

Людмила ТАЛАНОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу та мовознавства  
Міжнародного гуманітарного університету  
(Україна, Одеса) [ludmila21042010@ukr.net](mailto:ludmila21042010@ukr.net)

## КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснена спроба зазначити необхідність впровадження принципово нової моделі підготовки майбутніх учителів як бази формування педагогічної професійної свідомості майбутнього педагога. Наводяться приклади з експериментального курсу «Педагогіка», що був розроблений автором статті та протестований на студентах, які навчалися за спеціальністю «викладач». Автор дослідження доводить, що курс педагогіки, психології та методики викладання будь-якої навчальної дисципліни, що традиційно розглядаються як окремі елементи процесу освіти, мають бути об'єднані та інтегровані, маючи на меті формування професіоналізації інтелектуальної, емоційної та волевої сфер особистості майбутнього викладача.

**Ключові слова:** майбутній викладач, методична діяльність, формування педагогічної свідомості.

Лит. 4.

Liudmyla TALANOVA,

Ph. D in pedagogical sciences, Associate Professor, the Head of Translation and  
Linguistics Department International Humanitarian University  
(Odessa, Ukraine) [ludmila21042010@ukr.net](mailto:ludmila21042010@ukr.net)

## A CONCEPTUAL MODEL OF A FUTURE TEACHER TRAINING TECHNOLOGY WITHIN THE FRAMEWORK OF A METHODIC APPROACH

In the given article the author describes a necessity of introduction of an absolutely and truly new educational model of future teachers training methods and approaches that were never used before. Taking into account that a fast growth of educational and upbringing system is a common feature of social development nowadays and is turning into one of the largest fields of human professional activity, the author offers the model that is based on her research and experimental work on «Pedagogics» provided to a group of students being educated to graduate in the field of education and get a profession of a teacher. The author proves that courses on pedagogics, psychology and teacher training that are being independent elements of traditional educating system must be combined and integrated into a joined course aiming at providing new formations in the sphere of intellect, emotions and will of a future educator.

**Key words:** a future teacher, teacher training methodology, forming of a professional awareness.

Ref. 4.

Людмила ТАЛАНОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и языкознания,  
Международного гуманитарного университета,  
(Украина, Одесса) [ludmila21042010@ukr.net](mailto:ludmila21042010@ukr.net)

## КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В данной статье автор описывает необходимость внедрения принципиально новой модели подготовки будущих учителей как основу формирования педагогической профессиональной осознанности, которая станет залогом воодушевления подрастающего поколения, обучаемого педагогом. Приводятся примеры из экспериментального курса «Педагогика», разработанного автором статьи и опробованном на студентах, обучающихся по специальности «преподаватель». Автор статьи доказывает, что курсы педагогики, психологии и методики преподавания учебного предмета, рассматриваемые традиционно как отдельные элементы процесса обучения, на самом деле должны быть объединены и интегрированы с целью формирования новообразований в виде профессионализации интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности будущего педагога.*

**Ключевые слова:** будущий преподаватель, методическая деятельность, формирование педагогической осознанности.

*Лит. 4.*

**Постановка проблемы.** Характерной чертой общественного развития в настоящее время является быстрый рост системы образования и воспитания, превращение их в одну из самых больших сфер человеческой деятельности. Через систему образования проходит все население планеты. Отсюда особое значение придается изучению данной сферы деятельности общества, осмыслению происходящих в ней изменений.

В Украине кризис системы образования усугублен длительным господством в ней авторитарных отношений, формализацией и бюрократизацией управления ею, серьезным отставанием в развитии материальной базы, девальвацией престижа знаний, духовности, отрывом содержания образования от национального языка и национальной культуры.

Большим тормозом на пути реформирования национальной системы образования стали устаревшие стереотипы педагогического сознания, препятствующие формированию у учителей потребностей в научном анализе и проектировании своей педагогической деятельности. Эти функции, как правило, возлагались на педагогическую науку: дидактику и методику. Изучение массовой практики свидетельствует о том, что подобное распределение функций оказывалось малоэффективным и не обеспечивало действенного роста научной, методической и профессионально-педагогической компетентности учителя, его самостоятельности и ответственности за результаты собственной образовательной и воспитательной деятельности.

