

17. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования. // Методологические проблемы социальной психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – С. 106–123.
18. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Ломов Б. Ф. // Психологический журнал, 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 3–22.
19. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 82 с.
20. Орлов А. Б. Триагологический подход в психологическом консультировании. / А. Б. Орлов // Вопросы психологии, 2002. – № 2. – С. 3–21.
21. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1969. – 520 с.
22. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
23. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения. Под ред. Н. Ф. Талызиной / Э. Стоунс. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
24. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т. А. Флоренская. – М. : Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
25. Формирование учебной деятельности студентов. Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
26. Франк С. Л. Сочинения / С. Л. Франк. – М. : Правда, «Вопросы философии», 1990. – 607 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дьяконов Геннадій Віталійович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: психологія діалогу, гуманістична психологія, гештальт-терапія, психологічні проблеми навчання у вищій школі, інтерактивні методи навчання, професійне становлення майбутніх практичних психологів

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ДИДАКТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ «ВИКЛАДАЧ - СТУДЕНТИ»

Лідія КОНДРАШОВА (Херсон)

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню концептуальної моделі технології підготовки здатної до саморозвитку особистості в умовах вищої педагогічної освіти.

Стаття посвящена теоретичному обґрунтуванню концептуальної моделі технології підготовки саморозвиваючоїся людини в умовах вищого педагогічного образования.

Ключові слова: дидактична взаємодія, змістовно-процесуальний підхід, принцип ролівої перспективи.

В останнє десятиліття спостерігається зміщення дослідницького інтересу із зовнішніх оцінок міри професіоналізму майбутніх педагогів до дослідження внутрішніх чинників професійного розвитку. У різних концептуальних підходах до підготовки майбутніх педагогів автори активно шукають способи і засоби подолання протиставлення суб'єкта об'єкту, що в освітній практиці передбачає реалізацію дидактичної взаємодії викладача і студентів у навчанні, суб'єкт-суб'єктних стосунків

між ними і в делегуванні майбутньому педагогові суб'єктної позиції як в діяльності, так і в процесі професійного розвитку.

Сенс нового підходу до підготовки студентів полягає в здійсненні поступового переходу від ідеї передачі їм зразків педагогічної діяльності на рівні інструкцій і методичних вказівок до визнання провідної ролі внутрішніх чинників їх професійного розвитку; від простого інформування до мислєдіяльнїсного вузівського змісту навчання, до саморозвитку і самоствердження їх у майбутній професійній сфері.

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про велику кількість спроб авторів в змісті освіти відійти від предметного підходу: відбір змісту освіти відповідно до структури особистості (В. Ільїн), особистісної самоорганізації (І. Лисенко), діалогічного досвіду (С. Білова), особистісної свободи (В. Зайцев), діалогу культур (В. Біблер), організаційно-діяльних ігор (М. Крюков, В. Платов, А. Тюков). Усі названі автори акцентували увагу не лише на об'ємі навчальної інформації, наявної в навчальних програмах і підлягає обов'язковому засвоєнню, але і на досвіді, який не можна скласти з набору навчальних знань і умінь.

У пошуку шляхів модернізації освіти багато вчених (С. Коган, О. Лебедєв, І. Фрумкін, Б. Ельконін) вважали, що зміст освіти не має бути знаннєво-орієнтованим, а має бути цілісним досвідом вирішення життєвих проблем. Б. Ельконін пропонує відмовитися не від знань, як наукової області, а від знань - відомостей, "знань про всяк випадок" [1, с. 27]. На перше місце він висуває не інформованість учня, а його уміння вирішувати проблеми, що виникають в ситуаціях: 1) у пізнанні і поясненні явищ дійсності; 2) при освоєнні сучасної техніки й технології; 3) у взаємовідносинах людей; 4) у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, виборця; 5) у правових нормах і адміністративних структурах, в споживчих і естетичних оцінках; 6) при виборі професії й оцінці своєї готовності до навчання; 7) при необхідності вирішувати власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способу вирішення конфліктів. Б. Ельконін пропонує створювати "ситуації включення", тобто проектувати дії, оцінку ситуації і стосунків, що виникли в ході змодельованої ситуації.

Іншими словами, сьогодні потрібна модель навчання, що дозволяє майбутньому фахівцеві усвідомлювати постановку самого завдання, оцінювати новий досвід, контролювати результативність власних дій.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати концепцію технології навчання, за основу на дидактичній взаємодії, як важливого структурного компонента сучасного навчання, змістовно-процесуальному підході до його організації і дидактичних технологіях як

важливому засобі підвищення рівня професіоналізму майбутніх педагогів.

