



Тетяна Яблонська,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(м.Одеса)

Tatyana Yablonskaya,

Candidate of Pedagogical Sciences,
South Ukrainian National Pedagogical University
(Odessa)

УДК: 378.14+372+378.4

ПЕДАГОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AS THE BASIS OF FUTURE TEACHERS- PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

У статті визначено шляхи удосконалення технології засвоєння педагогічних знань; показано, що серед форм організації педагогічного знання вагому роль відіграють рольові ситуації. Рольова ситуація як одиниця структурування педагогічного знання допомагає описати діяльнісні механізми відтворення педагогічної реальності в навчальному процесі, оволодіння нормами педагогічного досвіду й поведінки майбутніх учителів-філологів.

Ключові слова: педагогічні знання, педагогічна підготовка, рольова ситуація, професійне становлення майбутніх учителів-філологів.

The ways of technology development pedagogical knowledge mastering is defined in the article; it is shown that role situations play a very important role among the forms of pedagogical knowledge organization. Role situation as a unit of pedagogical knowledge structure helps to describe the active mechanisms of pedagogical reality reproduction in the teaching process, standards mastering of future teachers-philologists' pedagogical experience and conduct.

Key words: pedagogical knowledge, pedagogical training, role situation, future teachers-philologists' professional development.

В статье определены пути усовершенствования технологии усвоения педагогических знаний; показано, что среди форм организации педагогического знания важную роль играют ролевые ситуации. Ролевая ситуация как единица структурирования педагогического знания помогает описать деятельностные механизмы воспроизведения педагогической реальности в учебном процессе, овладение нормами педагогического опыта и поведения будущих учителей-филологов.

Ключевые слова: педагогические знания, педагогическая подготовка, ролевая ситуация, профессиональное становление будущих учителей-филологов.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із провідних напрямів модернізації національної системи вищої педагогічної освіти в умовах інформаційно-технологічного суспільства є її фундаменталізація, інновацізація, гуманізація та демократизація, то у зв'язку з цим став очевидним пріоритет нових освітніх технологій, зокрема, заснованих на концептуальних засадах стратегії рольової перспективи.

З урахуванням вимог, які спрямовані на задоволення важливого соціального замовлення, що знаходить своє відображення у провідних державних документах (Конституції України, Національній доктрині розвитку України, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції педагогічної освіти, Концепції мовної освіти, Концепції літературної освіти); потребує конструктивне вирішення однієї з актуальних проблем теорії і практики сучасної вищої педагогічної школи, що функціонує в інноваційному науково освітньому просторі; а саме заповнення в теорії професійної освіти майбутніх учителів філологічних дисциплін інформаційної прогалини, яка зумовлена недосконалістю способів організації їх професійно-педагогічної підготовки на засадах принципу рольової перспективи.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. Досягнення проектованої перспективної мети можливе за умов наявності певного змісту й нестандартної педагогічної діяльності. О. Абдуліна, С. Архангельський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін. обґрунтовували педагогічну теорію як важливий засіб становлення професіоналізму вчителя. Учені пов'язували підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів зі структуруванням змісту педагогічного знання й удосконаленням технології його засвоєння студентами шляхом надання системності, фундаментальності, практико-орієнтованої спрямованості.

Із давніх часів основою структурування педагогічного знання слугував «знанневий» підхід, що надавало знанням цілісності, системності, допомагало людині орієнтуватися в навколишньому світі. Із розвитком наукового знання починає відчуватися потреба в нових підходах, серед яких учені розрізняють культурологічний підхід.

В. Краєвський і І. Лернер, з'ясовуючи сутність цього підходу, висловлювалися проти простого набору знань, які необхідно засвоїти, та наполягали на введенні до структури змісту освіти цілісного блоку культурного досвіду, який здобувають у спільній діяльності тих, кого навчають.



Основою змісту освіти В. Давидов вважав змістову абстракцію, що моделює процес оволодіння знаннями як інструментом побудови способів діяльності в предметній галузі. Дослідник наголошував на необхідності ознайомлювати майбутніх учителів із різними видами узагальнень у педагогічному процесі як із засобом розвитку їхнього логічного мислення [3].