В процессе профессионально-педагогической подготовки и переподготовки учителей все еще преобладают ценности передачи максимального объема знаний, информирования о достижениях передового педагогического опыта, и лишь частично решаются задачи развития высших психических функций – профессионального мышления и сознания, формирования структур внутреннего и внешнего планов педагогической деятельности.

Диагностика результативности подготовки будущих учителей свидетельствует, что существующий учебный процесс педвуза характеризуется рядом противоречий:

- между индивидуальным творческим характером деятельности учителя, требующим его активной позиции уже в учебном процессе педвуза и неразработанностью механизма включения студента в процесс анализа и проектирования различных форм учебных занятий;

- между потребностью будущих учителей в подготовке к реализации вариативного содержания образования и недостаточной разработанностью соответствующих технологий учебного процесса в системе педвуза;

- между потребностями практики в переходе к личностно-ориентированному обучению в школе и слабой подготовкой будущего учителя к разработке и реализации методик данного типа обучения:

- между комплексным характером методического анализа педагогической деятельности и традиционно сложившейся системой подготовки будущего учителя к методической деятельности, не обеспечивающей, как правило, взаимосвязи в преподавании психолого-педагогических дисциплин и частных методик.

**Анализ исследований.** Важной приметой времени стал кризис системы образования и воспитания. Он затронул и наше государство, и развитые зарубежные страны, где был обнаружен значительно раньше. Суть мирового кризиса образования, согласно мнению известных педагогов, философов, футурологов, таких как И. Зилберман, И. Иллич, Ф. Кумбс, А. Тоффлер, Т. Хьюссен и других, состоит в несоответствии существующей системы образования, содержания, методов обучения и воспитания новой высокотехнологичной информационной цивилизации, идущей на смену индустриальному обществу.

**Цель статьи.** Необходимость разрешения данных противоречий и определяет особую значимость проблемы подготовки будущего учителя к методической деятельности.

В описании технологии моделирования процесса формирования методической деятельности, ее этапов и содержания представлялось необходимым:

- последовательно и полно раскрыть те процедуры, конкретные действия преподавателя-экспериментатора, средствами которых были реализованы выделенные педагогические условия;

- охарактеризовать, каким образом воплощались различные модели экспериментального обучения, предусмотренные многовариантной схемой формирующего эксперимента.

В данном контексте следует отметить, что при обосновании способов реализации условий формирования структуры методической деятельности будущих учителей мы исходили из того, что они должны были быть постоянно включены в ситуацию профессионально ориентированной мыслительной деятельности, вызывающей необходимость концентрации их интеллектуальной активности на трех полюсах:

- объективации содержания и способов логической организации современных дидактических теорий и методических концепций, комплексно учитывающих многоаспектные характеристики методов обучения;

- ориентации их познавательной активности на овладение оперативными схемами педагогического анализа, способами и средствами проектирования методических задач и моделей;

- актуализации личностного смысла в сфере изучения и проектирования инноваций, а также рефлексии и оценки значимости стратегий профессиональной мыследеятельности, заложенных в моделях передового педагогического опыта.

**Изложение основного материала.** Как показали результаты, содержание экспериментального курса «Педагогика» существенным образом отличалось от традиционного. Оно предполагало отражение педагогических проблем не с позиций формальной логики развития той или иной отрасли педагогического знания в виде не связанных между собой курсов «Общие основы педагогики», «Дидактика», «Методика воспитательной работы», а именно с точки зрения системной логики, то есть с профессиональной позиции индивида как субъекта педагогического познания, общения и труда. Это позволяло значительно расширить познавательный горизонт будущих учителей в сфере изучения педагогических объектов и явлений за счет введения блока новых базисных понятий категориального аппарата педагогики, фиксирующих особенности целостных педагогических объектов, таких как: педагогическая действительность, социально-педагогическая сфера производства, педагогическое производство, педагогическая инженерия, педагогическая

деятельность, педагогическое мастерство, педагогическое творчество, педагогическое новаторство, методическая деятельность, педагогическая коммуникация, педагогическое общение, педагогическая технология, педагогический менеджмент, воспитательно-педагогические отношения, педагогическое сознание, педагогическое мышление, а также блока вспомогательных понятий: педагогическое явление, педагогический факт, педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая ситуация, педагогическая задача, педагогический анализ, педагогическая диагностика, педагогическая техника, педагогическое проектирование, моделирование, позволяющих постичь основы педагогической логики [3, 96–97].