Виклад основного змісту. Одним з перспективних напрямів вирішення цієї проблеми є технологізація навчального процесу, реалізація змістовно-процесуального підходу до організації підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності і використання дидактичних технологій, що забезпечують самореалізацію особистості студента в навчальному процесі.

Основу технологізації навчального процесу розглядають як модель навчального процесу, в якій ставиться у вигляді мети і досягається на змістовно-процесуальному підході до його організації конкретний результат – особистість фахівця, здатна до саморозвитку, – за допомогою використання різноманітних видів, форм, методів навчання, оперування однотипним змістом на основі дидактичної взаємодії в системі "викладач - студенти".

Характерною особливістю пропонованої концепції є дидактична взаємодія як основа сучасного навчання, нових стосунків в системі "викладач - студенти".

Мета дидактичної взаємодії викладача і студентів повинна передбачати формування регулюючої основи пізнавальної діяльності у майбутніх фахівців. Регулятивна основа об'єднує у собі:

- понятійну (формування системи професійних знань і цілісності сприйняття навколишнього світу);
- емоційно-ціннісну (формування відношення до навколишньої дійсності і інших людей);
- операціональну (формування уміння діяти з об'єктами навколишнього світу).

Цільова установка повинна мати в собі досягнення результатів дидактичної взаємодії викладача і студентів у вигляді знань, переконань, практичних дій, умінь, що виступають характеристиками професійної компетентності майбутніх фахівців.

Дидактична взаємодія – це обмін інформацією, пізнання особистості, організація творчої діяльності і побудова взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів, співпадання спрямованості дій його учасників.

Головною в процесі дидактичної взаємодії є позиція студента як активного суб'єкта власної діяльності і розвиток у нього здібності до самоврядування, саморозвитку, самоствердження. Причому процеси взаємного відображення в системі "викладач - студенти" є основою для організації взаємодії, комунікації, взаємовідносин між учасниками навчання.

Нові стосунки в системі "викладач - студенти" передбачають реалізацію і нового підходу до організації навчального процесу. Цей підхід повинен сприяти тому, щоб в ході навчання освоювалися нові види досвіду: виявлялися й ідентифікувалися проблеми, отримувалися навички дослідження і проектування, співпраці і співтворчості, використовувалися відомі і створювалися нові технології отримання планованого результату, оцінювалася його якість і власні навчальні досягнення майбутніх педагогів.

Навчання сьогодні не може обмежуватися формуванням "академічного" знання. Звичайне навчальне знання призначене для запам'ятовування і відтворення. Важливо в ході навчання надати можливість кожному його учасникові відкрити для себе процес отримання знань, апробувати способи власних дій з перетворення знань на цінності і сенси, ухваленню самостійних рішень, відчутти відповідальність за ці рішення. Якщо за роки навчання в педагогічному університеті майбутній педагог не опанує мистецтво перетворювати знання в інструмент практичних дій, засоби вирішення педагогічних проблем, то і його учні будуть приречені лише на засвоєння і відтворення готових знань.

Сьогодні мова повинна йти не лише про створення предметних освітніх програм, які засвоюватимуться в процесі навчання, але і про проектування певної сфери діяльності. Інформаційна сторона повинна обов'язково поєднуватися з орієнтовною основою діяльності в ході навчання. Інформація, що структурується в навчальних програмах, має бути адекватна ситуаційно-моделюючим технологіям, коли сенс навчання полягатиме не стільки в засвоєнні навчального матеріалу, скільки в практичній діяльності по використанню і застосуванню набутих знань як інструменту практичних дій.

Останнім часом увагу вчених привертає змістовно-процесуальний підхід до структуризації освітнього процесу. Загальні характеристики освітньої програми, орієнтованої на змістовно-процесуальну модель освіти, можна представити таким чином: 1) поєднання фундаментального і прикладного знання; 2) набір завдань-ситуацій, послідовність яких побудована відповідно до зростання повноти, проблемності, новизни, міжпредметності знань і креативності особистості, ціннісно-сислової рефлексії, самооцінки її результатів; 3) алгоритми і схеми дій в модельованих ситуаціях-завданнях; 4) дидактична технологія і технологія педагогічної підтримки і своєчасної допомоги; 5) гармонізація інтелектуальної й емоційної сторін освітнього процесу; 6) моніторинг результатів освітнього процесу; 7) оцінка і самооцінка навчальних досягнень.