Педагогічна теорія завжди була предметом наукового зацікавлення багатьох авторів, що відображено в різних педагогічних концепціях. На особливу увагу заслуговує теорія програмованого навчання (В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Талізїна та ін.); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперин); теорія навчання на підвищеному рівні труднощів (Л. Занков); теорія проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов та ін.); теорія змістовного навчання (В. Давидов, Д. Ельконін та ін.).

Головним недоліком цих теорій був поелементний вибір методів розв'язання поставлених завдань з удосконалення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів. Мету і зміст педагогічної діяльності тлумачили як задані ззовні, а методи, форми й засоби аналізували автономно, що заважало майбутньому вчителю усвідомити цілісність педагогічного процесу, закономірності й динаміку його розвитку. Наслідком такого підходу до педагогічної підготовки студентів стала зайва описовість змісту.

Названий недолік у структуруванні змісту педагогічної підготовки свого часу характеризував В. Сластьонін, зауважуючи: «Система педагогічної освіти, що склалася, вважає майбутнього вчителя об'єктом масового творення кадрів, ігнорує його як суб'єкта психічного професійного розвитку, не створює умови, що спонукають до пошуку особисто значущого смислу професії, професійного самоаналізу, не формує його як носія педагогічної рефлексії» [8, с. 3].

У роботах Н. Гузій, І. Зязюна, Л. Кондрашової, О. Мороза, О. Цокур та ін. заакцентовано на структуруванні наукового педагогічного знання, способах використання педагогічної теорії як засобу підвищення рівня професіоналізму майбутніх учителів. Для виходу за межі «знаннєвого» підходу до структурування змісту педагогічної підготовки студентів Л. Кондрашова пропонує практикувати цілісний досвід розв'язання професійно-педагогічних проблем, виконання професійно-педагогічних функцій, ролей, компетенцій. На глибоке переконання дослідниці, предметно-наукове знання не зникає зі структури змісту педагогічної підготовки студентів, а виконує орієнтовну роль. Сьогодні необхідний перехід від педагогічної підготовки, що побудована на основі «запам'ятати й відтворити», на навчання, яке формує творчу особистість, здатну усвідомлювати сутність навчального завдання, оцінити новий досвід, контролювати власні дії, бачити власний професійний досвід» [5, с. 225–226]. Головне для майбутніх учителів – не засвоїти «готові знання», а усвідомити умови і шляхи походження педагогічного знання, розвинути вміння адекватно його використовувати для розв'язання практичних завдань.

Мета статті полягає у визначенні шляхів удосконалення технології засвоєння педагогічних знань.

Виклад основного матеріалу. У процесі оволодіння педагогічними знаннями студенти самостійно оперують педагогічними поняттями, необхідними для розв'язання педагогічних проблем. Навчальна діяльність при цьому набуває практико-орієнтованого характеру. Аналізований підхід до структурування змісту педагогічної підготовки змінює парадигму освіти в межах «не студента вчать», а «студент навчається». Позиція викладача полягає не стільки в переданні обсягу педагогічної інформації, скільки в наданні своєчасної допомоги студентам у межах доцільності та особистій зацікавленості в оволодінні основами педагогічного професіоналізму.

На нашу думку, структурування змісту педагогічної підготовки має поєднувати опановані теоретичні знання й досягнення педагогічної та філологічної наук, формувати цілісне уявлення про сутність і зміст професійної діяльності сучасного вчителя-філолога, її цілі, форми, методи та засоби, що стимулюють становлення творчої індивідуальності. Особистісний аспект змісту педагогічної підготовки закріплює в студентів бажання й потребу усвідомлювати педагогічний процес як механізм змістово-процесуального підходу до структурування педагогічного знання. Педагогічне знання слугує засобом самореалізації сутнісних сил майбутнього вчителя-філолога, містить потенціал для розвитку здатності студентів адекватно діяти і вчасно орієнтуватися в педагогічних ситуаціях.

