

образования.- Ростов-на-Дону., 2000.

2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования //Педагогика.-1997.-№4

3. Кондратова Л.В. Процесс обучения в высшей школе.- Кривой Рог. 2001.

4. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.- практич. пособие.- Ростов-на-Дону., 2001.

А.В. Торхова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье уточняются понятие и структура профессионального педагогического явления, на основе сопоставления различных точек зрения рассматриваются характеристики данного феномена. Педагогическое явление соотносится с реальностью, действительностью и бытием. В структуре педагогического явления выделяются целенаправленное взаимодействие педагога и ученика, средства образования и образовательная среда. Подчеркивается, что вне учета закономерной связи всех компонентов педагогического явления невозможно получить достоверные результаты исследования.

The definition and structure of a professional pedagogical phenomenon are defined more precisely in the article. On the basis of different points of view the characteristic features of the phenomenon are viewed upon. The pedagogical phenomenon is correlated with practicability, reality and mode of life. A target interrelation between a teacher and a student, means of education and educational environment are singled out in the structure of a pedagogical phenomenon. It is emphasised that it is impossible to get the authentic results of the research without all the components of the pedagogical phenomenon regularly being taken into account.

Объектом любого педагогического исследования выступает педагогическое явление. Что понимается под педагогическим явлением? Мы вынуждены констатировать, что этому вопросу в педагогике уделяется недостаточно внимания. К числу немногих работ, в которых предпринимается попытка преодолеть мнимую ясность понятия «педагогическое явление», относятся работы И.А.Колесниковой [4], В.В.Краевского [5], Ю.Н.Кулюткина [9], Л.А.Левшина [6], А.Б.Орлова [10], Ю.В.Сенько [14], Я.Скалковой [15], Н.Е.Щурковой [19] и других. Зачастую это понятие употребляется, как само собой разумеющееся, как устоявшийся и однозначно понимаемый в педагогике термин. Но исследование показывает, что этого однозначного понимания пока не наблюдается. Мы полагаем, что, лишь обратившись к терминологическому значению и проанализировав его, можно ставить вопрос о скрытой сущности явления, которое отражает понятие.

Не претендуя на исчерпывающее определение педагогического явления (это просто невозможно), попытаемся выделить и обосновать

существенные характеристики данного феномена. На пути к определению педагогического явления видится важным ответить на следующие вопросы:

- Что отличает педагогическое явление от множества других явлений?

- Как соотносится педагогическое явление с реальностью, действительностью и бытием?

- Какова структура педагогического явления?

Итак, какое явление реальности может быть отнесено к педагогическим? Несмотря на то, что больших различий по сути данного вопроса нет, нельзя сказать о единстве и качественной однородности понимания субъектами педагогической науки этой сути. В имеющихся определениях отличительные черты педагогического явления выделяются в достаточно широком диапазоне. В частности, исследователи утверждают, что педагогическое явление может считаться таковым, если в нем:

- реализуются педагогические цели и замыслы; происходит порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия человека, актуализирующих его человеческое качество [4, 9,159-160];

- осуществляется возможность воспитательного (учебного) воздействия на ребенка, т.е. его формирования, развития и воспитания [9,27];

- осуществляется целенаправленное воздействие (коллектива, воспитателя, организованной деятельности и др.) на личность воспитуемого в активном контакте с ним для реализации воспитательных целей формирования и развития человека как личности [15,23];

- достигается сознательно поставленная цель, что и есть тот признак, который выделяет собственно педагогические явления из общего класса явлений воспитания [6,61];

- реализуется педагогическая деятельность, содействующая развитию личности ребенка как субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека [19,377];

- реализуется деятельностно-коммуникативное взаимодействие и взаимоотношения участников учебно-воспитательного процесса [10,156];

- центральным отношением, придающим ему собственно педагогический смысл, является отношение «преподавание--учение» [14,29] и др.

Если подойти к этим определениям на самом высоком уровне обобщения, то можно заключить, что педагогическое явление может таковым считаться, если в нем: 1) имеет место определенным образом организованное педагогическое воздействие (взаимодействие); 2) целенаправленно решаются педагогические задачи («замысль»), связанные с обучением, воспитанием и развитием человека. Но представленные таким образом отличительные черты педагогического явления позволяют

трактовать его в широком социальном контексте. Тогда к педагогическому явлению может быть отнесена любая ситуация, в которой присутствует «момент ученичества» в системах «взрослый - ребенок» или же «взрослый - взрослый». Причем, неважно, где эта ситуация имеет место – на улице, в транспорте, в магазине, на производстве, в офисе и т.д. Однако в некоторых из приведенных выше определений границы педагогического явления измеряются учебно-воспитательным процессом. Как с этим быть? Нам представляется, что есть необходимость различать педагогическое явление вообще и профессиональное педагогическое явление в частности. Если речь идет о профессиональном педагогическом явлении, то оно организуется в специальных образовательных учреждениях профессионалами-педагогами, наделенными специальными полномочиями и несущими перед обществом ответственность [15,24-25;19,371]. Подчеркнем, что в центре нашего внимания будет находиться именно профессиональное педагогическое явление.

Далее, первое, что «бросается в глаза» в различных трактовках педагогического явления – отождествление его то с реальностью, то с бытием, то с действительностью. Причем, реальность, бытие и действительность получают интерпретацию и реинтерпретацию как синонимы. Так, под педагогическим явлением понимают:

- фрагмент педагогической реальности, фрагмент педагогической действительности, момент педагогического бытия [14,115-116];
- стороны объективной действительности [15,24];
- фрагмент практической деятельности педагога, взятый во всем богатстве конкретности; некоторое реальное (наблюдаемое) событие [9,27];
- педагогическую действительность как часть общей действительности, включенной в педагогическую деятельность [5,4] и др.

В данных определениях реальность, бытие и действительность употребляются как синонимы в том смысле, что имеется в виду их объективность, независимость от воли и сознания субъектов. К такому пониманию подводит рефлексирующих субъектов и философский словарь, в котором обозначено следующее:

- бытие – категория, обозначающая реальность, существующую объективно, независимо от сознания;
- реальность – (от позднелат. *realis* – действительный) – существующий в действительности, т.е. объективный мир, существующий независимо от воли и представлений человека;
- действительность – объективная реальность как актуально наличное бытие (при этом подлинное и мнимое бытие разводятся) [16,76,151,548].

Толкование данных философских категорий осуществляется

с позиций диалектического материализма и нацеливает на субъект-объектный, аналогичный естественнонаучному, подход к постижению педагогических явлений. Но всякое педагогическое явление по сути своей феноменально, поскольку в центре его взаимодействуют живые люди, субъекты, обладающие собственным видением происходящего и себя в этом происходящем. По сути реальным для взаимодействующих субъектов является то, что существует в пределах их внутреннего, субъективного мира, включая все осознаваемое в данный момент времени. Иначе говоря, это тот контекст педагогического взаимодействия, который действителен по отношению к конкретному субъекту, действует для него на самом деле. Очевидно, что у каждого может быть свой контекст, образованный преломлением педагогической реальности через субъективную перспективу. Речь здесь идет не об отрицании объективной педагогической реальности. «Увиденное сквозь», «увиденное через» -- это всегда объективный мир, но преломленный через субъективный опыт, субъективное восприятие. Это субъективное восприятие, переживание, понимание не только является личной реальностью для педагогов и учащихся, но и образует основу их выборов, интенций, действий, поведения [18,537-538].

Подчеркнем также, что зачастую педагогический факт выступает отражением такой формы педагогического явления, в которой наблюдатель «включен» в структуру этого явления. Эта ситуация -- экстремальная для физика, неприятная, но преодолимая для психолога, для педагога -- вполне нормальна. Более того, как точно выразилась Н.Ю.Посталюк, «это единственная адекватная педагогической реальности ситуация исследователя» [13,16].

В связи со сказанным видится необходимым уточнить соотношенность педагогического явления с понятиями «реальность», «действительность» и «бытие». Осуществить это возможно, если развести понятия педагогической реальности и педагогической действительности как объективное и субъективное. Подчеркнем, что подобная попытка осуществлена И.А.Колесниковой в контексте полипарадигмального анализа педагогической реальности [4,9]. Тогда педагогическое явление может быть определено как объективная реальность, если его существенные признаки, структура и функции нашли свое выражение в теоретическом, практическом и духовном опыте человечества. Педагогическое явление как действительность -- это то, что соответствует опыту конкретных субъектов педагогического процесса, что существует для них «на самом деле», контекст, который действует по отношению к ним и осознается как органично им принадлежащий. Понятое таким образом явление очень значимо для педагогики как гуманитарной науки. Только на уровне субъективной реальности зарождается гуманистическое отношение к действительности, основанное на «вчувствовании», диалог,

субъект-субъектных связях. Педагогическое явление как бытие есть форма существования явления (его жизнь) в единстве статики и динамики и может рассматриваться как состояние и как процесс.

