

УДК 378.062

**УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З
УЧНЯМИ**

Л.І.Надкернична

***Анотація.** У статті аналізується модель підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями, описані принципи побудови моделі та визначені етапи її реалізації.*

***Ключові слова:** модель, педагогічна практика, принципи побудови моделі.*

***Аннотация.** В статье анализируется модель подготовки будущих учителей к взаимодействию с учениками, описаны принципы построения модели, определены этапы ее реализации.*

***Ключевые слова:** модель, педагогическая практика, принципы построения модели.*

***Annotation.** In the article the model of preparation of future teachers is analysed to co-operating with students, principles of construction of model are described, her implementation phases are certain.*

***Key words:** model, pedagogical practice, principles of construction of model.*

Постановка проблеми. Педагогічна практика як важливий і невід'ємний компонент процесу професійної підготовки вчителя є одночасно провідним критерієм, а також засобом і формою ефективного індивідуально-професійного становлення майбутнього педагога в системі вищої професійної освіти. Разом з тим, в умовах обмеженого навчального часу виникає об'єктивна

необхідність передбачати самостійність студентів як внутрішнє прагнення самих практикантів до самореалізації за допомогою самоосвітньої й творчої діяльності, що характеризується здатністю особистості визначати цілі, опановувати способи різних видів взаємодії з учнями, здійснювати ефективний самоконтроль. На основі теоретичного аналізу різних підходів до проблеми обґрунтування можливостей педагогічної практики щодо організації взаємодії з учнями виявлена динаміка зміни сутності самого поняття в контексті культурно-освітньої ситуації в країні.

Аналіз досліджень. Ми звернулись до теоретичного аналізу досліджень творчого керівництва діяльністю людей у процесі групової взаємодії (К.Абульханова-Славська, Л.Байбородова, Б.Паригін, Л.Уманський і ін.), творчої пізнавальної самостійності особистості (І.Лернер, В.Мерлін і ін.) Було виявлено, що становлення досвіду самостійної діяльності студентів, зокрема у контексті взаємодії з учнями, на педагогічній практиці відбувається під впливом педагогів різних поколінь і в остаточному підсумку закріплюється в індивідуальному стилі виконання навчально-виховних завдань. Бажаний результат досягається на основі усвідомлення студентом мети, змісту й смислу практики, ставлення до себе як виконавця цієї роботи в конкретній предметно-об'єктній діяльності на основі засвоєння алгоритмів організації необхідних видів діяльності індивідуально або у взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу. У цьому сенсі професійне становлення й саморозвиток педагога на особистісному рівні розглядається як власна стратегія професійної діяльності і є основним компонентом саморозвитку та показником суб'єктності вчителя на всіх етапах його безперервної педагогічної освіти (Л.Виготський, О.Бодальов, С.Рубінштейн, Д.Фельдштейн, Н.Сергеєва, О.Газман, Б.Фульфова й ін.). Дійсно, студент у процесі педагогічної практики реалізує власний спосіб життєдіяльності та як активний суб'єкт формує завдання, виробляє стратегію професійного мислення й взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу (І.Зимняя, Н.Сергеєва). Тому формування професіонала супроводжується не тільки розвитком особистісних структур, але й специфічною інтеграцією властивостей і якостей особистості, формуванням її як цілісної системи. На думку Б.Ломова, у забезпеченні інтеграції особистості провідну роль відіграє її спрямованість. Саме вона є спонукальною системою, що визначає вибірковість відносин і активність особистості.

Виклад основного матеріалу. Створення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями будуватиметься на таких засадах: логічній структурі; рівень продуктивності педагогічного процесу; інтенсивність педагогічних дій; співвідношення освітнього, виховного та розвивального ефектів; урахування побічних ефектів та способів їх нейтралізації; механізми оптимізації навчально-виховного процесу, що перебувають у зв'язку з наявними умовами; адаптивність форм та методів роботи; особистісна спрямованість педагогічної діяльності; гармонійність поєднання використаних прийомів та засобів педагогічного впливу.

Водночас, треба також враховувати: складність змісту роботи; характер змісту (описовий, теоретичний, експериментальний); переважаючі засоби здійснення педагогічної взаємодії; логічний підхід до організації роботи (індуктивний та дедуктивний); рівень підготовленості студентів; типове домінуюче ставлення до участі у формах навчально-виховної роботи; типовий рівень навичок взаємодії; наявність необхідного матеріально-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу; характер взаємин між педагогічним колективом та колективом учнів; найбільш імовірний характер діяльності студентів (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий); форми та види контролю й оцінювання результатів діяльності [4, с.135-141].