З огляду на це структурування педагогічне знання вимагає нових, незвичайних форм. На думку В. Воронова, педагогічні знання як результат наукового пошуку й педагогічного досвіду можуть бути презентовані в різних формах. «Різноманітність форм викладу знання в навчально-педагогічній літературі, особливості дидактичного структурування текстів допомагають з'ясувати відношення між формою і структурою знання та навчально-пізнавальними операціями щодо його засвоєння», позитивно впливають на якість педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів [2, с. 69]. Науковець стверджує, що провідного значення в педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів набувають не стільки особливості наукового знання, скільки характер оволодіння ними. Якість педагогічної підготовки учених пов'язує зі структурною організацією навчального матеріалу за такими принципами:

- комбінація у структурі педагогічного знання змістового (передбачає основний, проблемний, додатковий, спеціальний навчальний матеріал) і процесуально-дидактичного (містить цільовий, операційний, контрольний дидактичний матеріал) блоків;
- принцип діалогу, що допомагає в процесі вивчення згадувати, оцінювати, порівнювати, зіставляти, узагальнювати педагогічну теорію;
- принцип емоційно-раціонального аналізу, що передбачає структурування навчальної інформації у формі педагогічних ситуацій, які дають змогу емоційно пережити, осмислити, переробити її відповідно до етапів: першого враження, емоційного співпереживання й наукового осмислення;
- принцип наукового плюралізму, що допомагає побачити педагогічні знання в розвитку, динаміці, із викладом різних поглядів, різних підходів до розв'язання педагогічних проблем;



– принцип інформаційно-аналітичної роботи, що прогнозує систему завдань, спрямованих на опрацювання педагогічної інформації: стиснення її, перекомпонування, виокремлення основних ідей, теорій, оцінювання [2, с. 72].

Різні форми роботи з педагогічною інформацією, побудовані на зазначених принципах, стимулюють активність студентів у ході вивчення педагогічних дисциплін, формують індивідуальну базу їхніх знань, що закріплює стійкий інтерес до педагогічної теорії й оволодіння активними способами її засвоєння. В. Воронов убачає у функціонально-дидактичній організації педагогічного знання можливість формування пізнавального інтересу студентів, що є важливим складником їхнього професіоналізму.

Серед форм організації педагогічного знання вагому роль, на наш погляд, відіграють рольові ситуації. Використання рольових ситуацій дає змогу виокремити в них фрагменти діяльності й мислення та представити їх у вигляді зразків педагогічних дій, які можуть слугувати орієнтиром у самостійній педагогічній діяльності. Г. Шатон зазначав, що в плані віддаленої перспективи можна уявити введення до змісту педагогічної підготовки студентів курсу «Побудова педагогічного досвіду: аналіз існуючих зразків і конструювання власних».

Рольова ситуація як одиниця структурування педагогічного знання допомагає описати діяльнісні механізми відтворення педагогічної реальності в навчальному процесі, оволодіння нормами педагогічного досвіду й поведінки майбутніх учителів-філологів. Поведінка в рольовій ситуації залежить не стільки від структури цієї ситуації, скільки від уявлення студентів про неї. Останнє, за висловом П. Щедровицького, є суб'єктивним рівнем знання, горизонтом розуміння та, найголовніше, очевидним уявленням про майбутнє, проект, його цілі, цінності, смисл, яким наповнені ті або ті утворення, кооперації, до якої він залучений, ті можливості, що в нього є з огляду на здобуту освіту й культуру.

У рольовій ситуації діють теоретичні й практико-методичні знання, відмінність знань впливає на характер дій. Різні канали рефлексії дають змогу реконструювати рольову ситуацію й використовувати зразки педагогічної діяльності як механізм розвитку педагогічного професіоналізму. Г. Щедровицький стверджує, що зразок педагогічної діяльності – об'єктивний базовий елемент педагогічного професіоналізму, який містить сукупність педагогічних норм, характеристик освітньої ситуації, особистісно-професійних якостей учителя й виконує функцію трансляції, відтворення професійно-педагогічної діяльності.

У рольових ситуаціях студенти не тільки оволодівають певною сумою педагогічних знань, а й розвивають здатність до пошуку наукової інформації, творчого підходу до розв'язання педагогічних проблем, уміння синтезувати інформацію з різних джерел, готовність до науково-дослідницької діяльності. Взаємодія науково-педагогічного знання й індивідуального досвіду щодо використання його в розв'язанні професійних проблем позитивно впливає на формування професійного образу майбутнього вчителя-філолога, якщо вони чітко структуровані. На думку Я. Пономарьова, «...вирішальне значення має не обсяг знань, а їхня структура, психологічний тип засвоєння знань» [6, с. 269].