Существенным для исследователя, изучающего бытие профессионального педагогического явления, выступает понимание структуры данного явления. Но возникает вопрос, структура какой целостности выступает единицей анализа? Однозначного ответа на этот вопрос на сегодня, к сожалению, тоже нет. Так, структуру педагогического явления соотносят:

- со структурой педагогического процесса и включают в нее цели, содержание, методы и средства деятельности учителя и учащихся [15,23];
- со структурой педагогической деятельности [5,4];
- со структурой проблемной педагогической ситуации, которую учитель переводит в задачу и последовательно ее решает [9,28];
- со структурой педагогической системы и включают в нее учащихся, учителя, педагогический коллектив, администрацию школы, средства обучения и воспитания, а также все взаимосвязи между этими компонентами [10,156];
- со структурой воспитания как педагогической деятельности в единстве следующих взаимозависимых компонентов: объект, т.е. воспитанник; субъект или воспитатель; средства воспитания, которые делятся на материальные и идеальные, естественные и специально созданные; среда как непосредственные или опосредованные влияния [6,61-62];
- со структурой обучения как функционального «органа» образования в единстве следующих компонентов: преподаватель, студент, средства образования, образовательная среда [14,29];
- со структурой воспитания в совокупности трех сущностных элементов: воспитывающей среды, различных видов деятельности и осмысления ребенком своего «Я» в мире [19,376-388] и т.д.

Попытка приблизиться к пониманию существа поднятого вопроса важна для нас не потому только, что это необходимо для осуществления нашего исследования, но и потому, что она прямо выводит на дискуссию об объекте и предмете педагогики и основных ее категориях.

Без преувеличения скажем, что определение объекта и предмета педагогики – наиболее «болезненное», а потому и уязвимое место, как для науки, так и для практики вузовского обучения. Анализ суждений преподавателей педагогики свидетельствует, что мнений по данному вопросу столько же, сколько и самих педагогов. В то же время словари, учебники и учебные пособия, которые в настоящее время исчисляются десятками, не проясняют существа данного вопроса, а добавляют разночтения в его понимание, или же вовсе его избегают.

В одних учебных пособиях, в частности, объектом педагогики называется ребенок [7,84], в других - объект науки вообще не оговаривается, а сразу предъявляется ее предмет [17,22;11,8]. Единство взглядов на предмет также не прослеживается. Ниже мы попытались в форме научного диалога (авторов учебных пособий, авторов пособий и автора данного исследования, автора исследования с самим собой) представить существующее многообразие несовпадающих точек зрения на объект и предмет педагогики (табл.). Форма научного диалога как герменевтического метода исключает однозначное оценочное отношение к той или иной точке зрения, ее критику, навязывание в противовес своей точки зрения как единственно правильной. В диалоге «пусковым механизмом» выступает не критика и отрицание друг друга (через «борьбу противоречий»), а вопрос, вокруг которого, по словам Г.-Г.Гадамера, «воздвигается общее поле говоримого». Мы полностью согласны с мнением великого философа, считающего, что «диалог только тогда можно считать состоявшимся, когда вступившие в него нашли общий способ мироистолкования» [2,48]. Заметим в этой связи, что именно с целью поиска общего понимания нами поставлен целый ряд вопросов по поводу того или иного определения. Кроме того, поднятые вопросы в большей степени обращены к самому автору данного исследования как к субъекту научно-педагогической рефлексии.

Приведенный в таблице ряд может быть продолжен. Однако в этом нет необходимости. Нашей задачей являлось показать многообразие несовпадающих точек зрения на объект и предмет педагогики, что не только затрудняет понимание того, чем эта наука занимается, но и препятствует

Таблица

Диалог по поводу предмета педагогической науки

<p>Предметом педагогики является воспитание человека как особая функция общества [11,8].</p>	<p>Какое значение воспитания имеется в виду? Может ли воспитание как общественная функция явиться предметом изучения философов, социологов, историков, т.е. представителей любой обществоведческой науки?</p>
<p>Предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человеческой личности и определение на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса [17,23]</p>	<p>Если предмет педагогики это то, что она исследует, то предметом исследования педагогики является исследование и определение? Или сущность развития и формирования личности? Или теория и методика воспитания? Или сам педагогический процесс? Или все вместе?</p>

<p>Предметом педагогики являются объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, связанные с законами развития общественных отношений, а также реальная общественно-воспитательская практика формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса [7,85]</p>	<p>«Объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, связанные с законами развития общественных отношений», могут стать предметом изучения историка, философа, социолога и т.д.?</p>
<p>Предмет педагогики – процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания, или, более кратко, воспитание человека как особая функция общества [3,117]</p>	<p>Можно ли говорить о направленном развитии нечеловеческой личности? Понятия обучения, образования, воспитания просто перечислены или выстроены в иерархии от частного к общему? Тогда чем отличается обучение от образования, а образование от воспитания в широком смысле?</p>
<p>Под предметом педагогики мы понимаем осмысление, исследование и прогнозирование процессов становления личности и учителя, и учащихся под влиянием различных факторов, для последовательного ненасильственного управления этими процессами [1,29]</p>	<p>Под предметом исследования понимается осмысление, исследование и прогнозирование? Процессы становления личности под влиянием различных факторов? Кем – философами, психологами, антропологами, социологами, педагогами? Кто будет управлять этими процессами – государство, общество, политики, школа, педагоги?</p>
<p>Педагогика – обширнейшая наука. Изучаемый ею предмет настолько сложен, что отдельная, даже очень широкая, наука не в состоянии охватить его сущность, все связи и опосредования [12,36]</p>	<p>Педагогике нужно помочь справиться со своим предметом? В связи с тем, что даже самая широкая наука не в состоянии охватить сущность предмета педагогики, не дается его определение?</p>

определению профессионального педагогического явления как структурной целостности.

Еще А.С.Макаренко сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он подчеркивал, что объектом педагогического исследования является не ребенок, а педагогический факт (явление) [8,402]. Вне всякого сомнения, объект – это область реальности, действительности, которую исследует наука. Тогда объект педагогического исследования – педагогическое явление как реальность, действительность и бытие. Возникает вопрос: каковы предельно широкие границы этого явления и в каких основных категориях педагогики они заданы? Иначе говоря, что это – воспитание, обучение, образование, педагогический процесс?

Можно было бы в качестве категории, задающей предельно широкие границы профессионального педагогического явления, выделить «воспитание как особую функцию общества» (под которым, как видно из таблицы, принято считать предмет педагогики). Однако здесь мы сталкиваемся с терминологической неопределенностью. Воспитание понимают в широком социальном, в широком педагогическом, в узком педагогическом и т.д. смыслах. При этом в широком педагогическом смысле оно может отождествляться с образованием, педагогическим процессом, учебно-воспитательным процессом, теряя при этом свою определенность. В широком же социальном смысле воспитание выходит за рамки собственно педагогического явления и превращается в общественное явление, изучаемое рядом обществоведческих наук. Анализируя воспитание как общественное явление, Л.А.Левшин убедительно показал, что педагогические явления составляют лишь подкласс обширного класса явлений воспитания [6,59]. Добавим к сказанному, что профессиональные педагогические явления составляют подкласс педагогических явлений.

Нам видится, что при определении предельно широких границ профессионального педагогического явления терминологическую неоднозначность позволяет снять категория «образование». Согласимся с В.В.Краевским, который считает, что этот термин наиболее общий, что он позволяет, с одной стороны, ввести объект педагогики в широкий социальный контекст, а с другой, - отличается понятийной определенностью, отражает в единстве целенаправленные процессы обучения и воспитания [5,7].

Образование может являться объектом изучения многих наук – психологии, социологии, истории, философии образования и т.д. Но эти науки исследуют образование как психологическое, социальное, историческое, философское явление, т.е. различные стороны образовательной деятельности этими науками исследуются с позиций своего предмета. Как профессиональное педагогическое явление образование исследует только педагогика. Предметом ее является образование как целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в различных социальных институтах. Таким образом, взяв за

целостность профессионального педагогического явления педагогический процесс, мы можем говорить о структуре этого явления.

