

МЕТОДИ І ФОРМИ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто питання дидактичної підготовки майбутніх учителів шляхом формування особистісно-мотиваційного, дидактико-компетентнісного та аналітико-рефлексивного модулів дидактичної культури.

Ключові слова: дидактична підготовка, дидактична культура, майбутні вчителі, методи, форми, цінності, компетентність, рефлексія.

В статье раскрываются вопросы дидактической подготовки будущих учителей путем формирования личностно-мотивационного, дидактико-компетентностного и аналитико-рефлексивного модулей дидактической культуры.

Ключевые слова: дидактическая подготовка, дидактическая культура, будущие учителя, методы, формы, ценности, компетентность, рефлексия.

The article reveals the problems of didactic training of future teachers by creating student-motivation, didactic-competence and analytical reflexive model of didactic culture.

Key words: didactic training, didactic culture, future teachers, methods, forms, values, competence, reflection.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства призводить до зміни парадигми педагогічної діяльності. Пріоритетними для вчителя стають цінності самоорганізації, саморозвитку, ідеї вибору змісту, форм і методів дидактичної діяльності тощо. Підготовка такого вчителя, якому притаманні педагогічне мислення, потреба в творчому підході до своєї діяльності, володіння сучасними інноваційними технологіями навчання, організації взаємодії суб'єктів навчання, гуманістичні позиції, система ціннісних орієнтацій, поглядів, вимагає розвитку дидактичної компетентності майбутнього вчителя як інтегративної якості, що дозволяє результативно здійснювати освітню діяльність і творчо самореалізовуватися в ній.

Метою статті є розгляд методів і форм дидактичної підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Дидактичну підготовку майбутніх учителів

було спрямовано на формування особистісно-мотиваційного, дидактико-компетентнісного та аналітико-рефлексивного модулів дидактичної культури. Розглянемо кожний з них більш детально.

Особистісно-мотиваційний модуль передбачав орієнтацію процесу навчання на суб'єктивну позицію студента як носія цінностей, сприйняття ним цілей навчання, формуючи позитивну мотивацію, чому сприяло проведення занять у формі дискусій, подорожей, ігор; заохочення та стимулювання діяльності тощо.

Під ціннісним ставленням майбутнього вчителя до дидактичної діяльності розуміли сукупність його дидактично ціннісних орієнтацій, обумовлених педагогічним світоглядом, що виявляється в реальних професійних діях, учинках, що виконують роль регуляторів дидактичної діяльності. Ціннісне ставлення до дидактичної діяльності “характеризується єдністю суб'єктивного й об'єктивного, у якому об'єктивне положення педагога є основою його вибіркової спрямованості на педагогічні цінності, що стимулюють загальний і професійний саморозвиток особистості та виступають чинником його професійної й соціальної активності” [1, с. 21].

При цьому особливу увагу приділяли формуванню спрямованості студентів на дидактичну діяльність як спрямованості на розвиток, тобто наявність потреби, стійких мотивів на дану діяльність, мотивів досягнення успіху, впевненості в собі та формуванню умінь дидактичної діяльності, тобто володіння способами і прийомами, що дозволяють проникнути в сутність запропонованого вирішення проблеми і на цій основі продуктивно вирішувати завдання своєї дидактичної та професійної підготовки.

Організуюючи експериментальну роботу, звертали увагу, насамперед, на те, що дидактичні знання й уміння повинні сприйматися студентами як цінність. Таким чином, визнання значущості дидактики в підсумку привело до вироблення ціннісної установки до дидактичної діяльності, готовності до даного виду діяльності. Потреба у формуванні дидактичної культури виразилася через постійну роботу студента над собою, через прагнення до гармонійних відносин з навколишнім світом, із самим собою, що зробило дидактичну

діяльність необхідною і невід'ємною частиною його життєдіяльності.

У ході експериментальної роботи спиралися на концепцію О.Леонт'єва [2], відповідно до якої народження нових вищих мотивів і формування відповідних їм нових специфічних потреб являє собою процес, що проходить у формі зрушення мотивів на цілі і їхню усвідомленість. Важливим було і таке розроблене психологом положення про сенсоутворюючу функцію мотивів, що додають діяльності особистісний зміст.

Змістом експериментальної роботи була така побудова навчального процесу, що несе в собі можливості для формування мотивації, дозволяє в активній навчальній діяльності знаходити нові грані, визначати новий зміст колишніх особистісних цілей, зрушувати свої мотиви на більш високі цільові настанови.