Дидактична система, побудована на основі змістовно-процесуального підходу, ґрунтується на взаємообумовленості і взаємозв'язку різних принципів. Серед них виділяють: – принцип нелінійності (інформація зберігає свою цілісність, але розгалужується на підкомпоненти, які відповідають можливостям і здібностям студентів); – звертання до саморозвитку особистості майбутнього педагога через його активну діяльність; – динамічності (навчальна інформація може міняти свою структуру і характеристики);

– діалогічності (постановка і рішення пізнавальних завдань у формі навчального діалогу); – пізнавальної активності й самостійності її учасників; – опори на провідний вид діяльності, коли надається можливість вибору виду занять і способів вирішення навчальних завдань. Реалізація змістовно-процесуального підходу до освітнього процесу пов'язана з виконанням ряду вимог: – дотримання логіки викладу навчального матеріалу;

– структурування навчального матеріалу за розгалуженою схемою, розробленою з урахуванням можливих рівнів підготовки майбутніх педагогів, їх інтересів і схильностей; – різноманітність методів і дидактичних засобів активізації пізнавальні дії студентів; – застосування методів моніторингу за засвоєнням навчального матеріалу і накопиченням досвіду пізнавальної й емоційно-ціннісної діяльності майбутніх педагогів.

Змістовно-процесуальний підхід до організації освітнього процесу забезпечує активну пізнавальну діяльність, спрямовану на оволодіння навчальним матеріалом, накопичення досвіду вирішення професійних завдань, формування відповідальності за прийняті рішення і їх наслідки. Цей підхід до організації навчання забезпечує взаємодію фундаментальних і прикладних знань, моделювання їх в різних формах (символічною, графічною та ін.); виділення стрижневих понять і стосунків; різноманітність способів пізнавальної діяльності і методів оцінки навчальних досягнень майбутніх педагогів.

У ході навчання, основою організації якого є змістовно-процесуальний підхід, знання не просто заучуються і відтворюються, а усвідомлюються студентами їх процесуальна, дієва сторона. У ході виконання різних видів навчальної роботи: складання плану-конспекту, опорних схем, таблиць, алгоритмів дії активізується розумова діяльність студентів, що забезпечує єдність їх знань і розумової діяльності. Структура пізнавальної діяльності об'єднує в собі такі компоненти, як:

– мотиваційно-ціннісний, що об'єднує мотиви, адекватні цілям і завданням підготовки студентів до педагогічної роботи і стимулюючі їх до творчого оволодіння обраною професією вчителя;

– когнітивний, що представляє собою систему професійно-педагогічних знань, володіння педагогічними технологіями, що становлять основу вчительської діяльності;

– емоційно-вольовий компонент, що дозволяє реалізувати в педагогічній роботі систему методів, засобів, способів регуляції і саморегуляції, контролю і самоконтролю, управління і самоврядування професійними діями і результатами професійної діяльності;

– творчо-діяльний, що сприяє закріпленню творчого підходу майбутніх педагогів до рішення професійно-педагогічних проблем, нестандартного здійснення професійних дій, саморозвитку творчих здібностей;

– рефлексивно-оціночний, який забезпечує здатність майбутнього педагога свідомо управляти і регулювати власну професійну поведінку в різних педагогічних ситуаціях, проводити самоаналіз професійних досягнень і оцінювати отримані результати, намічати перспективи власного професійного росту.

Змістовно-процесуальний підхід, що об'єднує в собі усі компоненти пізнавальної діяльності, передбачає використання дидактичних технологій, що забезпечують активну суб'єкту позицію кожного студента в навчальному процесі.

У дидактичній технології початковим і кінцевим продуктом є здатна до саморозвитку особистість, а її властивості, що удосконалюються в процесі перетворення студента на фахівця, служать основним об'єктом педагогічної дії. У сфері підготовки особистості майбутнього педагога, що саморозвивається, важливу роль відіграють інформаційні технології і технології, ґрунтовані на принципах дидактичної взаємодії, співпраці і співтворчості, роліової перспективи, свободи вибору навчальних дій і створення ситуації успіху для кожного студента.

Інформатизація навчального процесу розвивається поетапно, в трьох напрямках:

– освоєння інформаційних технологій як нової складової змісту освіти вищої школи;

– використання ІТ як навчального засобу при вивченні навчальних дисциплін у вищій школі;

– розробка і впровадження в навчальний процес нових дисциплін, орієнтованих на новий зміст, цілі і методи підготовки фахівців.