Уточним понимание структуры профессионального педагогического явления через рассмотрение его пространственно-временных характеристик. В философском словаре категории пространства и времени представлены как формы бытия материи. Пространство характеризует протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов в системе. Временем выражена длительность существования, последовательность смены состояний в изменении и развитии систем [16,519].



Рис. Структура педагогического явления.

Пространственная характеристика педагогического явления требует уточнения его структуры, состава компонентов и связей между ними. Структура профессионального педагогического явления совпадает со структурой педагогического процесса и в самом общем виде включает в себя целенаправленное взаимодействие субъектов (педагога и учащихся), средства образования и образовательную среду (рис.). Заметим, что аналогично рассматривают структуру педагогического явления Л.А.Левшин и Ю.А.Сенько.

Между структурными элементами профессионального педагогического явления существуют различные связи и отношения, но центральным выступает отношение между педагогом и учащимся. Каждый из названных компонентов педагогического явления помимо собственного отличительного признака проявляет признаки всех остальных компонентов. Речь идет о том, что в процессе функционирования структура педагогического явления раскрывается как внутреннее взаимопроникновение и взаимопревращение его элементов.

Педагогическое явление может рассматриваться как таковое, если в нем присутствуют все названные компоненты. Поэтому как педагогическое явление могут рассматриваться целостный педагогический процесс учебного заведения, педагогическая деятельность учителя-предметника, воспитание какого-либо качества личности, педагогически целесообразное разрешение конфликта, особенности решения конкретных педагогических

задач и т.д. Мельчайшей же неделимой единицей профессионального педагогического явления выступает педагогическая ситуация. За дальнейшим делением этой целостности, явление перестает быть педагогическим, ибо нарушается его структура.

Исследование структуры профессионального педагогического явления предупреждает возможность одностороннего подхода к нему. Речь идет о том, что какая бы педагогическая проблема ни изучалась исследователем, она должна рассматриваться в контексте целостной структуры педагогического явления. Внимание исследователя может быть сконцентрировано на детальном изучении педагогической деятельности; учебной или других видах деятельности, в которых происходит развитие личности школьников; педагогического взаимодействия, направленного на достижение целей образования; средств образования или образовательной среды и т.д. Но вне учета закономерной связи всех компонентов педагогического явления невозможно получить достоверные с точки зрения предмета педагогики результаты исследования.

Если с точки зрения пространства педагогическое явление обладает статическими характеристиками и может быть описано как состояние, то с точки зрения времени оно обладает динамическими характеристиками и может быть представлено как процесс, как изменение и развитие.

Литература:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. средн. и высш. пед. учеб. заведений. – Ростов-н/Д.: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560с.
2. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 336с.
3. Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176с.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 201. – 188с.
5. Краевский В.В. Объект и предмет педагогической науки // Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640с. – С.3-11.
6. Левшин Л.А. О природе явлений воспитания // Вопросы философии. – 1968. – №6. – С.58-59.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Прометей, 1992. – 528с.
8. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах. – Т.УИ. М.: АПН РСФСР, 1958.—489с.
9. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулоткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120с.
10. Орлов А.Б. Психология личности и суицидности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272с.
11. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др.; Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479с.

12. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение, 1996. – 432с.
13. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 206с.
14. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240с.
15. Скалкова Я. Методология и методы педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1989. – 125с.
16. Философский энциклопедический словарь. – 2 издание / Ред. С.С.Аверинцев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815с.
17. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 576с.
18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Питер, 2001. – 608с.
19. Щуркова Н.Е. Воспитание как педагогическое явление // Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640с. – С.367-402.

Г.Б.Штельмах

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ

Стаття присвячена організації диференційованого навчання в школі педагогічного професіоналізму, яке автор розглядає як один із способів підготовки вчителів — початківців до управління педагогічним процесом. У роботі розкрито сутність поняття "морально - психологічної готовності" вчителя до диференційованого навчання, представлено структуру цього феномену, розкрито змістовну сторону семінарських та практичних занять. Великі можливості у розв'язанні цієї проблеми надають активні форми і методи навчання.

For the formation of the artistic personality of the teacher there must be done a systematical work on the perfection of his personal professional significant features. This problem can be solved by means of the organization of the teaching activity of the teachers — beginners at school of the pedagogical professionalism during the involvement into the active pedagogical activity, into the different kinds of different training. The active forms and methods of teaching have great possibilities in the process of solving this problem.

Реформи сучасної системи освіти в Україні спрямовані на те, щоб створити комплекс необхідних умов для формування особистості учня, розвитку його здібностей, творчої та інтелектуальної культури. Високий рівень педагогічних знань і розвинена система професійних якостей вчителя визначають його професіоналізм і майстерність. Проте професійну підготовку вчителів - початківців доцільно розглянути насамперед у їхньому особистісному становленні. Тільки цілісна структура особистості вчителя скеровує фактори педагогічного впливу на результативність процесу навчання та забезпечує ефективність управління ним.

Вирішити поставлену проблему неможливо без організації диференційованого навчання вчителів – початківців у школі професіоналізму. Диференціація є індивідуалізацією навчання, яке завершує диференціацію і означає перехід на власні плани, програму, навчальні посібники.

Великий внесок у розв'язання цієї проблеми внесли Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ф.А.Дістерверг, Н.Ф.Бунаков, В.Я.Стононін, П.Ф.Каптерев, М.А.Мельников, М.К.Гончаров, П.В.Руднев та інші. Диференціація, на думку науковців, спрямована на те, щоб найбільшою мірою забезпечити індивідуалізацію навчання, створити оптимальні умови для виявлення і розвитку інтересів та здібностей кожного вчителя, протидіяти нівеляції особистості.

Диференціація навчання сприяє підвищенню творчого інтелектуального та професійного потенціалу кожного за рахунок більш раціонального використання можливостей кожної людини.

Підвищений рівень підготовки передбачає не лише глибоке засвоєння знань, розширення їх обсягу, але й виховання творчої особистості, формування більшої кількості вмій, у тому числі і вміння застосовувати знання на практиці, в нестандартних ситуаціях.

Розрізняють внутрішню та зовнішню диференціацію. При внутрішній запроваджуються різні рівні програмних вимог відповідно до можливостей та інтересів особистості. При зовнішній – індивідуальні властивості особистості враховуються шляхом об'єднання педагогів у спеціальні диференційовані групи.

Прогресивна ідея диференційованого навчання висувалась, як правило, в періоди суспільного піднесення.

Не випадково ці ідеї знову стали актуальними в сучасних умовах, коли ведуться пошуки шляхів гуманізації та гуманітаризації освіти. Впровадження цих ідей дає можливість враховувати особливості, можливості та інтереси вчителів.

В умовах процесу професійної підготовки вчителів – початківців не можна врахувати індивідуальні особливості всіх вчителів, але можна реалізувати основне завдання підготовки: навчати їх на оптимальному рівні складності.

Важливим моментом у формуванні груп є принцип добровільності та надання учителям можливості переходу з однієї групи в іншу. Але організатори процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів зазнають труднощів при розв'язанні цієї проблеми. Ось чому ми поставили перед собою завдання показати можливості і перевагу диференційованого навчання вчителів у школі педагогічного професіоналізму, виявити сукупність педагогічних умов, які сприяють ефективному вирішенню поставленої проблеми. Управляти навчальним процесом здатний педагог – професіонал, майстер своєї справи. Одним із показників професіоналізму є

професійна активність особистості, яку ми розглядаємо як важливу умову становлення вчителя, здатного активно відтворювати себе в кожній ситуації педагогічної взаємодії з дітьми. Саме школа педагогічного професіоналізму дає можливість кожному молодому вчителю розширити межі і масштаби своєї професійної активності, впливу на особистість учня.

Диференційоване навчання дає можливість реалізувати особистісно-діяльнісний підхід до кожного вчителя через застосування сучасних методів навчання, нових педагогічних технологій.

У Державній національній програмі "Освіта" приділено особливу увагу новим підходам до впровадження диференціації освіти, забезпеченню розвитку особистості через застосування сучасних методів навчання і виховання, питанням індивідуалізації та диференціації навчання в межах нових педагогічних технологій.

Аналіз практики підготовки вчителів - початківців в умовах школи свідчить про те, що недостатньо уваги приділяється питанням керівництва та управління навчальним процесом, пізнавальною діяльністю учнів, учень ще не зайняв позиції активного учасника процесу навчання.