Навчання у вищій школі виявляється ефективним і плідним тільки тоді, коли вдається пустити в хід внутрішні спонукальні стимули пізнавальної активності самих студентів. Саме тому результати навчання багато в чому визначала пізнавальна діяльність студентів, яка включала: з'ясування особистої значущості знань і умінь, що набуваються; сприйняття навчальної інформації у процесі лекцій та самостійної роботи; перетворення отриманої інформації (вираження власними словами змісту сприйнятого – думкою, при конспектуванні та узагальненні, спілкуванні з іншими людьми – письмово, усно, малюнками, графіками, схемами, моделями, ігровою діяльністю); співвіднесення нової інформації з наявними знаннями, критична їх оцінка студентами; практичне застосування нових знань при аналізі ситуацій, розв'язанні задач, здійсненні професійних дій; пошук відсутньої інформації (наведення довідок у літературі, каталогах, консультація у фахівців, бесіда з очевидцями, виконання експериментів і проведення досліджень); запам'ятовування нової інформації; самоконтроль у ході виконання всіх елементів пізнавальної діяльності.

Технології формування компонентів дидактико-компетентнісного модуля:

- ігрові технології (гра-подорож у “Країну Дидактику”; семінар-аукціон “Як ефективно розвивати інтелектуальні здібності підлітків” та “Класи для обдарованих дітей: концептуальні основи організації”; гра “Алгоритм”, яка включала виконання запланованих навчальних дій; проектувально-дослідницькі

ігри “Якби я був учителем” та “Асоціації” тощо); аукціони знань, вікторини та конкурси на знання основних понять тощо; складання ребусів і шарад;

- технології взаємодії студентів: робота в групах (обмін думками і досвідом, обговорення інформації, вибір варіанту рішення завдання, постановка питань і проблем, проведення дискусії “Урок: традиції та новаторство” тощо; взаємоперевірка (правильність виконання завдань); прийом взаємозавдань (у процесі їх виконання студенти засвоювали техніку сумісної діяльності, включалися в творчу діяльність, перевіряли засвоєну інформацію, навчалися обговорювати завдання); організація роботи студентів-консультантів (з конкретної теми або постійно, допомога тим, хто цього потребує). Виконуючи діяльність у складі групи, студент ставав більш самостійним, відповідальним, ініціативним; удосконалював академічні, мовні й комунікативні здібності тощо;

- включення в інноваційну діяльність у процесі “мозкової атаки”, надання альтернатив для самостійного вибору рішень, форм, методів, засобів навчальної роботи; введення сумісного розмірковування (“А можливо нам...”, “А якщо спробувати такий варіант...”); створення проблемних ситуацій; виконання творчих завдань, для вирішення яких студенту необхідно було використати знання, прийоми або рішення, які ніколи раніше не застосовувались (твір, малюнок, придумування завдань і вправ на перевірку домашнього завдання, написання віршів); стимулювання кожного студента до мікрОВикладання, захисту проектів уроку, самостійної роботи з літературою (підготовка до занять, написання рефератів, доповідей “Як викликати інтерес до теми уроку”, “Прийоми педагогічної підтримки”, “Альтернативні школи” тощо);

- створення креативного поля (робота в ньому надавала можливості для здійснення видів діяльності, які мають різний зміст і орієнтовані на протилежні системи оцінок), включення студентів у науково-дослідницьку роботу вже з першого курсу (знайомство зі змістом НДРС, працями вчених кафедр педагогіки, розвиток умінь бачити проблему, використовувати наукові знання на практиці та ін; робота над рефератами та курсовими роботами, науковими повідомленнями, розвиток методологічних знань тощо); проведення прес-конференцій та конкурсу на кращий реферат; надання постійної допомоги

студентам, індивідуальна робота та консультації.

Використання технологій сприяло формуванню у студентів здатності рефлексувати, регулювати свою діяльність і відносини з іншими, оцінювати себе й інших, управляти своїми емоціями, тобто відбувався розвиток дидактичних здібностей-цінностей тощо.

Успіх зазначеної роботи визначався особистим прикладом викладача як суб'єкта навчального процесу: його ерудицією, тактовністю, комунікативністю, уміннями пояснювати, проектувати й організувати заняття, мовленнєвою культурою тощо, на що студенти звертають особливу увагу.

Загальновідомо, що найбільш ефективним є навчання, яке вчить не думкам, а мислити. На відміну від інформаційного, методологічне навчання формує продуктивне, творче мислення, засноване на знаннях способів розумової діяльності, а тому центр ваги перенесли на засвоєння студентами набору розумових операцій, необхідних для розв'язання визначеного класу задач, на уміння користуватися ними реально.