Структурування педагогічного знання у вигляді рольових ситуацій надає їм раціональної форми і практичної спрямованості, що позитивно впливає на якість педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. У рольових ситуаціях студенти можуть побачити педагогічні знання в дії, реалізувати їхню практичну спрямованість шляхом акцентування на власному досвіді. Моделювання рольових ситуацій у ході педагогічної та фахової підготовки стимулює оволодіння студентами способами нестандартного розв'язання педагогічних завдань. У таких ситуаціях майбутні вчителі-філологи постають у ролі дослідника. Нестандартність рольових ситуацій професійно-педагогічної спрямованості слугує засобом наукового пізнання, методом науково-педагогічного дослідження. «Перехід особистості до власної наукової діяльності вимагає спеціальних знань, тобто знань про те, як обрати і сформулювати предмет дослідження, наукову проблему, гіпотезу, як провести експеримент, які способи одержання об'єктивного наукового знання й т. ін.» [4, с. 306].

Уведення до навчального процесу рольових ситуацій сприяє розвитку й закріпленню в майбутніх учителів-філологів умінь робити усвідомлений вибір, а також оптимізує самовизначення. Водночас доцільно навчати студентів моделювати різні варіанти рольових ситуацій, пропонуючи їм кілька рішень і способів виходу із ситуацій, які моделює вчитель. Активізувати дії студентів у ситуації вибору можливо завдяки проблемним методам навчання: організації дискусій із питань професійно-педагогічного вибору, розв'язання педагогічних задач, програвання різних ролей, виконання творчих і проектних завдань. Надання студентам свободи вибору в рольових ситуаціях сприяє формуванню в них власної думки, активної професійної позиції, умінь пояснювати й обстоювати її.

Ми вважаємо, що змістові педагогічної підготовки слід надати професійної спрямованості, запропонувати кожному студенту таку навчальну ситуацію, у якій він міг виявити активність, вільно вибрати спосіб дій і розв'язання навчальних завдань. Майбутній учитель-філолог, оволодіваючи навчальною інформацією, насамперед повинен усвідомити своє «Я» і реалізувати його в навчально-пізнавальній діяльності. Опановуючи педагогічну теорію на кожному занятті, учитель має бути в таких умовах, які стимулюють розвиток його природного потенціалу, сприяють розширенню педагогічного кругозору, оволодінню технологіями професійного розвитку. Тому організація й проведення навчальних занять студентами-філологами передбачають виконання кожним із них складної й відповідальної ролі, що дає змогу виявляти активність, індивідуально-психологічну своєрідність і творчий стиль діяльності.

Освоюючи навчальні ролі й пов'язані з ними професійно-педагогічні цінності, студенти будуть вдосконалювати свій професійно-особистісний образ. Майбутні вчителі-філологи, виконуючи доручені їм навчальні ролі, можуть вдосконалюватися, розвиватися в професійному плані, поступово піднімаючись від одного рівня засвоєння ролі до іншого, більш високого. При цьому вдосконалюється і їхня психіка – свідомість, почуття, воля, потреби,



стиль поведінки та професійно-ціннісні орієнтації. У процесі виконання навчальних ролей формується стійка потреба в саморозвитку й самовдосконаленні професійного образу майбутніх фахівців в освітній сфері.

У змісті педагогічної підготовки передбачаються різні види ситуацій: із подолання ціннісно-смыслових бар'єрів, що орієнтовані на ліквідацію комунікативних перешкод; на відпрацювання різних взаємин у педагогічному процесі; на подолання рефлексивних бар'єрів; ситуації педагогічного консонансу й дисонансу; ситуації, що відображають регулятивно-оцінні взаємини в процесі діалогу. Кожен вид ситуації має специфічні особливості.

Ситуації безпосереднього впливу й неправильного вибору відрізняються між собою. Безпосередній вплив на структуру альтернатив передбачав ілюзію відсутності вибору, коли насправді він наявний у змодельованій ситуації. У ситуаціях неправильного вибору основу становить маскування педагогічних альтернатив більш складного характеру. В обох типах ситуацій вибір студента – це активна дія, а не пасивна реакція, оскільки в основі вибору лежать реальні педагогічні відносини.