Процес реалізації диференційованого навчання в школі педагогічного професіоналізму передбачав роботу методистів з різними групами вчителів, об'єднаними за інтересами, бажанням співпрацювати, спорідненою професійною діяльністю та педагогічним кругозором кожного вчителя.

На організаційному етапі ми провели анкетування серед молодих учителів з метою виявлення їхніх запитів і на цій основі запровадили нові педагогічні технології. Диференціація передбачає висвітлення актуальних проблем психолого-педагогічної науки, варіативність навчальних посібників, методів і форм навчальної роботи, контролю знань, питань управління навчальним процесом у школі педагогічного професіоналізму. Отже, диференціація навчання дає можливість кожному молодому вчителю реалізуватися, зайняти активну позицію, відстояти свою власну думку, проаналізувати й оцінити власні можливості, рівень підготовки.

Результати констатуючого експерименту свідчать про те, що молоді вчителі мають дефіцит знань з педагогіки, вікової психології, зустрічаються з труднощами при написанні конспектів уроків, при викладанні навчальних предметів. Це пояснюється тим, що у вищій школі недостатньо уваги приділяється підвищенню професійної компетентності майбутніх вчителів у напрямку диференційованого навчання.

Враховуючи це, програма формуючого експерименту включала:

- врахування індивідуальних особливостей, діапазону педагогічного кругозору вчителів з метою поділу вчителів-початківців на групи;
- поточний аналіз роботи кожного вчителя, педагогічне бачення його

досягнень і труднощів;

- використання на практичних заняттях активних форм і методів навчання;

- створення сприятливого психологічного клімату, умов співпрацювання у системі "наставник-учитель";

- забезпечення перспективного планування діяльності вчителів-початківців, визначення прийомів конкретного управління навчальним процесом, забезпечення зростаючих можливостей і успіхів педколективу в цілому та кожного вчителя зокрема;

- забезпечення принципів гуманного особистісно-діяльнісного підходу до кожного вчителя.

На організаційному етапі функціонування школи педагогічного професіоналізму ми велику увагу приділяли питанням виховання морально-психологічної готовності методистів і вчителів-початківців до диференційованого навчання.

Морально-психологічну готовність вчителя до диференційованого навчання ми розглядаємо як особистісне новоутворення, яке містить у собі інтерес до процесу професійної підготовки, систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, що дають можливість здійснити диференціацію навчання, яка б забезпечила розвиток розумових здібностей молодих учителів, вдосконалення їхньої інтелектуальної культури.

Показниками морально-психологічної готовності до диференційованого навчання виступають: творча активність учителів, уміння діяти в нестандартних педагогічних ситуаціях, управляти увагою, діями учнів.

При розробці структури морально-психологічної готовності до диференційованого навчання ми запозичили ідеї Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва (зв'язок діяльності із самосвідомістю особистості), Л.О.Кандиловича, М.І.Дяченка, Л.В.Кондрашової (про структуру педагогічної діяльності та її зміст, про природу готовності). Вважаємо, що готовність до диференційованого навчання - це стійке прагнення до постійного використання методів і засобів диференційованого навчання, бажання набути гнучкі психолого-педагогічні знання з фахових дисциплін для того, щоб успішно здійснювати диференційоване навчання учнів, здійснювати контроль за їхньою пізнавальною діяльністю. До компонентів морально-психологічної готовності вчителя до диференційованого навчання ми віднесли:

- мотиваційний (інтерес до процесу професійної підготовки, бажання розширити свій педагогічний світогляд у царині нових педагогічних технологій);

- змістовно-операційний (наявність глибоких та міцних знань з педагогіки, психології і фахових дисциплін);

- емоційно-вольовий (уміння управляти своїми емоціями, здійснювати управління та керівництво психологічними процесами та станами);
- творчий (уміння проявити гнучкість знань у нестандартних ситуаціях);
- оцінювальний (самооцінка особистості, морально-психологічної готовності до диференційованого навчання).

Змістовна сторона формуючого експерименту передбачала цілеспрямований вплив на формування цих компонентів, враховуючи особливості процесу професійної підготовки вчителів-початківців. Ми надавали можливість педагогам реалізуватися в диференційованому навчанні, активізувати їхні творчі можливості шляхом створення відповідних умов, здійснювали ефективне управління процесом професійної підготовки молодих учителів у школі педагогічного професіоналізму.

Велику увагу було приділено мотиваційному компоненту, закріпленню стійких інтересів учителів-початківців до процесу професійної підготовки в умовах школи. Основу мотиваційного компоненту морально-психологічної готовності вчителя до диференційованого навчання в школі педагогічного професіоналізму становить педагогічна спрямованість особистості, мотиви вибору професійно-ціннісних орієнтацій, установки на застосування гнучких знань у неадаптованих ситуаціях.

Нами було визначено мотиви, які характеризують педагогічну направленість особистості молодого вчителя. За допомогою анкетування та індивідуальних бесід ми виявили, що бажають підвищити свою професійну компетентність 65% опитаних, 20% зазначили, що їх примусила підвищити свій професійний рівень адміністрація школи, а 15% - не змогли дати чіткі відповіді на поставлені запитання. "Як ви оцінюєте свій рівень підготовки в межах предмету, що викладаєте?" - на це запитання одержали такі відповіді: "Достатній"-45%, "Посередній"-52,7%, "Низький"-0,3%. Це свідчить про те, що вчителям-початківцям не під силу оцінити об'єктивно свій рівень підготовки в межах науки, яку вони викладають, частіше ця самооцінка завищена.

Із урахуванням усіх цих моментів ми організували роботу в школі педагогічного професіоналізму, де пріоритетами стали людські цінності особистості молодого вчителя - активного учасника процесу професійної підготовки.

Під час навчально-виховного процесу на семінарських та практичних заняттях ми надавали перевагу дискусіям, диспутам на актуальну тематику, бесідам "за круглим столом", розмовам, діловим іграм, тренінгам, які давали можливість молодим учителям висловлювати свою думку, виявляти інтерес до спілкування як до діалогу, розвивали педагогічну пам'ять, мислення, емпатію, виховували толерантність до

думки співбесідника.

Зупинимось детальніше на деяких нестандартних формах роботи в школі педагогічного професіоналізму.

Під час формуючого експерименту ми залучили вчителів-початківців до моделювання різноманітних педагогічних ситуацій через виконання творчих педагогічних завдань. Наприклад, було запропоновано зімпровізувати педагогічну ситуацію - розмову з учнем, який неухважно сидить на уроці, занурений у свої думки, і на зауваження не реагує.

Рольові ситуації "вчитель - клас - учень" дають можливість молодим учителям набути досвід поведінки в умовах близьких до професійно-педагогічної діяльності, їх мета - виявити характер педагогічної дії учителів у запропонованій ситуації - вправі. Педагогічна ситуація ґрунтується на принципі рольової перспективи, який дає змогу кожному учаснику виявити себе в новій складній і відповідальній ролі. А зміст ролі, її функціональні характеристики відіграють важливу роль для формування професійної позиції вчителів - початківців, вдосконалення професійно значущих якостей їхньої особистості.

На практичних заняттях у школі педагогічного професіоналізму ми практикували розв'язання педагогічних ситуацій. Педагогічні ситуації не потребують тривалої підготовки, вони дають можливість відчутти особистісне "Я", побачити особливості своїх власних характеристик, співвіднести їх з вимогами професіограми сучасного вчителя. Наприклад, учитель, який імпровізує роль батька, повинен продумати початок розмови, сформулювати її цільову установку, продумати систему питань. Це дає можливість заздалегідь спрогнозувати батьківські збори, засідання батьківського комітету.

Педагогічні ситуації передбачають цілу систему вправ для відпрацювання педагогічної техніки та етики. Наведемо деякі приклади.

Наприклад:

- Учні пишуть залікову творчу роботу; вчитель помітив, як один з учнів намагається відкрити підручник і списати. Які дії вчителя? Зімпровізуйте їх.

- Класний керівник помітив, що один з учнів його класу постійно відпрошується з класних зборів, мотивуючи тим, що йому треба в спортивну школу. Дії вчителя.

Виконуючи ці ситуації - вправи, вчителі - початківці переконуються в існуванні залежності між результативністю дії вчителя та рівнем сформованості педагогічної етики і техніки.