При изучении каждой из тем курса педагогики уделялось особое внимание определению ее прикладной значимости для совершенствования педагогической деятельности и профессиональной компетентности студентов. Для более глубокого постижения учебного материала широко использовался метод схематизации, позволявший представлять основные выводы и обобщения в виде опорных конспектов.

Дидактические требования к использованию **словесных методов обучения**: научная и воспитательная направленность; логическая последовательность и доказательность; ясность, четкость и доходчивость; образность и эмоциональность; правильность речи учителя и т.д.; **наглядных методов обучения**: тщательный отбор материала для показа, определение места демонстрации в плане урока; разъяснение цели демонстрации; обеспечение их качества; обеспечение ясности и точности восприятия детьми и др.; **практических методов обучения**: соответствие учебно-воспитательным задачам; определение места в общем плане урока; целевая установка школьников; четкость и продуманность организации; систематичность и последовательность и др.

Основанием данной классификации является способ логико-мыслительной деятельности учащихся (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер). Каждый из этих методов реализуется через все средства обучения [1; 2].

1. Объяснительно-иллюстративный метод – учитель с помощью разных средств преподносит учащимся информацию в готовом виде.

2. Репродуктивный метод – учитель конструирует систему заданий на воспроизведение (по образцу) знаний и действий уже известных учащимся благодаря предыдущему методу, а ученики выполняя эти задания, воспроизводят материал, вырабатывают умения и навыки.

3. Метод проблемного изложения – учитель выдвигает перед учащимися проблему и сам ее разрешает. Они следят за логикой ее решения, контролируют убедительность доводов.

4. Частично-поисковый (эвристический) метод – учитель выдвигает проблему. Решая ее, он частично опирается на силы самих учащихся, привлекая их на отдельных этапах поиска.

5. Исследовательский метод – учитель конструирует исследовательское задание. Учащиеся сами ведут поиск решения проблемы (выдвигают гипотезу, разрабатывают план исследования, проводят наблюдения, опыты, эксперименты, читают литературу, формулируют выводы, оформляют результаты и отчитываются перед учителем).

Наиболее существенным основанием для классификации методов обучения является тип взаимодействия учителя и учащихся. К тому же, эта классификация обладает ясностью, простотой использования и направленностью на сотрудничество учителя с учениками.

Учитель силой и логичностью своего интеллекта создает условия для совместного раздумия, для чего использует монолог как образец культуры и глубины мышления. Следовать за мыслью учителя – прекрасная школа мышления для учащихся.

Активизация мышления и развитие речевой культуры учащихся эффективно достигается при интеллектуально-речевом взаимодействии на уроке методом диалога (полилога) с различными его вариантами.

Наиболее активное взаимодействие учителя и учащихся – это их поисковая деятельность при решении познавательных и практических задач. Данный метод занимает центральное место в методике обучения.

На уроках литературы, истории, музыки, изобразительного искусства, интеллектуальное напряжение нередко сменяется эмоциональным сопереживанием. Доминирующим методом при этом выступает сочувствование. Эмоциональная активность гармонизирует познавательный процесс учителя и учащихся.

Наконец, хороший учитель, по словам К. Д. Ушинского, кажется только то и делает, что повторяет, а на самом деле быстро продвигается вперед. Совместная репродуктивная деятельность учителя и учащихся выражается в тренингах, упражнениях [4, 232].

**Выводы.** Учителю надо помнить, что абсолютизировать отдельные методы нельзя. Подлинная эффективность методов обучения – в их диалектическом сочетании.

Выбор методов обучения учителем определяется:

1. Общей целью воспитания обучения.
2. Спецификой учебного предмета.
3. Содержанием учебного материала (темой урока) и задачами урока.
4. Учебными возможностями школьников (возрастными, индивидуальными, успеваемостью).
5. Материальной оснащенностью учебного заведения.
6. Индивидуальными особенностями самого учителя, его мастерством.
7. Особенности внешних условий (географических, производственных, национальных и т.п.) и др.