У процесі дидактичної взаємодії необхідно уникнути в літературі і вузівській практиці трактування інформаційних технологій, які в основному зводяться до комп'ютерних технологій. Не можна усе навчання звести до роботи з навчальною книгою, але і не зовсім виправдано повністю замінювати її спілкуванням з комп'ютером.

Сучасний фахівець повинен уміти працювати з різними джерелами інформації, мати доступ до різних галузевих баз даних в області економіки, науки, техніки, освіти, культури та ін. Культура роботи з вербальними джерелами інформації повинна поєднуватися з культурою користування комп'ютерними мережами в підготовці сучасного фахівця. Інформаційні комп'ютерні мережі дозволяють:

- спілкуватися студентам і викладачам з колегами, фахівцями, що працюють в найрізноманітніших областях;
- брати участь в електронних семінарах, конференціях, симпозіумах;
- отримувати інформацію з різних районів земної кулі по проблемах, що цікавлять;
- мати доступ до електронних архівів програмного забезпечення для персональних комп'ютерів.

Використання інформаційних технологій дає ефект лише при дотриманні певних умов і методичних рекомендацій, серед яких виділяють:

- комп'ютерну грамотність викладача і студентів, під якою мається на увазі знання основних правил отримання, зберігання і обробки інформації, уміння користуватися раціональними прийомами її реалізації і працювати з обчислювальною технікою;
- застосування комп'ютера в навчальному процесі;
- моделювання реальних процесів, що вивчаються в навчальних дисциплінах;
- комп'ютерні навчальні програми, розраховані на конкретні навчальні предмети, що поєднують в собі теоретичний матеріал і блоки зворотного зв'язку, що дозволяють контролювати якість засвоєння навчального матеріалу;
- дистанційне заняття, покликане вирішувати дидактичні завдання на відстані, без безпосереднього спілкування і взаємодії викладача і студентів.

Використання інформаційних технологій передбачає використання різноманітних форм і методів дидактичної взаємодії з різними джерелами інформації. Все більше визнання отримують такі форми, як виконання колективних творчих проєктів, при оцінці яких обговорюється вклад кожного студента; участь в спільній роботі віртуальних наукових лабораторій і мережних ділових іграх, дистанційних семінарах і конференціях. Результативність цих форм дидактичної взаємодії багато в чому залежить від відповідальності самих студентів за результати навчання в ситуації, коли надається право вибору форми навчання.

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

БІБЛІОТЕКА

Використання інформаційних технологій вимагає своєчасного обліку тих труднощів, з якими студенти можуть зустрітись в навчальному процесі і які утрудняють їх професійне становлення, а саме:

- відсутність теоретично обґрунтованої системи безперервної підготовки студентів у користуванні ІТ;
- посилення теоретичної підготовки на противагу практичній;
- недооцінка суб'єктивної позиції майбутнього фахівця в процесі його професійного становлення;
- недостатнє використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій;
- застаріле комп'ютерне оснащення навчального процесу або його відсутність.

Інформаційні технології формують у студентів уміння самостійно працювати з інформацією, поповнювати свій інтелектуальний багаж новими знаннями, розвивають і удосконалюють особистісні якості, необхідні студентам для виконання професійних функцій в майбутньому, сприяють закріпленню їх суб'єктивної позиції, формують уміння й навички поводження з комп'ютерною технікою.

Викладачеві вузівських дисциплін теж необхідно володіти інформаційними технологіями, у тому числі й комп'ютерними. Виступаючи в ролі дидактичної взаємодії в навчальному процесі, він повинен розуміти, що результативність професійної підготовки студентів визначається рівнем його професіоналізму. Викладач вищої школи, використовуючи інформаційні технології у власній практиці, повинен чітко представляти їх функції і в якій якості їх слід використати в навчальному процесі.

Використання інформаційних технологій практикується в якості:

- засобу дидактичної взаємодії, що забезпечує оптимізацію процесу оволодіння знаннями і формування індивідуального стилю діяльності;
- предмету вивчення, тобто знайомства з сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, специфіку її використання в організації інформаційних процесів в освітньому середовищі;
- інструменту вирішення професійних завдань, що забезпечують формування умінь ухвалення рішень в сучасному освітньому середовищі.