На практичних заняттях з педагогіки та часткових методик практикували навчальні дискусії, які являються ефективним методом переконань, оскільки під час дискусії вчителі-початківці вдосконалюють навички спору, вміння обґрунтувати правильність свого розв'язання

розглянутого питання, відкидати його невірне тлумачення. Дискусію ми використовували з метою поживлення розмови, привернення уваги, надання гостроти розглядуваній проблемі. Результативність дискусії залежить від уміння враховувати інтереси, запити, здібності вчительської аудиторії.

Великою популярністю користувалися педагогічні та психологічні замальовки. Наприклад, педагогічна замальовка на тему: "Мій перший урок", "Моя розмова з батьками учня П.", "Як провести батьківські збори.". Вони давали можливість учителям заздалегідь спланувати свої дії, пронести це через свій духовний світ, відчуті свої слабкі та сильні сторони. Практичні заняття закінчувалися обговоренням, аналізом та самоаналізом побаченого і почутого. Усі учасники обмінювалися думками, почуттями, які вони відчували під час власних дій.

Процес професійної підготовки у школі педагогічного професіоналізму ми розглядали як цілісний процес вдосконалення педагогічного професіоналізму з максимальним урахуванням учительських інтересів, здібностей, нахилів і можливостей, процес, під час якого методисти і вчителі-початківці виступають рівноправними, зацікавленими й активними учасниками.

Аналіз результатів контрольного зрізу свідчить про те, що диференційоване навчання в школі педагогічного професіоналізму сприяє формуванню творчої особистості молодого вчителя, вдосконаленню його педагогічного професіоналізму.

С.М.Щербина

ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД ТА ПРИНЦИП РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ - ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена проблемі формування активної професійної позиції майбутніх педагогів засобами використання принципу рольової перспективи та задачного підходу при викладанні педагогічних дисциплін.

This article is devoted to forming of active professional position of future teachers by means of using role perspective principle and problem approach during pedagogical training.

Діяльність педагогічних кадрів у сучасних умовах оновлюваної національної школи наповнюється якісно новим змістом. Це зумовлено новими завданнями школи, ускладненням її навчально-виховної функції, гуманізацією та демократизацією педагогічного процесу.

Це в свою чергу викликає необхідність серйозного вдосконалення загально-педагогічної підготовки вчителя. Вона покликана озброювати студентів знаннями основ педагогічної теорії та шкільної практики, сприяти розвитку педагогічного мислення, формувати в майбутнього спеціаліста

педагогічні вміння та навички, здатність до саморозвитку, самоствердження, творчої праці, виховувати активну особистість майбутнього вчителя, здатного до рефлексії, вчителя з активною професійною позицією.

Ми вважаємо, що активна професійна позиція — це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до творчої педагогічної праці, стійким способом поведінки, що базується на педагогічному такті, почутті професійного обов'язку та відповідальності, педагогічній взаємодії, стилі гуманного ставлення до учнів, потребі у самовдосконаленні.

Структура активної професійної позиції визначена нами за допомогою теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, самооцінок, експертних оцінок, тривалого фіксованого спостереження за діяльністю учителів-практиків і поєднує в собі такі компоненти:

— світоглядний (професійні погляди, переконання, цінності, принципи та готовність діяти відповідно до них);

— мотиваційний (відповідальність, професійний інтерес, бажання займатися педагогічною роботою, потреба в учительській праці);

— ціннісно-орієнтаційний (усвідомлення професійно-моральних цінностей і норм етики вчителя, віра у здібності учня, готовність прийняти його таким, який він є);

— емоційно-вольовий (витриманість, наполегливість, рішучість, самостійність, емоційна стабільність, задоволеність, почуття успіху, власної значущості);

— діяльнісний (почуття нового, творчий підхід до розв'язання професійних завдань);

— поведінковий (стиль діяльності і спілкування);

— операційний (професійні знання, вміння, навички).

До основних показників, що дозволяють говорити про рівень сформованості професійної позиції, віднесені: особиста та професійна зрілість; усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності; свідомо дисциплінованість та відповідальність; критичність в оцінці результатів педагогічної діяльності; ініціативність та самостійність; креативність; емоційна стійкість; стійкість прояву професійної активності; зацікавленість та задоволеність учительською працею.

Професійна позиція базується на здатності вчителя до творчості, усвідомленні вчительської діяльності як творчого процесу, спрямованості зусиль педагога на розвиток творчості учнів. Становлення професійної позиції, її діяльнісного компоненту пов'язане з формуванням педагогічної творчості в майбутніх педагогів під час їхньої педагогічної підготовки у педвузі. Одержані дані свідчать про те, що 13% першокурсників, 27% другокурсників усвідомлюють творчий характер своєї майбутньої

професійної діяльності. У кінці навчання більшість студентів четвертого курсу (73%) та п'ятого курсу (78%) розуміють необхідність творчого характеру педагогічної діяльності. Але, в той же час, більша частина опитаних випускників (56%) вказують на те, що прояв творчості вчителя ускладнений зайвою заформалізованістю педагогічного процесу, намаганням тримати під контролем кожний крок вчителя. В той же час, 68% студентів п'ятих курсів не задоволені своєю практичною підготовкою до творчої діяльності.

Причину слід шукати в тому, що система навчання за трафаретом "запитуючий викладач - відповідаючий студент" не стимулює педагогічної творчості майбутніх педагогів.

Ознайомлення зі станом професійної діяльності вчорашніх випускників вищої педагогічної школи дозволяє говорити про наявність значних труднощів, які мають місце під час вирішення ними навчально-виховних завдань і виконання професійних функцій. Головний недолік полягає в пасивності, інертності професійної позиції молодого вчителя, перевазі в його діях шаблону, трафарету, бездумного копіювання та нескритичного досвіду педагогів-наставників. Причину цього можна пояснити існуючими суперечностями в шкільній практиці між постійно зростаючими вимогами до вчительської праці та низьким рівнем професіоналізму педагогічних кадрів; творчим характером педагогічної діяльності та несформованістю діяльнісного ставлення вчителя до педагогічної праці, творчого стилю діяльності.

Зняття цих суперечностей диктує необхідність такої професійно-педагогічної підготовки, котра закріпила б у майбутніх учителів активнішою відношення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення.

На основі аналізу вузівської практики, систематичного спостереження за діяльністю викладачів ми дійшли висновку, що для успішного формування цього складного особистісного утворення, яке є важливою характеристикою професіоналізму сучасного вчителя, необхідне структурування змісту педагогічних дисциплін, самостійної роботи та різних видів педагогічної практики з урахуванням специфіки вчительської праці та моделі його особистості; використання методики і технології педагогічної підготовки, побудованої на принципах педагогічної взаємодії, ролівої перспективи, задачного підходу, диференціації та індивідуалізації навчально-пізнавальних завдань, методів імітативного моделювання.

З метою формування активної професійної позиції студентів зміст навчальних занять, особливо з педагогічних дисциплін, повинен бути максимально наближений до шкільної практики, що буде розвивати в студентів здатність актуалізувати знання для вирішення професійних завдань, долати консерватизм мислення, сприятиме закріпленню творчого

стилю діяльності та спілкування, забезпечуючи можливість створення власного досвіду вчительської діяльності.

Принцип рольової перспективи є механізмом формування у свідомості того, хто навчається, образу ідеального "Я" вчителя, який не збігається із загальною професіограмою, моделлю його особистості. У свою чергу, уявлення студентів про свій образ ідеального "Я" як вчителя є найважливішою передумовою самоаналізу, критичного ставлення до себе, систематичного професійного самовиховання.

Технологія навчання, побудована на основі принципу рольової перспективи, являє собою дидактичну систему, яка впливає на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери особистості студента, стимулює розвиток професійних якостей та сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності. Ця технологія передбачає використання завдань та ролей, реалізацію імітаційного моделювання, націленого на розкриття творчого характеру праці вчителя. Шлях реалізації таких завдань полягає в тому, що студент через вирішення проблем професійної спрямованості та програвання різних ролей, які імітують педагогічну діяльність, розвиває здібності та установки на творчий підхід до професійної праці.

Формування активної професійної позиції студента неможливо без активного включення кожного студента в дію, забезпечуючи кожному особистісну залученість до діяльності, тобто єдність професійної поведінки та реального втілення, оскільки суттєві характеристики цього складного особистісного утворення визначаються якістю діяльності. Тому, ми вважаємо, доцільно зміст та технологію вузівського навчання будувати на підставі задачного підходу та принципу рольової перспективи. Ці принципи реалізуються в педагогічній підготовці через моделювання професійних ситуацій та розв'язування педагогічних задач. Саме ці методи закріплюють у студентів уміння використовувати педагогічну теорію як інструмент педагогічної дії, розвивають творчий підхід до розв'язання навчально-виховних задач, гуманістичний стиль спілкування, позитивне та відповідальне ставлення до вчительської праці.

