагальнення та систематизації знань із фонетики в гімназії для формування лінгвістичної компетенції випускників варто застосувати такий прийом, як фонетичний розбір, що полягає в аналізі мовних явищ, є засобом закріплення, узагальнення та повторення відомостей із фонетики, сприяє засвоєнню орфоепічних і правописних навичок, допомагає правильно визначити морфемний склад слів [2, 159]. О. Біляєв стверджує, що перевагу потрібно віддавати усному аналізу, „оскільки така форма сприяє удосконаленню фонематичного чуття учнів” [1, 100].

Усвідомленню звукової оболонки слів сприяє використання елементів фонетичної транскрипції, прийому, який уможливує показ учням звукової структури слова, склад голосних і приголосних звуків, їх м'якості на письмі, до того ж сприяє засвоєнню орфоепічних норм.

Не менш раціональним у навчанні фонетики є фонетико-графічний аналіз, що, в поєднанні з методом спостережень над звуковим складом слова, його графічним зображенням, допомагає усвідомленню, закріпленню теоретичних відомостей, формуванню правописних та орфоепічних умінь і навичок.

Пріоритетним теоретичним завданням у навчанні фонетики є розкриття учням звукового аспекту мови. Роль фонетичних знань, розвинутого фонематичного чуття в лінгвістичному вихованні школярів має неабияке значення. Від уміння чути і розмежовувати звуки в мовленнєвому потоці, виділяти їх зі слова і складу великою мірою залежить становлення навичок читання, бо читання (синтез) можливе лише на ґрунті активної дії зі звуками. Також фонематичне чуття необхідне для свідомого оволодіння нормами літературної вимови, під час формування артикуляційних навичок. Знання з фонетики, систематична звукова робота сприяють усвідомленню і засвоєнню фонематичного характеру більшості українських написань на етапі продуктивних умінь, бо значна частина орфографічних правил орієнтує на дію зі звуками. Ураховуючи окреслені взаємозв'язки, студент може застосовувати прийом імітації (простого наслідування), до якого варто звертатися в тих випадках, коли вимова чи наголос слів вимагає їх термінового відтворення. Учитель кілька разів вимовляє вголос склад чи слово, стежить за вимовою учнів, виправляє їхні помилки, примушує учнів відпрацьовувати слабко засвоєні ними звуки. Імітаційний прийом вважається механічним, розрахований на добре мовленнєве чуття учнів. Під час вивчення в школах російської та української мов доцільним є прийом порівняння (зіставлення) – встановлення в певній послідовності відношень тотожності й відмінності об'єктів, характерних для мов, що вивчаються.

Що ж до вмій використовувати реальні та проектувати навчальні мовленнєві ситуації, а також відбирати і розробляти відповідний мовленнєвий матеріал для сприймання й засвоєння мовних одиниць, застосовувати їх у мовленнєвій діяльності, то тут передовсім необхідно звернути увагу на розвиток усного мовлення учнів. Адже усне мовлення як одна із важливих сфер існування мови характеризується тим, що висловлювання створюється безпосередньо у процесі говоріння, є непідготовленим, лінійним, необробленим; у ньому помітнішою є індивідуальність манери і чинник безпосередності, невимушеності. Саме усне мовлення, на думку О. Сербенської, є „особливим і надзвичайно складним видом діяльності людини”, у якій „досить різнобічно виявляється людська

сутність”, „як своєрідний вокально–звуковий субкод усне мовлення дає можливість максимально чітко висловити свою думку та адекватно її сприймати” [5, 18].

Відтак, плануючи роботу над розвитком усного мовлення, перевага віддається таким видам мовленнєвої діяльності, як говоріння (розвивати вміння коротко і правильно відповідати на спеціальні та загальні питання не лише з мовознавства, а й після прослуханого тексту, висловлювання; вміння ставити запитання до прочитаного тексту; будувати зв'язне монологічне висловлювання з теми, що вивчається, за текстом, з опорою на власний план та ін.) і аудіювання (вміння з першого разу зрозуміти тему повідомлення; уважно слухати текст, усвідомити найціннішу інформацію й оцінити її; знаходити необхідну інформацію в повідомленні та ін.).

У процесі роботи над розвитком усного мовлення майбутньому вчителю необхідно попередити сплутування учнями таких понять, як „усне мовлення” та „розмовний стиль”, оскільки в усному мовленні впроваджуються жанри інших стилів, наприклад, доповідь, лекція, рапорт тощо, іншими словами, усне мовлення може бути формою прояву різних стилів: і розмовного, і наукового, і публіцистичного. Для цього пропонується виконання таких завдань: 1) знайдіть у будь–якому уривку роману П. Загребельного „Диво” елементи розмовного стилю; 2) складіть діалог на тему „Зустріч друзів”, включивши в нього вигук, частки, вставні слова, звертання; 3) замініть у поданому діалозі, де це необхідно, повні речення неповними; 4) встановіть різницю в поданих репліках–реакціях: Друже, ти підеш зі мною до річки? – а) ні; б) не зможу; в) навряд чи; г) мені хотілося б, однак, на жаль, я не зможу; г) не знаю, чи зможу; д) дочитаю свою книгу – піду; 5) ви побували в Софіївському парку в Умані; розкажіть своїм друзям про враження від побаченого та почутого.

Під час створення комунікативних ситуацій необхідно звернути увагу на дикцію учнів, що залежить від роботи тих органів мовлення, які розташовані в ротовій порожнині (язик, м'яке піднебіння з маленьким язичком, тверде піднебіння, зуби, губи, нижня щелепа). Правильну дикцію забезпечує бездоганна робота артикуляційних органів. У процесі побутового мовлення учні мало стежать за чіткістю правильної артикуляції, що призводить до нечіткої вимови, артикуляційні органи стають малорухомими, особливо губи.