Розвиваючи в процесі занять здатність до інтелектуальної праці, уміння самостійно набувати й осмислювати нові знання, одночасно студенти отримували установку на постійне удосконалювання дидактичної культури і здатності до активних творчих форм навчання своїх учнів.

Пізнавальну активність студентів нерозривно пов'язували з пізнавально-професійною потребою, що виражається в прагненні до постійного поповнення професійних знань у системі неперервної освіти, до оволодіння методами пізнання і дослідження. Формуванню професійно-пізнавальної потреби сприяли: професійно-ціннісна орієнтація студентів у навчальній діяльності і розвиток професійних мотивів пізнавальної діяльності.

Формування аналітико-рефлексивного модулю дидактичної культури передбачало:

- виявлення результатів готовності студентів до дидактичної діяльності та визначення програм індивідуальної корекції з метою усунення недоліків. Для того щоб процес самоконтролю проходив ефективно, знайомили студентів з критеріями ефективності роботи в цьому напрямі, методами контролю та само-

контролю, які дозволяли усвідомлювати й оцінювати власні дії, якості та здібності;

- аналіз і самоаналіз результатів виконання завдань та власне дидактичної діяльності. З цією метою надавали можливість відстоювати свою точку зору, заперечувати (“Я вважаю, що...”, “Не можу погодитися, оскільки...”), звертали-ся до студентів з запитаннями типу “Яка Ваша думка?”, “Доведіть, будь ласка, Вашу точку зору” та ін. Свої роздуми студенти записували в щоденниках, обґрунтовуючи свою діяльність та поведінку. Їм було повідомлено інформацію про рефлексію, на практичних заняттях викладач демонстрував зразки планування діяльності з вирішення завдання, пропонувалося замислитися над тим, як “протікає” мислительний процес, “озвучити” його (викладач формулював питання, на які студент відповідав собі). На заняттях цілеспрямовано конструюва-лися навчальні ситуації, які вимагали оцінки, самооцінки, висловлювання власної думки, задавалися питання тому, хто відповідав, з проханням пояснити, обґрунтувати свої дії. У процесі педагогічної практики студенти постійно здійснювали рефлексію власної діяльності: чи відбувається розвиток цілісної особистості учня? Якщо так, то за рахунок чого? Що треба розвинути в собі (які здібності, що вивчати та ін.) для зняття утруднень і досягнення мети;

- студенти отримували завдання на педагогічну практику: розробити дидактичні матеріали до уроків різних типів; підібрати творчі завдання (малюнки, ребуси, головоломки, написання віршів), розробити ситуації творчо-го пошуку та ін. Результати свідчать про те, що найбільш розвиненим виявився у студентів дидактико-компетентнісний і особистісно-мотиваційний модулі, а викликали утруднення аналіз і самоаналіз діяльності як власної, так і учнів.

У процесі занять встановили, що найбільш продуктивними для розвитку особистісної рефлексії були такі прийоми: надання студентам можливості відстоювати власну позицію при наявності спірних і різних наукових концепцій; постановка питань, які мають декілька варіантів відповідей або шляхів вирішення; прийом “сумісного думання”, коли інформація подається не у вигляді готових висновків, результатів, уже отриманих наукою, а в формі пошуку істини, руху думки від незнання до протиріччя, що вимагає знання, і до

знання як підсумку цього руху; елементи дискусії; провокування питань своєрідною “зоною невизначеності”; постановка задач з несформульованим, замаскованим питанням, спрямованим на “уміння бачити проблему”; прийом імітації помилок, пошуку помилок студентами; прийом пошуку різноманітних варіантів вирішення проблеми та оцінки цих варіантів.

Для розвитку рефлексивної позиції студента використовували логічні задачі на індукцію, дедукцію, порівняння, співставлення, аналогію, аналіз, синтез, виділення головного тощо.

Стимулювання творчості й рефлексії здійснювалося при максимальній відкритості по відношенню до кожної педагогічної задачі. Однією з необхідних умов було також культивування співтворчості. Ефективним засобом розвитку творчої індивідуальності вчителя було вирішення педагогічних завдань, які є вихідною точкою інноваційних процесів.

Література

1. Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология // Материалы Всероссийской научно-практической конференции.– Белгород, 1996. – 307 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.

3. Гриньов В.Й. Компоненти дидактичної підготовки майбутнього вчителя / В.Й. Гриньов // Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць /За заг. ред. І.Ф. Прокopenка, В.І. Лозової. – Харків: ОВС, 2003. – Вип. 21 – С. 104-108.

4. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В.І. Лозова // Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002.– 164 с.