

УДК 37.02

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ІНТЕГРАЦІЇ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ”

Наталія Бахмат

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, 01030 Київ, Україна*

Діагностика створює передумови для ефективного управління дидактичним процесом у вищій школі, допомагаючи виявити ті види утруднень, які виникають у студентів під час виконання завдань з організації, планування, моделювання, контролю, корекції навчально-пізнавальної діяльності учнів. Виявивши стан інтеграції дидактико-методичних умінь, ми зможемо побудувати модель забезпечення інваріантної та варіативної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: готовність, дидактико-методичні уміння, діагностика, інваріантний, варіативний, дидактична клітинка.

Організація освітнього процесу у сучасній вищій школі неможлива без педагогічної діагностики: розглядаються результати, способи їхнього досягнення, виявляються тенденції та динаміка формування продуктів діяльності. Діагностика включає в себе контроль, перевірку, оцінювання, накопичення даних статистики, їхній аналіз та прогнозування подальшого розвитку подій. Цим самим вона створює передумови для ефективного управління дидактичним процесом.

Процедури виявлення рівня готовності до будь-якого виду діяльності [9] постійно знаходяться у полі зору вчених-педагогів та дослідників. Діагностику розглядають як “...розпізнання та облік індивідуальних і групових особливостей учасників освітнього процесу та його умов, змісту і результативності” [7]; як “...процес і способи визначення ступеня розвитку особистісних якостей, утруднень у навчанні, розвитку, спілкуванні, освоєнні професії та ефективності функціонування і розвитку психологічних систем, технологій, методик, педагогічних проєктів” [4] тощо.

Дидактико-методична функція є однією з провідних функцій вчителя початкових класів. Типові задачі діяльності цієї функції (створення та використання банку інформаційно-технологічного забезпечення навчально-освітнього процесу; складання планів-конспектів уроків; використання різних типів навчання, ефективних технологій; забезпечення внутрі- та міжпредметних зв'язків, формування системи знань і умінь; забезпечення основних

функцій процесу навчання) в комплексі з іншими дають змогу вчителю знаходити шляхи розв'язання педагогічної проблеми самостійно. Тому для підвищення ефективності навчання студентів на педагогічному факультеті необхідно з'ясувати стан інтеграції певного виду умінь, та на їхній основі побудувати нову модель системи його підготовки. В нас з'явилися завдання: виявлення, перевірка та оцінка рівня здобутих знань, умінь і навичок; виділення рівнів готовності майбутніх вчителів до теоретичної та практичної діяльності; виділення видів труднощів, які виникають під час проектування уроків.

У процесі діагностики було задіяно 68 студентів IV курсу педагогічного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Для цього використовувались завдання із навчального посібника В.І.Бондаря [2].

Чи навчилися студенти формулювати мету, визначати завдання уроку, будувати фрагменти уроку, аналізувати основні категорії дидактики, які є спільними у науковому апараті теорії навчання і методиках (математика, українська мова, природознавство тощо), – усе це розглядалося за рівневим підходом до вивчення готовності студентів до педагогічної діяльності. У структуру готовності як складного психолого-педагогічного утворення ми включили мотиваційний (професійні установки, інтереси, бажання працювати на педагогічній ниві), орієнтаційний (професійна етика, вимоги до особистості), операційний (розвинуті педагогічні уміння і навички з передачі знань, формування умінь і навичок в учнів, створення умов для самоактуалізації, розвитку та саморозвитку кожного з них), вольовий (самоконтроль, самооблізація) та оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовки) компоненти [3]. Вона (готовність), як загальний розвиток, професійно-предметна компетентність, дидактична та комунікативна потреба [8], характеризується можливістю розв'язувати студентами завдання, які близькі до реального процесу навчання у школі. Кожен з цих рівнів, виділених нами, передбачає наявність компонентів готовності з різним ступенем вираженості. Компоненти дають можливість визначити стан теоретичних і практичних знань студентів для оцінки їхньої дидактико-методичної підготовки.

Рівневий підхід до діагностики результатів вивчення теорії навчання та окремих методик реалізовувався з урахуванням наявності у студентів п'яти груп знань та умінь: дидактичних (компоненти процесу навчання), психологічних (етапи процесу засвоєння знань), діалектичних (зв'язки і залежності між компонентами процесу навчання та ланками засвоєння знань), технологічних (побудова моделі уроків), аналітичних (зовнішній і внутрішній аналіз результатів конструювання та відповідна корекція) [1].