Ще одним порушенням законів інтонації є поспішна вимова фраз. Для школярів середнього і старшого віку характерним є використання невинувато довгих пауз, під час яких осмислюється про що необхідно далі говорити. Недоліком усного мовлення учнів є недостатня його виразність, засобами якої прийнято вважати силу звука, його висоту, тембр. Зміна висоти звука в мовленні визначає його мелодіку, виділяє найбільш вагомий за змістом слова. Виховуючи звукову культуру дітей, учитель мусить стежити, щоб їхнє мовлення не переходило на спів.

Отже, оволодіння в процесі педагогічної практики студентами конструктивно–планувальними вміннями уможливує виховання стійкого інтересу до професії вчителя–словесника, синтез психолого–педагогічних, лінгвістичних та методичних знань для вирішення конкретних завдань, свідоме застосування теорії навчання, вироблення творчого підходу до педагогічної діяльності.

Література

1. Методика вивчення української мови в школі / О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк та ін. – К.: Рад. шк., 1987. – 246 с.
2. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
3. Поважна Л.І. Практична підготовка у вищій школі та її методичні особливості у процесі підготовки фахівців у сфері туризму // Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища шк., 2003. – С. 244 – 258.
4. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 268 – 302.
5. Сербенська О.А. Культура усного мовлення. Практикум: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 216с.

Резюме

В статті обосновані проблеми професійно–методических уменій студентів–філологів в процесі проходження педагогіческой практики, среди которых особое место занимают конструктивно–планировочные умения, связанные с новациями в содержании предмета „Украинский язык”: теоретические основы построения, роль и место содержания обучения языка в целостной системе школьного образования, уровни его презентации и т.д.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты–филологи, профессионально–методические умения, конструктивно–планировочные умения, содержание языкового образования.

Summary

The article deals with the problem of professional – methodological skills of philological department students during their pedagogical – training practice. Constructive – planning skills dealing with novation in the context of the subject “Ukrainian language” theoretical basis of studying the role and place of studying the holistic system of school education, its components, levels of its presentation and etc.

Key words: pedagogical–training practice, philological (department) students, professional methodological skills, the context of education.

УДК 378.016: 821.161.2

Г.П. Кузнецова

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКОГО АСПЕКТУ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто філософсько–методологічні проблеми формування готовності майбутнього словесника до викладання філологічних дисциплін у процесі навчальної педагогічної практики засобами вітчизняної філософської думки.

Ключові слова: практика, педагогічна практика, методологія, студент–практикант, філософія освіти, філософський аспект становлення особистості, знання, уміння, вітчизняна філософська думка.

Постановка проблеми.

Вища педагогічна школа, незважаючи на радикальні зміни в усій її системі, ще перебуває на позиціях гностичного підходу в підготовці вчителів, і словесників зокрема. Головним завданням філологічної освіти є формування у студентів міцних систематизованих знань з літературознавчих та мовознавчих дисциплін, а рівень сформованості умінь та навичок відступає на другий план.

Відтак, знання є основною метою філологічної освіти, а не засобом розвитку професійної особистості. При цьому слід зазначити, що процес засвоєння знань не викликає у студентів труднощів. Труднощі й проблеми з'являються під час їх упровадження в практичну діяльність. Під «упровадженням» слід розуміти філогенезитичні уміння як такі, що «вказують на особливий характер присутності смислу, усвідомленого сутнісного в пізнанні, і є не особистісним додатком до знання, а необхідною умовою його можливості [2, 107]. Домінування теорії над практичним її втіленням має негативний вплив на організацію, перебіг, результати педагогічної практики як наскрізно–концентричної складової навчального трансферентного процесу у ВНПЗ.

У вирішенні цієї проблеми першочергову роль відіграє філософія освіти, її методи, що функціонують цілісно й усвідомлюються в світлі наукових принципів філософського пізнання, допомагають суб'єктам навчальної діяльності глибше зрозуміти суть категоріальних педагогічних альтернатив, спонукають бачити суспільні явища у взаємозв'язку, дослідити, вивчити своє «Я» у професії, в соціумі. Однією із складових навчального процесу є педагогічна практика, яка є категорією філософії, і філософії освіти зокрема, оскільки як неперервна динамічна система, кожний етап якої має свої незмінні детермінанти, що згодом набувають нових професійних ознак, перебуває на перетині множин двох рівноправних, взаємоперетворювальних і водночас самостійних практичних діяльностей: матеріально–виробничої та соціально–комунікативної [1, 97]. Однак досвід засвідчує, що більшість практикантів нездатні до розуміння методологічних підстав їхньої професійної діяльності, відтак, формування у процесі педагогічної практики методологічної готовності до викладання словесності не є усвідомленим, поняття методології і методики часткової науки не є сприйнятими як керівництво до успішної професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел. Проблеми становлення вчителя в процесі педагогічної практики є основою наукової діяльності багатьох педагогів, психологів. Останні дослідження засвідчують увагу науковців до практичної підготовки вчителів початкових класів (Л. Хомич, П. Решетников), математично–природничих, загальнотехнічних дисциплін (У. Новацка, Н. Яковець, В. Харламенко), іноземної мови (С. Ніколаєва, М. Соловей), історії (А. Булда, С. Торно), зарубіжної літератури (Л. Мірошніченко), української мови та літератури (С. Пультер, О. Семенов, С. Привалова, Н. Заремська) тощо. У проаналізованих працях здебільшого розглянуто загальнопедагогічні