Отже, у процесі створення структурно-функціональної моделі нами запроваджено алгоритм, що передбачає послідовне запровадження таких операцій, як:

- визначення потенціалу загальноосвітньої школи (аналіз планів, змісту та результатів роботи);
- визначення критеріїв і механізмів оцінювання процесу та результатів навчально-виховної роботи;
- вибір засобів та прийомів, що забезпечують сприйняття окреслених цілей як бажаних та соціально-значущих;
- оптимальний добір форм та методів навчально-виховного процесу;
- методичне та змістовно-технологічне забезпечення навчально-виховного процесу;
- аналіз первинних результатів (післядії) запровадженої роботи;
- оцінювання ефективності запровадженої програми, визначення помилок, яких припустилися студенти, та формулювання перспектив подальшої діяльності за окресленим напрямом роботи.

Отже, ефективність структурно-функціональної моделі, на нашу думку, залежатиме від визначення й усвідомлення вищезазначених факторів та послідовного їх запровадження у педагогічну практику.

Здійснений нами аналіз теоретичних підходів до побудови моделей педагогічної діяльності та визначення основних факторів ефективності даного процесу дають підстави сформулювати *принципи побудови* структурно-функціональної моделі:

- системність та цілісність процесу моделювання;
- адаптивність моделі до психологічних особливостей студентів;
- відповідність результатів використання моделі вимогам щодо надійності та відтворюваності;
- спрямованість змісту моделі на інтенсифікацію процесу формування особистості майбутнього учителя;
- інноваційність запропонованих технологій як продукту творчої діяльності щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів;
- варіативність процесу моделювання, який залежить від реальних умов навчального закладу.

Нашим наступним завданням стало визначення деяких підходів до трактування поняття „модель”.

У словниковій літературі поняття “модель” [франц. – modele] розглядається як уявний чи умовний образ (зображення, опис, схема) якогось об’єкта, процесу або явища, який використовується як його представник; зразок, що відтворює, імітує будову та дію певного об’єкта [7, с. 407].

Окрім того, поняття “моделювання” розглядається як дослідження певних об’єктів, систем, явищ, процесів через побудову та вивчення їх моделей [4, с. 408].

Під моделюванням О.Пехота пропонує розуміти дослідження певних явищ, процесів чи систем шляхом побудови й вивчення їхніх моделей-замісників, аналогів досліджуваного об’єкта. Складовими моделювання виступають: прогнозування як здатність до наукового передбачення, спеціальне дослідження перспектив певного явища шляхом зіставлення цілей з реальними, конкретними умовами й способами їх досягнення в минулому і теперішньому часі, планування, що розглядається як ідеалізоване уявлення майбутньої діяльності [6, с. 104].

Створення моделі та запровадження її у навчально-виховному процесі освітньої установи – це найважливіший етап розвитку будь-якої теорії. Російський дослідник О.Здравомислов розглядає поняття “моделювання” як систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння або розуміння модельованих властивостей, зв’язків та відношень досліджуваного перетворюваного об’єкта (природного чи соціокультурного) [2, с. 67].

Ми звернули увагу на класифікацію Г.Балла та В.Войтко, у якій визначено такі типи моделей: матеріальні, матеріалізовані та ідеальні.

До основних параметрів модельної інформації належать її об’єм, адекватність та повнота. Провідною ознакою моделі є тернарність модельного відношення, яка передбачає охоплення трьох систем: системи, що є об’єктом моделювання, самої моделі й системи, що використовує модель.

З огляду на зазначену класифікацію, ми будемо розглядати поняття „модель” як бачення системи, як поєднання предметів, явищ, компонентів, блоків, між якими існують зв’язки, взаємообумовленість і взаємозалежність. Структура системи, тобто засіб її внутрішньої організації, може бути описана як поєднання тих її суттєвих властивостей, які визначають: компоненти системи, кожен з яких виступає як окреме ціле; відношення між цими компонентами; зв’язки між окремими компонентами й системою загалом [1].

Отже, ми розумітимемо сутність поняття “модель” як взаємозалежність та взаємообумовленість складових, за допомогою якої можна сконструювати чи побудувати навчально-виховний процес, уявити цілісну його структуру, особливості функціонування, проілюструвати кінцевий результат окресленої мети.

У класичній педагогічній теорії модель розглядається як засіб дослідження. Проте нам більше імпонує підхід, за яким модель розглядається в якості предмета дослідження чи одного із завдань дослідження.