Дидактичний потенціал інформаційних технологій полягає не лише у формуванні у студентів умінь проводити логічний аналіз структури навчальної інформації, але і можливості стимулювати мислення, креативність, рефлексію і самостійність в рішенні навчальних завдань, розвивати навички самоконтролю. Ефективність інформаційних технологій зростає, якщо викладач при їх використанні в навчальному

процесі забезпечує систематичну роботу по виробленню у студентів умінь :

- інформаційних (сприйняття, збір, відбір, систематизація, аналіз, структуризація, узагальнення інформації);
- дослідницьких (формулювання проблеми, постановка мети і завдань, визначення об'єкта і предмета, гіпотези дослідження, розробка програми експерименту і методики його проведення, обробка результатів, формулювання висновків);
- інтелектуальних (систематизація, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, порівняння, осмислення, цілепокладання, рефлексія);
- креативних (уява, схематизація, типізація, акцентування, гіперболізація, конструювання).

Моделювання дидактичних цілей у формі рольової перспективи стимулює розвиваючий характер навчання, тому що забезпечує цілеспрямоване, оперативне і перспективне управління пізнавальною діяльністю студентів; дозволяє «бачити» студента, його здатність до вирішення навчальних завдань, визначати в конкретній імітаційно-рольовій ситуації не тільки рівень знань і умінь, але і професійних якостей, спеціальних здібностей майбутніх фахівців.

Рольова перспектива, як дидактична мета, виступає механізмом управління, розвитку та стимулювання пізнавальної самостійності в навчальному процесі. Реалізація мети у формі рольової перспективи припускає структурування змісту навчального матеріалу у вигляді імітаційно-ігрової і проблемно-ситуаційної моделі. Основу цієї моделі складають логіко-рефлексивні, рефлексивно-дослідні та рефлексивно-творчі завдання-ролі, виконання яких зорієнтовано на формування у майбутніх фахівців готовності до професійної творчої діяльності.

Специфіка технології, побудованої на принципі рольової перспективи, полягає в моделюванні навчальних ситуацій, які передбачають побудову деякого прообразу досліджуваного явища, об'єкта, який розкриває характер спілкування в системі «викладач-студент», реалізації навчально-ігрових ролей, забезпечує активний вплив на саморозвиток особистості студентів. Беручи на себе навчальну роль, програвши її, студент виявляє своє творче начало. Беручи участь у різноманітних формах (гра, діалог, дискусія, рольова ситуація тощо), студент повинен висловити свою точку зору на ту чи іншу навчальну проблему, розкрити свою позицію на розглянуте питання, проявити самостійність мислення, показати рівень активності професійних дій у змодельованих ситуаціях.

Дана технологія дозволяє:

1. Здійснювати в дидактичній єдності змістовну і процесуальну сторони навчання шляхом групування навчального матеріалу у вигляді

рольової моделі, розмаїття форм і методів навчання, варіативних, навчальних ролей-завдань, індивідуалізації їх з урахуванням можливостей майбутніх педагогів, гнучкості контролю та оцінки.

2. Здійснювати самостійний вибір студентами завдань-ролей у відповідності зі своїми інтересами, можливостями та здібностями.

3. Використовувати імітаційно-ігрові та проблемно-ситуаційні моделі в якості сценаріїв для створення навчальних ситуацій, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

4. Переносити акцент в роботі вузівського викладача на консультативно-координуючу функцію управління пізнавальною діяльністю та професійним становленням студентів.

5. Забезпечити систему дидактичних засобів, що стимулюють інтелектуальний, моральний, духовний розвиток особистості, психологічну захищеність і комфортність кожного студента.

Висновок. Пропонована концептуальна модель ґрунтується на дидактичній взаємодії в системі відносин «викладач - студенти», впровадженні в практику змістовно-процесуального підходу до освітнього процесу, використанні інформаційних технологій і технологій, заснованих на принципах рольової перспективи, що створює умови для активізації суб'єктної позиції студента, надання їм свободи вибору навчальних дій і створення для кожного ситуації успіху. Саме на цих засадах формується здатна до саморозвитку особистість майбутнього фахівця, спроможного творчо вирішувати професійні проблеми в самостійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Элькомин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения/ Б. Д. Элькомин// Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кондрашова Лідія Валентинівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології Херсонського національного технічного університету, заслужений діяч науки і техніки України.

Ключові наукові інтереси: педагогіка вищої школи, превентивна педагогіка.

ДУХОВНІСТЬ ВИХОВАННЯ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

Статтю присвячено питанням сучасного виховання, визначенню теоретичних основ проблеми духовності виховання та особливостей організації виховного процесу, що забезпечує прояв духовності особистості

Стаття посвящена вопросам современного воспитания, определению теоретических основ проблемы духовности воспитания и особенностей