Методи розв'язування педагогічних задач та моделювання професійних ситуацій передбачають використання таких завдань, суть яких полягає в тому, що через розв'язування проблеми професійної спрямованості у студентів загострюється професійна цікавість, актуалізуються наявні знання, формуються навички педагогічного аналізу та узагальнення, розвиваються педагогічні здібності та професійні установки. Використання цих методів дозволяє подавати навчальну інформацію на змістовно-процесуальному принципі, включати студентів у активну пізнавальну діяльність та впливати на мотивацію, пізнавальну, емоційно-вольову сфери їхньої особистості, забезпечуючи тим самим формування структурних

компонентів професійної позиції.

У зміст педагогічних дисциплін, самостійної роботи та різних видів педагогічної практики, були включені такі завдання і вправи, які враховували досвід пізнавальної діяльності студентів, їхню активність та самостійність в оволодінні основними структурними компонентами професійної позиції, стійкість зацікавленості до цієї роботи та потребу в постійному професійному самовдосконаленні особистості. При розробці змісту дослідних завдань урахувалися такі вимоги:

- завдання представлені у вигляді задач містять конкретну мету, що відповідає специфіці вчительської праці;

- чітко визначені якості та показники професійної позиції, вдосконалення яких передбачалося при виконанні завдань;

- об'єм завдань урахував реальний бюджет часу студентів, а характер та зміст – можливості, інтереси, здібності та установки тих, хто їх буде виконувати;

- діяльнісний характер завдань, тобто в процесі їх виконання передбачається відпрацювання дій, що характеризують активність професійної позиції майбутніх педагогів.

Реалізація принципу рольової перспективи в процесі педагогічної підготовки студентів забезпечує особистісно-орієнтовану її спрямованість, практичний зміст, дозволяє задовольнити професійно-ціннісні очікування та орієнтації майбутніх педагогів, створює кожному з них умови для виявлення себе у складній та відповідальній ролі. У дослідній програмі цей принцип здійснюється через використання педагогічних задач, ігор, рольових ситуацій, творчих завдань.

Під педагогічною задачею в науковій літературі розуміють результат усвідомлення суб'єктом дії (студентом) мети навчально-виховного процесу, а також умов та шляхів її здійснення. У задачі виділяють дві сторони: перша – відомий зміст, друга – невідомий зміст, тобто питання. У процесі педагогічної підготовки, точніше структурування її змісту, ми намагалися акцентувати увагу майбутніх вчителів на постановці та пошуку відповідей на педагогічні питання. Педагогічні питання пов'язані зі з'ясуванням сутності педагогічних фактів, явищ, процесів. Причому результативність розв'язування поставленої задачі багато в чому залежить від обміркованості студентом педагогічного питання. Обміркованість педагогічного питання означає, що студент розуміє обидві сторони: відомий та невідомий зміст, тобто, що дано та що треба з'ясувати, довести, обґрунтувати в запропонованій педагогічній задачі.

Розв'язування педагогічної задачі, як і моделювання педагогічної ситуації, пошук виходу з неї - не механічна дія, а творчість, яка складається із знаходження оптимальних варіантів (або близьких до них) та досягнення педагогічної мети.

РОЛЬ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Статья посвящена проблеме использования активных методов обучения в высшей школе, которые обеспечивают повышение результативности языковой подготовки будущих учителей. Особое внимание уделяется таким активным методам, как деловая игра, дискуссия.

The article is devoted to the problem of using active methods of teaching in Higher Institutions which ensure better results of language training of future teachers. Special attention is payed on such active methods as business game, discussion.

Актуальність досліджуваної нами проблеми зумовлена новітніми завданнями мовного та мовленнєвого розвитку учнів, визначеними Концепцією початкового навчання рідної мови, Державним стандартом початкової ланки освіти і своєрідністю професійної діяльності вчителя початкових класів. Унікальність цієї діяльності полягає, по-перше, в тому, що вчитель має справу з наймолодшими школярами (шести-семирічними дітьми), а по-друге, його професіограма є найбільш інтегрованою, багатопредметною, порівняно з іншими.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет "Українська мова" (освітня галузь "Мова і література") будується за такими змістовими лініями: комунікативна, лінгвістична і лінгвоукраїнознавча. Ці три лінії пронизуються діяльнісною лінією (принципом), що передбачає передусім формування в молодших школярів практичних мовленнєвих дій, визначених програмою в різних її розділах. Культурологічний підхід до структурування змісту мовних дисциплін в шкільній практиці та модернізація методики їх викладання вимагає підвищення вимог до підготовки вчителів початкових класів.

Проблемі пошуку нових підходів до підготовки майбутніх вчителів присвячені праці багатьох педагогів. Останнім часом у дослідженнях Е.В.Бондаревської, Л.В.Кондрашової модернізація підготовки педагогічних кадрів пов'язується з переорієнтацією предметного на особистісно орієнтоване навчання. Питання формування творчого вчителя знайшли висвітлення в працях О.М.Алексюка, І.А.Зязюна; проблеми готовності й успішної адаптації до виконання професійних функцій досліджував О.Г.Мороз.

Відповідно до вимог ХХІ століття та реформування освіти в державі надзвичайно актуальною є проблема підвищення мовної підготовки майбутнього вчителя. Більшою мірою нас цікавить питання підготовки вчителя початкових класів. Тому необхідно було звернутися до «Дидактики початкової школи» [5]. О.Я.Савченко пропонує майбутнім

вчителям не лише теоретичні засади навчання молодших школярів, але й комунікативну практику. І.П.Підласий у своєму дослідженні [4] закликає майбутніх вчителів запам'ятати істину: найбільша цінність у сучасній школі – учні й педагоги, їхня співпраця, співдружність, взаєморозуміння.

Провідні методисти (М.С.Вашуленко, Л.О.Варзацька, І.П.Гудзик, О.Н.Хорошковська, М.І.Пентилок, Л.І.Мацько та ін.) звертають увагу на необхідність підвищення ефективності мовної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти. Це, на думку М.С.Вашуленка, зумовлено сучасною системою шкільної мовної освіти.

Аналіз наукових праць свідчить про невикористані резерви вищої школи в підвищенні якості мовної підготовки студентів. Мета нашої статті полягає у вивченні можливостей мовних дисциплін щодо формування мовленнєвої культури майбутніх педагогів та в обґрунтуванні ефективності активних методів навчання в розв'язанні цієї проблеми.

Мовно-мовленнєва підготовка майбутнього вчителя початкових класів у вищих освітніх закладах здійснюється за допомогою низки дисциплін: "Практикум з української мови", "Ділова українська мова", "Сучасна українська мова", "Основи культури і техніки мовлення", "Методика викладання української мови в початкових класах". Їх зміст спрямовується на забезпечення такої мовно-теоретичної і мовленнєво-практичної підготовки, яка буде адекватною ролі педагога в сучасній школі.

Учитель повинен усвідомити й пам'ятати, що його професійна мовленнєва діяльність має бути підпорядкована найголовнішому очікуваному результату – продуктивній мовленнєвій діяльності учнів, яка, за теорією мовленнєвої діяльності, має такі основні фази: а) програмування висловлювання у немовленнєвому суб'єктивному коді; б) формування плану дії уже в мовленнєвій формі; в) сам мовленнєвий факт висловлювання; г) мовлення як знаряддя контролю, зіставлення запланованого й висловленого (в усній чи письмовій формі).

Майбутній вчитель початкових класів і ті, хто його професійно готують, мають пам'ятати, що курс української і (будь-якої іншої) мови навчання - це важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки він є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших дисциплін. Розуміння студентами цих завдань, як свідчить практика, значно підвищує ефективність засвоєння й застосування основних положень методики навчання рідної мови молодших школярів. Ми керувалися тим, що не самі по собі є важливими теоретичні знання мовних дисциплін, а те, наскільки майбутній вчитель готовий використати їх зміст у формуванні мовної культури молодших школярів. Особистісна спрямованість виучуваного матеріалу передбачає не лише оновлення змісту мовних дисциплін, а й реалізацію особистісно

зорієнтованого навчання, в технології якого провідна роль належить активним методам.