Охарактеризуємо виділені нами три рівні готовності студентів до теоретичної та практичної діяльності:

I рівень (пояснювально-ілюстративний). Студенти знають основні положення дидактичної теорії, вміють описувати дидактичні явища і процеси, пояснювати методичні варіанти організації, управління, планування, здійснювати контроль і корегування дидактико-методичних явищ і процесів. Вони володіють науково-категоріальним апаратом дидактики як науки та окремих методик і можуть їх відтворити в межах, передбачених навчальними програмами курсів.

II рівень (репродуктивний). Студенти можуть відтворити дидактико-методичні знання на рівні осмисленого й усвідомленого їхнього використання. Під час розроблення конспектів уроків з конкретних методик вони застосовують загально-дидактичні знання як основу при виборі методичних варіантів структури уроку, форм та методів, обраних для засвоєння змісту; вміють відтворювати зміст процесів, що характеризують оцінку, контроль і корегування діяльності учнів на уроці. Управлінський аспект цього рівня сформованості дидактико-методичних знань і вмінь характеризувався свідомим вибором оптимального змісту під конкретну мету уроку, продумуванням етапності та поступовості засвоєння учнями знань на рівні організації навчально-пізнавальної діяльності.

III рівень (творчий). Студенти, моделюючи урок і конструюючи окремі його фрагменти, підбирали зміст відповідно до мети, типу уроку та його етапів; формували цільові завдання уроку, конструювали дидактичну “клітиночку” на основі управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів згідно із законами та закономірностями навчального процесу, принципами його реалізації та вимогами щодо оптимальності, ефективності та результативності здійснення процесу навчання. Студенти, що будували модель уроку на творчому рівні, відрізнялися свідомим вибором зовнішньої форми прояву методів навчання та їхнього внутрішньої сутності, оптимальним поєднанням форм співпраці вчителя й учнів на уроці.

Діагностуючи стан інтеграції умінь, ми виявили і визначили кількісні та якісні показники дидактичної основи навчання молодших школярів і варіативності методичної готовності студентів. Кількісні показники аналізували з, на наш погляд, виявлених та розроблених рівнів сформованості фахових умінь, які характеризують пояснювально-ілюстративний, репродуктивний та творчий розвиток. Критеріями оцінки були конкретно-дидактичні та методичні знання щодо змісту, форм, методів та засобів організації навчального процесу у початковій школі. Окрім цього, критеріями вважалися конкретні вміння інтегрованого характеру, що поєднували дидактичні знання й уміння.

Спираючись на виділені дослідниками методи педагогічної діагностики [7], ми застосовували такі з них, як: збір інформації (спостереження, опитування: анкетування, тестування, констатуючий експеримент і аналіз результатів продуктів діяльності студентів); метод оцінювання інформації (визначення рівнів сформованості дидактико-методичних умінь), дотримуючись системно-діяльнісного, синергетичного і феноменологічного підходів та враховуючи принципи цілеспрямованості, прогностичності і технологічності.

Ми з'ясували, наскільки у студентів – майбутніх вчителів початкових класів – сформовані теоретичні знання з дидактики та окремих методик. За нашими спостереженнями вони володіють на достатньому рівні знаннями з дидактичних категорій та поняттями (як у теорії навчання, так і в методиках), але переважна більшість не застосовує їх під час виконання практичних завдань. Знання з дидактики студенти не сприймають як цілісну систему, а як окремі частини. Майбутні спеціалісти не бачать інваріантної і варіативної частин у таких поняттях, як процес навчання, урок (його мета і результат), метод. Зазначимо, що варіативність – це наявність варіантів, можливість варіювання. Варіативним у нашому випадку є зміст, тобто методичні варіанти процесу навчання, побудовані на змісті вивчення математики, української мови, природознавства, праці тощо.