Как видим, предлагая студентам самостоятельно ознакомиться с какой-либо одной дидактической теорией и методической концепцией, мы, тем самым, создавали необходимый интеллектуальный фонд для проведения практических и лабораторных занятий, на которых проводилась сравнительная характеристика целей, дидактической мощности технологий и результативности обучающей деятельности педагога, обусловленной конкретными предписаниями основных дидактических парадигм: репродуктивного и продуктивного обучения, описываемых в специфических ракурсах теорий о поэтапном формировании умственных действий, содержательного обобщения, развивающего, программированного, контекстного и проблемного обучения.

Таким образом, с помощью описанных выше средств, методов и приемов было реализовано первое условие формирования методической деятельности, которое предписывало необходимость овладения студентами способами логической организации современных дидактических теорий и методических концепций, комплексно учитывающих многоаспектные характеристики методов обучения.

Так как в рамках нашего эксперимента ценностным ориентиром являлось не столько получение студентами профессионально-педагогических знаний самих по себе, а формирование на их основе структуры методической деятельности посредством самоопределения и самоорганизации в учебной, учебно-профессиональной и профессионально-педагогической деятельности, развития способности к профессиональному самоизменению и саморазвитию, то это предполагало не только обновление содержания, но и принципиальное изменение технологии организации учебного процесса, диктуемой не логикой учебных дисциплин, а логикой тех профессиональных задач, которые призван решать

учитель. Педагог-экспериментатор в данном случае становился лишь создающим условия для выращивания необходимых компонентов структуры методической деятельности как профессионального новообразования сознания студентов как будущих учителей.

Так как до недавнего времени традиционное обучение будущих учителей представлялось как процесс, построенный на самостоятельной деятельности студентов и их самосознании, которое изначально предполагало наличие заинтересованности и ответственности, то лекционная форма занятий, на которой происходило сообщение всей необходимой информации преподавателем, считалась ведущей. Следовательно, теоретическая подготовка рассматривалась как наиболее значимая и основная в силу того, что в ходе ее осуществления (педагог рассказывает, а студент слушает) будущий учитель должен был постигнуть теоретические основы предмета изучения. Полученные теоретические знания для большей прочности закреплялись на практических занятиях на основе повторения и различного рода упражнений. Отсюда, сами практические занятия рассматривались как дополнительный момент в вузовском обучении будущих учителей, а осуществляемая в ходе их «практическая» подготовка – как второй этап учебно-познавательного процесса.

Выяснение содержательной стороны практической подготовки и технологического аспекта теоретической подготовки будущих педагогов, определение форм их осуществления имело существенное значение и непосредственное отношение к проблеме нашего эксперимента. Связано это с тем, что курсы педагогики, психологии и методики преподавания учебного предмета, рассматриваемые традиционно как отдельные элементы процесса обучения, на самом деле должны быть объединены и интегрированы с целью формирования новообразований в виде профессионализации интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности будущего педагога. Поэтому для нас был важен момент самоопределения студентов относительно целей, которые усматривались нами именно в формировании специализированных видов профессиональной деятельности будущих педагогов, в частности, методической деятельности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика. – 1980. – 219 с.
2. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика. – 1980. – 295 с.
3. Таланова Л. Г. Проблемы нового педагогического мышления / Л. Г. Таланова, О. С. Цокур // Образование в современном обществе / Материалы Международной научно-практической конференции. – Одесса, 1996. – С. 95–98.
4. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. Т. 1 / К. Д. Ушинский. – М., Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – С. 229–244.

#### REFERENCES

1. Lerner I. Ya. Protsess obucheniya i ego zakonmernosti / I. Ya. Lerner. – М. : Pedagogika. – 1980. – 219 s.
2. Skatkin M. N. Problemy sovremennoy didaktiki / M. N. Skatkin. – М. : Pedagogika. – 1980. – 295 s.
3. Talanova L. G. Problemy novogo pedagogicheskogo myshleniya / L. G. Talanova, O. S. Tsokur // Obrazovanie v sovremennom obshchestve / Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Odessa, 1996. – S. 95–98.
4. Ushinskiy K. D. Izbr. ped. soch. T. 1 / K. D. Ushinskiy. – М., L. : Izd-vo APN RSFSR, 1950. – S. 229–244.

*Стаття подано до редакції 11.03.2016 р.*