Ситуації на подолання комунікативних бар'єрів передбачають створення простору відкритості, психологічного комфорту й діалогічної взаємодії в системі «викладач – студент», «учитель – учні». У цих ситуаціях майбутні вчителі-філологи усвідомлювали роль взаємодії в педагогічному процесі й успішності своїх досягнень, відпрацьовували методику діалогічної взаємодії в системі різних взаємин.

Ситуації комунікативного плану допомагають саморозкриттю й реалізації педагогічних смислів, що дозволяє майбутнім учителям-філологам переводити педагогічні знання в професійні цінності, привласнює смисл для себе із взаємодії з педагогічними фактами, явищами, подіями педагогічної реальності, яку вони пізнають. У таких ситуаціях педагогічний смисл відкривається студентові як факт його педагогічної свідомості й реалізується у формі подій.

Сутність ситуацій на подолання рефлексивних бар'єрів полягає в зміні й актуалізації смислових зв'язків, що передбачають «фасилітуюче смислотехнічне опрацювання смислових зв'язків» [1]. Ці ситуації використані для усвідомлення значущості вибору стилів педагогічної взаємодії, визначення їхньої ефективності в професійній діяльності вчителя.

Ситуації, спрямовані на подолання рефлексивних бар'єрів, сприяють саморозвитку педагогічних смислів завдяки смислому переживанню, яке виявляє зв'язок між попередніми й наступними моментами становлення смислу, що дає змогу студентові самовдосконалюватися в професійному плані. «Саме смисловий слід забезпечує зворотний зв'язок між цілісною, смисловою сферою людини та негайною смисловою перевагою» [7, с. 274].

Ситуації на подолання ціннісно-смыслових бар'єрів у педагогічному конфлікті, за допомогою чого можна спрогнозувати реакцію учасників на події конфліктного плану. На навчальній ролі цих ситуацій акцентували увагу Б. Гершунський, В. Загвязинський, Л. Кондрашова, М. Поташник, Л. Спірін та ін., рекомендуючи або пристосовуватися до ситуації, або цілеспрямовано впливати на неї, тобто створювати нове. У таких ситуаціях діалогова стратегія розв'язання конфлікту сприяє налагодженню співробітництва через «підлаштування» до комунікативного партнера, а потім визнання паритетних взаємин, рівності позицій у спільній діяльності. Майбутні вчителі-філологи можуть відпрацьовувати конструктивні функції спілкування. Ситуації педагогічного консонансу й дисонансу створюють умови для застосування методів самоаналізу, при цьому відбувається поєднання самоутвердження й самокритичного ставлення до власних дій. У таких ситуаціях можна не тільки уявно програвати власний варіант рішення, а й ідентифікувати коло своїх проблем. Усвідомлення проблем відбувається в суперечливому процесі єднання – відокремлення. Обмін думками, їхній вплив один на одного актуалізуються у вигляді згоди або незгоди, прийняття, схвалення або засудження.

Висновки. Структурування змісту педагогічного знання у вигляді ролевих ситуацій дає змогу організувати підготовку згідно з вимогами суспільства до педагогічних кадрів, що з часом ускладнюються. При підготовці майбутніх учителів-філологів акцент з активності викладача зміщений на діяльне включення студентів у компетентісно-орієнтований навчальний процес, заснований на ініціативі, креативності, самостійності й відповідальності студентів. Викладач з основного виконавця перетворюється в консультанта, надаючи своєчасну допомогу і психологічну підтримку кожному студентові у виборі стратегії професійно-особистісного розвитку й саморозвитку, що орієнтована на формування ключових компетенцій.

Подальшого докладного студіювання потребує з'ясування функціонального аспекту принципу ролевої перспективи у ході вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

1. Абакумова И. В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. — Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2006. — 167 с.
2. Воронов В. В. Формы представления знания в педагогическом образовании / В. В. Воронов // Педагогика. — 1999. — № 4. — С. 68—73.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения / В. В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1972. — 423 с.
4. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. — 2-е изд. перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.
5. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. — Кривой Рог: КГПУ, 2007. — 474 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
7. Рудакова И. Типы учебных ситуаций по преодолению ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами / И. Рудакова // Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущая специалист. — Кн. 2. — Т. 1. — Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2011. — С. 270—275.
8. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной работе. — Барнаул: БГПУ, 1996. — С. 3—10.