Педагогічні інваріанти – “педагогічні істини, що не підлягають перегляду” [5]. Такими в методиках є методи навчання, а саме: їхня загальна структура, прийоми, дії, логічні операції, які є незмінними щодо змістового насичення способів системи засобів, що існує між запроєктованою метою і кінцевим результатом. Загальнодидактичні методи виступають орієнтиром для визначення часткових методів, вони характерні для окремих етапів навчального процесу та загальні для всіх предметів. Методи забезпечують у сукупності цілісний процес навчання. У зв'язку з цим студентам необхідно чітко пам'ятати, що діяльність навчання неможлива без оптимального поєднання методів навчання. За будовою, в цьому випадку, вона буде “порожньою” без заповнення її складовими способом, насамперед прийомами, діями, операціями.

Інваріантною для всіх методик є дидактична клітинка як найменша одиниця змісту виучуваного матеріалу. Виходячи з позиції В.О. Онищука [6] щодо макро- і мікродіяльності на уроці, як основної форми навчання учнів, дидактична клітинка може бути основою мікродіяльності при формуванні у студентів як дидактичних, так і методичних варіантів. Методичні уміння тоді будуть містити структурні елементи дидактичного пояснення клітинки, змінюватися буде зміст, характер методу, включення специфічних для тієї чи іншої методики прийомів, зміст і способи проміжного контролю і

корегування. Характер варіативності не впливає на зміну сутності інваріантної частини, як у методі, так і в прийомі.

Загальнодидактичні уміння та їхні конкретно-методичні варіанти найбільш яскраво проявлялися під час розв'язання типових задач з організації, планування, контролю, корегування та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Нами діагностувалися ці уміння на такій підставі: як дидактично грамотно сформулювати мету уроку, цільові завдання, визначити урок як цілісну систему. Студентам пропонувалися завдання на розроблення фрагментів уроків. Разом з тим за допомогою програм і підручників необхідно було сформулювати мету уроку, цільові завдання та співвіднести їх із проміжними результатами, добрати відповідні методи і форми організації навчальної діяльності учнів. Такого плану завдання несуть у собі інтеграцію знань та умінь дидактичного, психологічного, технологічного та аналітичного характеру. Вони потребують розуміння зв'язків та залежностей між усіма компонентами навчання.

Нами перевірялися не лише уміння конструювати, моделювати фрагменти уроків з певним змістом, а й уміння здійснювати порівняльний аналіз основних категорій, понять та явищ як у дидактиці, так і у конкретних методиках (форми організації та методи навчання, принципи їхньої реалізації). Це пояснюється тим, що в системі дидактико-методичної підготовки студентів важливе місце належить організації роботи з цього виду діяльності. Існують різні підходи до класифікації принципів, методів, форм організації навчання тощо. Вони мають різну будову і характеризуються певними ознаками. Взаємозв'язок цих категорій у дидактиці та окремих методиках вивчення предметів початкової школи не завжди усвідомлюється майбутніми спеціалістами як співвідношення цілого й окремого. Досить часто категорії дидактики не стають основою вивчення базових понять окремих методик, а інколи протирічать одна одній. Виникає необхідність доведення студентам положення про те, що дидактичні поняття, зберігаючи свій зміст, узагальнюючий характер, є щодо методик основою, "фундаментом". У науковій літературі це підтверджується загальною назвою методик: "часткові дидактики". Отже, однією із основних складових готовності майбутнього вчителя початкової школи до розв'язання дидактико-методичних професійних завдань є уміння аналізувати основні категорії, поняття, явища як у дидактиці, так і у конкретних методиках.

За результатами діагностування нами виділені утруднення, що виникають у студентів у процесі проектування уроків, а саме: невміння сформулювати мету уроку, не досить осмислене визначення цільових завдань; зміст не відповідає цільовим завданням уроку; обмежений вибір засобів розв'язання цільових завдань уроку; підібрані методи та форми організації навчання не відповідають вимогам оптимальності; обраний метод

не забезпечує засвоєння змісту; методи і прийоми навчання не розчленовуються і підмінюються один одним; не співвіднесені мета і завдання уроку, цільові завдання та проміжні результати уроку; невміння встановлювати зв'язки і залежності в уроці як системі тощо.