Активні методи навчання привертали увагу багатьох дослідників (С.У.Гончаренко, С.Г.Карпенчук, Л.В.Кондрашова, Н.С.Мойсенюк, І.П.Підкасистий та ін.). Вказані автори за допомогою активних форм і методів навчання роблять спробу активізувати пізнавальний процес під час вивчення циклу педагогічних та методичних дисциплін. У своїй статті ми спробуємо обґрунтувати ефективність використання різноманітних методів для підвищення якості мовленнєвої підготовки студентів педагогічного факультету. На заняттях ми широко використовували ділові ігри, дискусії.

Ділова гра – це моделювання навчально-виховного процесу; різновид управлінської гри, яка формує навички прийняття й реалізації стратегічних рішень та виховує психологічну готовність до перебування в статусі вчителя. Майбутньому педагогу надається можливість не тільки приймати рішення, але й організовувати його виконання. Учасники гри можуть побачити результати своїх дій, порівняти їх з результатами колег. Використання випадкових факторів у грі підсилює ступінь ризику у прийнятті рішення, виховує швидкість реакції й організаційну сміливість.

Практика свідчить, що ефективність ділової гри залежить від вибору теми. Підготовка до гри може здійснюватися шляхом поетапного збору матеріалу у процесі лекційного курсу, семінарських і лабораторних занять, під час опрацювання фахових видань (“Рідна школа”, “Початкова школа”, “Начальна школа”, “Початкова освіта”, “Розкажіть онуку”). Позиція кожного учасника гри визначається викладачем. В одному випадку вона може бути чітко окресленою, що виключає будь-яку імпровізацію, а в іншому – викладач лише вказує вихідне положення, визначаючи контури мети, а учасникам надається можливість вільного вибору позиції в грі. Уміння аргументувати, вибирати реальні позиції ми оцінювали при підведенні підсумків. Розподіл ролей та завдань між учасниками гри здійснював викладач або староста групи із врахуванням інтересів та побажань, можливостей та рівня підготовки кожного студента.

Дискусія – це метод, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми з метою досягнення істини шляхом зіставлення різних думок. Дискусії притаманні чіткість мети, висока компетентність, науковий підхід до проблеми, що обговорюється, послідовна критика позицій опонента.

Кожен учасник дискусії (їх має бути не більше 15 осіб) вчиться координувати свої думки, чітко й точно формулювати їх, помічати недоліки чи помилки в мисленні. Дискусія, за нашими спостереженнями, успішно виконує цілий комплекс функцій: це школа спілкування-діалогу і засіб колективного засвоєння знань. Вона допомагає з’ясувати власну позицію, виявити багатогранність підходів, точок зору з приводу конкретних питань

і в результаті обміну думками дійти всебічного об'ємного бачення предмета обговорення.

В організації дискусії ми виділяли такі етапи:

- визначення цілей, теми дискусії;
- збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій всіх учасників дискусії) з проблеми, що обговорюється;
- упорядкування, інтерпретація, спільна оцінка одержаної під час обговорення інформації (можливо вироблення колективного рішення);
- підведення підсумків дискусії: зіставлення її мети з отриманими результатами.

Упродовж підготовчого періоду студентам пропонувалися різні допоміжні матеріали: оголошення, пам'ятка учаснику дискусії, банк літератури. Створенню атмосфери щирості, доброзичливості сприяло оформлення зали, визначеної для проведення заходу (гасла: "Кожен, хто в залі, - активний учасник розмови", "Говори, що думаєш, думай, що говориш", "Май мужність вислухати правду, не ображаючись"; гумористичні листівки; плакати з приказками та прислів'ями тощо).

У процесі дискусії учасники вільно й відверто висловлювали свої думки, аналізували поняття, висували припущення й аргументували їх, захищали власні погляди, намагалися переконати інших у правильності своїх висловлювань. обов'язковим елементом дискусії було резюме проблеми, що обговорювалась. Це не остаточний підсумок, але та істина, якої необхідно дійти. Найкраще – запропонувати висловлювання видатних людей стосовно проблеми, що обговорюється, навести переконливі факти тощо.

Використання активних методів у процесі підготовки майбутніх вчителів сприяло закріпленню в них стійкого інтересу до педагогічної діяльності, розширенню професійного кругозору, удосконаленню практичних мовленнєвих навичок. У всіх учасників спостерігалось значне підвищення самостійності, здатності приймати правильне рішення, швидко й оперативно орієнтуватися в конкретних ситуаціях, концентрувати увагу і волю на розв'язанні поставлених завдань.

Отже, дискусійно-ігрова технологія, яка знаходить свою реалізацію за допомогою активних методів навчання (ділові та рольові ігри, дискусії тощо), допомагає значно підвищити якість мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів.

Література:

1. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості вчителя початкових класів // Педагогічна газета. – 2001. - № 7 (85) липень.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
3. Кондратишова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог, 2001.
4. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М.: Владос, 2000.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997.

ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ДІЙ НА ІНОЗЕМНІЙ МОВІ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

В статье рассматривается учебный процесс по изучению иностранного языка в неязыковом вузе с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий, определяются цели, мотивы обучения. Освоение иноязычной языковой речевой деятельности представляется как многоуровневый процесс движения от простого к сложному.

The article deals with the teaching process, concerning the English Language study in the non-linguistic University from the point of view of the stage forming mental performance. Determined the purposes and motives.

Навчальний процес з вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ є не лише процесом повідомлення і засвоєння знань, розвитку вмінь і навичок, але й складною системною організацією, управління і розвитку пізнавальної діяльності студентів, що знаходиться в тісному зв'язку із психологією навчання. Навчальний процес, у розумінні С.І. Архангельського, - це система постійного звертання до активної розумової роботи студентів, до їх психічної діяльності. Науково-природною основою такої системи є наука закономірностей фізіології вищої нервової діяльності і психології навчання [1,113].

У психології і методиці навчання іноземної мови шляхи розвитку принципу єдності психічної і практичної, внутрішньої і зовнішньої діяльності відображені в роботах П.Я. Гальперіна, М.А. Давидової, Л.А. Леонтьєва, А.Р. Лурія, А.М. Матюшкіна, Н.Ф.Тализіної, Д.Б. Ельконіна та ін. Психічна діяльність, що спрямована на засвоєння іноземної мови, як і будь-яка інша розумова діяльність, проходить декілька етапів, зазнаючи якісних змін, перетворюючись із зовнішньої діяльності у внутрішню, психічну.

А.А.Леонтьєв, говорячи про реальне співвідношення процесу мислення і процесу мовленнєвого спілкування, підтримує ту тенденцію в сучасній психології навчання мови, представники якої виступають за "підключення" іноземної мови до різних аспектів інтелектуальної діяльності учнів [3,118]. Дослідження А.М. Матюшкіна дають підставу виокремити продуктивні психічні процеси, що забезпечують суб'єктивне відкриття нового на підставі психічних новоутворень [4,9].

Аналіз досліджень і публікацій можна було б продовжити, але, мабуть, наведених прикладів достатньо, щоб говорити про актуальність проблеми формування розумових дій у практиці навчання Іноземних мов у немовному ВНЗ.

У цій статті об'єктом удосконалення виступає навчання Іноземних мов немовного ВНЗ, що диктується соціальним замовленням суспільства у

сфері освіти і переглядом теорії практики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

Теоретичну основу дослідження склали праці відомих психологів з переосмислення управління процесом засвоєння знань. П.Я. Гальперін у кожній людській діяльності виділяє орієнтовну виконавчу і контрольну частину [2,25]. Орієнтовна частина пов'язана з використанням об'єктивних умов для успішного виконання дії, забезпечує перетворення в пізнавальній сфері того, кого навчають. Контрольна частина корегує отримання знання відповідно до заданих зразків.

Ми дотримуємося думки Н.Ф. Талізінної про те, що дія, перш ніж стати розумовою, узагальненою, скороченою (редукованою) і засвоєною, проходить через перехідні стани. Основні з них і складають етапи засвоєння дії, кожна з яких характеризується сукупністю змін основних властивостей (параметрів) дії [6,107].

Пропонована нами шкала поетапного формування розумових дій іноземною мовою, що побудована як єдиний поступовий багаторівневий процес руху від простого до складного, реалізується в такому порядку.

Управління навчальною діяльністю студента передбачає такий максимальний вплив на його психічну діяльність, який би сприяв формуванню його пізнавальної активності з метою досягнення певних цілей навчання і виховання. Здійснення такого управління під час навчання іншомовної мовленнєвої діяльності можливе за умови виконання системи вимог. Ці вимоги передбачають певні цілі й мотиви навчання. Мета навчання - це формування вмій і навичок здійснення мовленнєвої діяльності іноземною мовою. Мотив - це наявність потреби в оволодінні знаннями і застосуванні сформованих навичок і вмій у конкретному акті комунікації.