Узагальнення підходів до моделювання педагогічних процесів дало нам можливість визначити такі етапи реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями:

теоретичний, який передбачає обґрунтування мети й об’єкта технологічного впливу, виокремлення складових компонентів (елементів); з’ясування зв’язків між ними;

методичний, який пов’язаний з добором методів, організаційних умов, засобів впливу, обробкою інформації, її аналізом, вибором принципів трансформації результатів аналізу у висновки та рекомендації;

процедурний; який пов’язаний з практичною діяльністю з апробації обраної послідовності використання інструментарію.

Саме за умов реалізації даних етапів, модель, власне, й набуває ознак структурно-функціональної моделі. Тобто, оскільки створена нами модель структурує зміст складових, вважатимемо її *структурною*, позаяк її зміст та складові спрямовані на розв’язання практичних завдань процесу навчально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл, вважатимемо її *функціональною*.

Створена та обґрунтована нами структурно-функціональна модель відображає мету, завдання та результат підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями та змістово-технологічне забезпечення даного процесу.

Ця структурно-функціональна модель містить такі *блоки*: цільовий, змістовий, блок принципів, блок процесу дослідження та технологічний блок. Взаємозв'язки та взаємозалежності всіх блоків спрямовані на підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями.

Деталізуємо зміст блоків та окремих складових структурно-функціональної моделі формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Цільовий блок розпочинається з окреслення цілей та завдань, які виступають своєрідним її ядром. Мета є найважливішим показником при оцінюванні результату діяльності, у ній закладено модель майбутнього. Ми погоджуємося з позицією Д.Левітеса [5], який стверджував, що на підставі об'єктивного існування двох джерел педагогічного цілепокладання: навколишньої дійсності та суб'єктів педагогічного процесу, можемо визначати два основні типи цілей: цілі-вектори (самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності) та цілі-заплановані результати. Оскільки процес підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями має ознаки розвитку, ми будемо вважати наші завдання векторними.

Проте ми усвідомлювали, що проблема полягає у визначенні пріоритетів під час вибору завдань, а також у тому, що заплановані результати можна об'єктивізувати під час поетапного контролю, тоді як цілі-вектори, за визначенням, не можуть бути кінцевими результатами педагогічного процесу. Її можливе вирішення можна шукати у виявленні об'єктивної закономірності, що пов'язує основні компоненти соціокультурного досвіду й структури особистості, та побудові на цій підставі єдиної системи цілей педагогічної діяльності. Взаємозв'язок компонентів цих двох систем – соціокультурного досвіду та структури особистості – Д.Левітес визначає, як принцип кола [5].

Окреслюючи завдання нашої моделі, ми також спиралися на підхід М.В.Кларіна, який зазначає, що спосіб з'ясування цілей, пропонується педагогічною технологією, характеризується підвищеною інструментальністю. Він полягає в тому, що цілі формулюються завдяки результатам навчального процесу, є відображеними в діях учнів, а саме таких, що їх педагог чи будь-який інший експерт можуть точно визначити. Але виникають труднощі, пов'язані з вибором способу переосмислення результатів навчання як дієвих та з досягненням однозначності такого переосмислення. Ці ускладнення долають двома основними способами: 1) побудовою чіткої системи цілей, усередині якої визначено їх категорії та послідовні рівні (ієрархія), – такі системи дістали назву педагогічних таксономій; 2) створенням максимально ясної, конкретної мови для опису цілей навчання, якою педагог може пояснити недостатньо чіткі формулювання [3,с.31].

Ми вважатимемо, що застосування чіткої, упорядкованої класифікації завдань підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями є важливим, оскільки, по-перше, дає змогу сконцентрувати зусилля, визначаючи першочергові завдання, порядок та перспективи подальшої роботи, по-друге, досягти ясності й гласності у спільній роботі з учнями, надаючи педагогу можливість роз'яснити учням орієнтири в їхній спільній роботі, обговорити їх.

Висновки. Метою реалізації розглянутої моделі є підвищення рівня сформованості показників готовності майбутніх учителів до взаємодії з учнями, а результатом – досягнення високого рівня готовності майбутніх учителів до взаємодії з учнями.

Література

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе : избранные работы / Балл Г.А. – К.: Основа, 2006. – 408 с..
2. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / Здравомыслов А. Г. – М.: Политиздат, 1986. – С. 67.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : [анализ зарубежного опыта] / Кларин М. В. – М.: Наука, 1997. – С. 31.
4. Курбатов В.И. Социальное проектирование : учеб. пособ. /В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов- на-Дону : Феникс, 2001. – С. 408
5. Левитес Д. Г. Автодидактика : теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Левитес Д. Г. – М. : Издательство московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО „МОДЭК”, 2003. – С.135-141.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / Пехота О. М., Будаков В. Д., Старева А. М. та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – С. 104.
7. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД “ШКОЛА”, 2007. –С. 407.