Причинами виділених утруднень є:

- Невміння аналізувати зміст навчального матеріалу та виділяти чітко завершені логічні частини. Недостатня орієнтація в структурній побудові уроків. Невміння встановлювати зв'язки між темою уроку, його метою та типом.
- Невміння аналітико-синтетично обробляти навчальний текст. Недостатнє розуміння логіки, засвоєння змісту навчального матеріалу учнями. Невміння вибрати зміст відповідно до цільових завдань уроку.
- Недостатнє осмислення теорії методів навчання. Невміння вибирати оптимальне забезпечення засвоєння змісту.
- Відсутність чіткого уявлення про закономірності побудови, зв'язки і залежності між складовими мікродіяльностями вчителя й учнів у межах дидактичної клітинки уроку.
- Невміння узагальнювати та систематизувати сукупність проміжних результатів з метою їхньої оцінки. Невміння системно аналізувати компонентний склад уроку на полігональній моделі матриці уроку.
- Невміння розчленовувати і узагальнювати в структурі уроку його складові (мікродіяльнісні) частини. Невміння доцільно будувати урок як систему, спираючись на закони, закономірності, принципи дидактики. Недостатнє знання теорії навчання як системи.

Одержані дані про стан готовності студентів спеціальності “Початкове навчання” до роботи свідчать, що незнання основних дидактичних категорій негативно впливає на якість підготовки з методик викладання української мови, математики, природознавства тощо. Обґрунтування змін підходів до здійснення підготовки вчителя, моніторинговий аналіз якості теоретичних знань і практичних умінь підтверджує думку про необхідність формування знанійного тезаурусу на новій основі. Такою основою при вивченні студентами дидактики виступає знання процесу навчання як базової категорії. Змістовий, організаційно-діяльнісний та інші її компоненти нерозривно пов'язані зі знаннями майбутніх вчителів про форми і методи навчання, принципи його побудови. Для з'ясування сутнісних ознак процесу навчання студенти повинні належною мірою володіти науково-категоріальним апаратом дидактики, вміти здійснювати порівняльний аналіз підходів різних вчених і наукових шкіл до тлумачення понять, які є системотвірними як для дидактики, так і для окремих методик.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що підготовка вчителя початкової школи з дидактики та окремих методик, загалом, забезпечує

достатній рівень знанійної готовності майбутнього фахівця до реалізації своїх професійних функцій. Однак у процесі навчання молодших школярів випускник не завжди готовий використовувати на практиці дидактико-методичні уміння, що унеможливує впровадження ним у навчальний процес сучасних технологій навчання. Причинно-наслідковий зв'язок між теорією навчання та методиками носить опосередкований характер і не є гарантом якості професійної готовності майбутніх вчителів до забезпечення ефективності виконання професійних обов'язків. Тому необхідно створити такі умови навчання студентів, за яких формуються інтегровані дидактико-методичні уміння, а саме: інтеграція знань і умінь з дидактики та окремих методик; удосконалення змістового забезпечення зазначених дисциплін; включення модульно-рейтингової системи навчання; перебудова процесу управління навчально-пізнавальною діяльністю.

1. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1990.
2. *Боднар В. І.* Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики). К., 1999.
3. Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях: Психологический аспект / Под ред. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. Минск, 1985.
4. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
5. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь: Для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
6. *Онищук В. А.* Урок в современной школе. Пос. для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1986.
7. *Скопылатов И. А., Ефремов О. Ю.* Система педагогической диагностики в вузе // Педагогика. 2001. №7.
8. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. Сер. "Учебники и учебные пособия". Ростов-на-Дону, 2000.
9. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе : Учеб. пос. для вузов. М., 2002.

DIAGNOSING INTEGRATION LEVEL OF STUDENTS' TEACHING SKILLS (SPECIALITY "ELEMENTARY EDUCATION").**Natalia Bachmat**

*Mychailo Dragomanov National Pedagogical University of Kyiv,
Pyrogova Str., 9, UA-01030 Kyiv, Ukraine*

Diagnosis creates the preconditions for the effective management of the educational process in a higher educational institution. It helps to find out those kinds of difficulties, which students come across at performing the tasks relating to the organising, planning, modelling, controlling and correcting of schoolchildren's learning and cognitive activity. After defining the integration level of students' teaching skills, it is possible to construct the general and alternative models of teacher preparation.

Key words: readiness, teaching skills, diagnosis, general model, alternative model, education cell.

Стаття надійшла до редколегії 10.02.2003
Прийнята до друку 18.06.2003