Поетапне формування розумових дій може бути застосоване для навчання тих, у кого сформоване логічне понятійне мислення. Мовне знання засвоюється свідомо внаслідок механізмів довільного запам'ятовування. Разом з тим запам'ятовування може бути і недовільним під час вільного використання засвоєних мовних засобів у мовленнєвому акті.

У нашій роботі ми керуємося розумінням сутності засвоєння знань і перетворенням їх в уміння і навички з точки зору інтеріоризації, тобто формування зовнішнього відносно психіки пропонованого знання у внутрішні знання. За такого підходу стан навчального процесу стосовно іноземної мови представляє собою множину рівнів ступеня сформованості навичок і вмій. Їх формування відбувається у часі. На кожному окремому етапі той, хто навчається, отримує знання і практичні навички застосування цього знання, що надасться йому на даний момент навчання.

На першому етапі відбувається попереднє ознайомлення з діяльністю іноземною мовою й умовами її виконання. Слідом за Н.Ф.

Тализіною, ми розуміємо особливістю діяльності на цьому етапі факт інтеріоризації розумових дій того, хто навчає, розкриття їх перед тим, кого навчають, у матеріальній або матеріалізованій формі. Той же, кого навчають, ще зовсім не володіючи цими діями, використовує раніше сформовані дії (здебільшого в перцептивній і розумовій формі) і складає орієнтовну основу нової дії [6,108].

На цьому етапі дуже актуальним є пошук економних і об'єктивних способів виявлення рівня підготовленості студентів до тривалої роботи над іноземною мовою у ВНЗ. До таких способів належить тестування, яке дозволяє визначити наявність цілого ряду індивідуально-психологічних якостей, необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності іноземною мовою, сформованості позитивного ставлення до цієї діяльності. Діагностичне тестування дозволяє встановити наявність або відсутність конкретних знань з іноземної мови, які будуть необхідні для формування заданого виду пізнавальної діяльності. Дані вихідного стану рівня знань студентів використовуються для виявлення індивідуальних особливостей тих, кого навчають, індивідуалізація навчальної діяльності, введення багаторівневої системи навчання іноземної мови. Для студентів, що мають необхідний мовний і мовленнєвий рівень, доцільно здійснювати певне корегування програм щодо скорочення кількості завдань на початкових етапах навчання у ВНЗ і переходу процесу засвоєння на наступний етап.

Наступні етапи є послідовним виконанням системи вправ, що спрямована на поетапне формування розумових дій і забезпечує різний ступінь автоматизації навичок і вмінь.

Форма виконання вправ на другому етапі забезпечує початковий ступінь автоматизації виконання дії. Найважливішою характеристикою ДДІ є її засвосність, що передбачає легкість і швидкість її реалізації. Спочатку виконання дії відбувається з усвідомленням кожної операції, але поступово спостерігається збільшення темпу виконання.

Які типи вправ виділяються для цього етапу, і як вони організовані в систему? Характер вправ повинен відповідати набутим навичкам. Головна роль повинна належати усним вправам. Перевага надається вправам, що розвивають пам'ять, мислення, увагу, увагу. Автоматизація навичок і вмінь досягається за рахунок свідомого підходу до виконання вправ залежно від здійснюваних розумових і мнемічних операцій.

Погоджуючись з І.В. Рахмановим, ми розрізняємо вправи для засвоєння мовного матеріалу і вправи для розвитку усного мовлення, тобто мовні і мовленнєві, репродуктивні і рецептивні вправи тощо [5,38].

На даному етапі поетапного формування розумових дій в умовах свідомого опанування іноземної мови не виправдано повністю виключити рідну мову із процесу навчання.

Ми поділяємо думку прибічників порівняльно-зіставного

методу вивчення Іноземних мов, що рідна мова може бути природною опорою під час навчання іноземної. Протягом оволодіння іноземною мовою питома вага рідної мови зменшується.

Третій і четвертий етапи передбачають подальше формування розумових дій щодо оволодіння Іншомовною мовленнєвою діяльністю. Дія набуває автоматичного характеру, приймає розумову форму, формується зовнішнє мовлення про себе. Акцент робиться на навчання змісту думки і її побудову, а не на оформлення думки мовними засобами. Але важливість практичного опанування граматики мови, що вивчається, незаперечна. Свідомість у засвоєнні граматики означає свідоме вживання в мовленні матеріалу, що засвоюється, розуміння, що та чи інша граматична форма, зумовлена необхідністю виразити конкретний зміст. Мовленнєві моделі допомагають виробити стереотипи, на підставі яких студенти можуть самостійно виразити свої думки.

Аналіз низки підручників з англійської мови для студентів немовних ВНЗ, що з'явилися останнім часом, свідчить, що в них міститься велика кількість комунікативних вправ, які орієнтовані на практичне використання граматичних явищ в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності, тренують граматичні форми з урахуванням їх значення для комунікації. Таким чином, кожне мовне явище розглядається з точки зору виконуваного ним смислового завдання, а студенти повинні усвідомлювати, що порушення, наприклад, часової співвідносності дієслова не просто суперечить певному правилу, а спотворює спілкування, перешкоджає розумінню.

Для кожної граматичної категорії необхідне встановлення системно-структурної організації для зовнішнього і внутрішнього оформлення в мовленні. Так, для англійського дієслова достатніми граматичними категоріями є стан, спосіб, час, часова співвідносність й аспект. Граматичне оформлення слова не суперечить комунікативній методиці навчання іноземній мові, тому що граматичні структури відбираються свідомо з пам'яті того, кого навчають, з урахуванням змістового аспекту висловлювання.

Під час поетапного формування розумових дій організація контролю за засвоєнням матеріалу також проходить декілька стадій, змінюючись від систематичного контролю у зовнішній формі на початкових етапах навчання до контролю про себе у внутрішньому мовленні. Частота контролю студентів з боку викладача залежить від етапу засвоєння і може навіть варіюватися в межах кожного етапу.

Отже, будь-яке навчання повинне розпочинатися з вибору діяльності (конкретного об'єкта управління) і визначення мети управління (навчання). Навчання іноземної мови, як і будь-якої іншої дисципліни, організовується для вирішення певних завдань, вміння творчо застосувати ці знання на практиці. Принцип зв'язку навчання з життям, поетапне формування

розумових дій вимагає, щоб знання, які формуються, у тих, кого навчають, у процесі пізнавальної діяльності забезпечили б їм вирішення завдань спілкування іноземною мовою.

Література:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М., Высшая школа, 1980, с.113.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Московского госуд. универ-та, 1976, с.25.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997, с.118.
4. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. М.: Знание, 1977, с.91.
5. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980, с.38.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Московского госуд. ун-та, 1984, с.107.

Н.А.Ігнатюк, Н.Д.Соловйова

АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

З урахуванням вікових особливостей студентів 4-го курсу запропоновані вправи, що передбачають цілеспрямоване використання прийомів вербально-логічного мислення, подані рекомендації з розвитку прийомів запам'ятовування, вдосконалення професійного творчого мислення.

Taking into account the age peculiarities of the 4-th year students the exercises providing the development of verbal-logical thinking memory training and the improvement of professional creative thinking have been created.

Процеси перебудови в навчанні іноземних мов відбуваються на плі розробки нових концепцій середньої та вищої освіти, в яких провідним принципом проголошується формування і розвиток особистості.

Як відомо, успішність навчання іноземної мови багато в чому забезпечується завдяки змісту навчання, вдосконаленню методики. Але значною мірою вона залежить і від внутрішніх умов, тобто індивідуально-психологічних особливостей учнів. Ця ідея була покладена в основу розпочатого нами дослідження. Ми виходимо з того, що за допомогою розробки прийомів навчання, з урахуванням особливостей розвитку мислення і пам'яті студентів, процес навчання іноземної мови, підготовку майбутнього вчителя можна зробити керованими й більш ефективними.

У теоретичному плані цьому питанню приділяється достатня увага (Б. Г. Ананьєв, В. В. Давидов, П. Я. Гальперін, Л. В. Занков, В. І. Степанова, Я. А. Пономарьов, С. Ю. Ніколаєва та ін.). Однак, отримані дані про потенціал здатності студентів до навчання донині не отримали широкого впровадження в практику викладання іноземних мов у ВНЗ взагалі, і