

від комунікативних ситуацій);

– емоційного (уміння емоційно впливати на співбесідника).

Отже, проаналізувавши філософські й психологічні аспекти професійної взаємодії, ми визначили його структуру, до якої входять: суб'єкти взаємодії (викладач і студенті), взаємні зв'язки суб'єктів (механізми, своєрідність, характер тощо), взаємний вплив суб'єктів один на одного і взаємні зміни суб'єктів професійного спілкування. Нами була також встановлена специфічна особливість цього виду взаємодії, яка відрізняє його від усіх інших видів комунікативних взаємодій. Це його поліформність, яка припускає триєдину спрямованість цього процесу: навчально-педагогічна взаємодія педагога і студентів, взаємодія студентів між собою, міжособистісна взаємодія, яка може по-різному впливати на навчальний процес.

Використана література:

1. Буюва Л.П. Человек: деятельность й общение. – М., 1978. – 220 с.
2. Добрович Н.А. Воспитателю о психологии й психогигиене общения. – М., 1976.
3. Обозов Н.Н., Щекин Г.В. Психология работы с людьми. – К.: МАУП, 1999 – 152 с.
4. Руденский Е.В. Социальная психология. – М., 1997.
5. Самоукина Н.В. Психология й педагогика профессиональной деятельности: Уч. – М., 1999. – С. 220.
6. Handbook of organizational learning and knowledge. / Meinolf Deerkes, Arione Berthoin Antal, John Child – Oxford University press. – 2001. – 979 p.
7. Motivation and work behavior / Richard M. Steers. N.Y.: Me. Graw – hill, 91. – 5th ed.
8. Conflicts and cooperation in managing environmental resources / ed. By R. Pethig. – Berlin: Springer – Verlag, 92, 338 p.

Аннотация

В статье анализируются философские и психологические аспекты профессионального взаимодействия. раскрываются структуры личностно-ориентированного общения и его роль в становлении будущих менеджеров как специалистов.

Кулик Є.
Дрогобицький педагогічний університет
імені І.Франка

МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Сучасні соціальні процеси викликали необхідність переходу вищої школи на нову концепцію підготовки майбутніх спеціалістів, вдосконалення її якості, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури.

Концептуальні вимоги до вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів знаходяться у протиріччі з її сучасним станом: між номінальним і фактичним характером педагогічної роботи, між критеріями, які визначаються дійсністю; між змістом освіти і його реалізацією в практичній діяльності.

Відомо, що педагогічна діяльність є дослідницькою і творчою за своїм характером і змістом. Однак реальна практика, а також роботи проведені А. П. Акімовою, Л. В. Ведерніковою, Г. Г. Гаппаровою, Г. Г. Гореловою, Г. М. Храповою, Н. М. Яковлевою, показують, що діяльність більшості вчителів сьогодні ще не можна назвати істинно творчою, дослідницькою, спрямованою на пошуки найбільш раціональних та ефективних шляхів навчання і виховання учнів.

Для проведення кваліфікованих досліджень потрібні спеціалісти з відповідною підготовкою, тому поліпшення підготовки майбутніх вчителів до педагогічної дослідницької роботи передбачає навчання студентів педагогічного інституту грамотному веденню досліджень з проблем дидактики, виховання, школознавства. Отже, необхідність формування готовності майбутнього вчителя до проведення дослідницької роботи обумовлена, з одного боку, недостатнім задоволенням потреб суспільства результатами цієї роботи, а з іншого – низьким рівнем готовності до дослідницької педагогічної діяльності.

Очевидно, ні в кого не викликає заперечення теза про те, що, навчання повинно поєднуватися з дослідженням цього процесу. Таке дослідження припускає систематичну варіацію засобів стратегії та тактики навчання і оцінку ефективності утворюваних варіантів. Участь вчителів в науково-дослідницькій роботі сприяє також розвитку в них творчого підходу до педагогічної діяльності, стимулює пошук ефективних засобів та прийомів навчання і виховання. Педагогічна система функціонує при наявності дуже великої кількості компонентів (елементів). Відомо, що жодна з існуючих систем не може оптимально виконувати свої функції без зв'язку, тобто об'єктивної інформації про те, наскільки успішно і відповідно з існуючими планами реалізується завдання, яке стоїть перед системою. Школа не є винятком. Педагогічні та психологічні дослідження дають можливість керівництву школи і педагогічному колективу, крім традиційно прийнятих джерел (статистична звітність, облік успішності, суспільне корисна активність, позакласна робота), за якими звіряється робота школи з вихідними планами і завданнями, мати додаткову багату інформацію, що дозволяє, крім кількісних параметрів, проаналізувати якісну сторону роботи будь-якої ланки ланцюга і вчасно

здійснити ті чи інші коригуючі діяння. Педагогічний та психологічний експеримент дають можливість вихователю, класному керівнику, вчителю оцінювати перспективність, доцільність та необхідність цих або інших форм та методів педагогічного діяння, оптимально спланувати свою подальшу діяльність, свідомо і цілеспрямовано здійснювати індивідуальний підхід до учнів.

Одержана при дослідженні інформація, використовується для вдосконалення навчально-виховного процесу і знаходження найбільш адекватних форм та методів роботи педагога як з колективом, так і з окремими учнями. Вона повинна відповідати таким вимогам: надійність, обґрунтованість, точність.

Дослідники, які спираються на різноманітні концепції, при формуванні моделі вчителя-фахівця неодмінно включають дослідницьку діяльність або окремі її елементи до складу загальної педагогічної діяльності.

Моделювання діяльності сучасного вчителя трудового навчання розкрило розбіжність між фактичною підготовкою і конкретною діяльністю.

Спираючись на прогнозування, майбутнього рівня навчально-виховного процесу в школі, слід мати на увазі те, що в діяльності вчителя трудового навчання повинно багато змінитися: необхідна вчителю сфера знань, проблеми, які він вирішує, шляхи розв'язування педагогічних завдань та умови їх здійснення.

Американські спеціалісти в своїх роботах підкреслюють [4], що педагог постійно виступає у ролі дослідника, який веде цілеспрямований пошук необхідної йому інформації та робить копіткий аналіз як свого досвіду, так і досвіду інших вчителів. Без успішного здійснення цієї важливої функції не можна досягти вільного, впевненого володіння навчальним матеріалом, забезпечити його оптимальну передачу учням. Недооцінка цієї сторони педагогічної діяльності неминуче веде до небажаних результатів.

Західні спеціалісти ще на початку 70-х років почали працювати над розробкою суто практичних матеріалів, які б допомагали вчителю ефективно виконувати дослідницьку функцію, але ухил був зроблений в бік більшого озброєння вчителів методами математичної статистики та використання прикладних тестів. Педагогіка розглядалася як прикладна наука.

Деякі автори, розглядаючи дослідницьку діяльність, поділяли її на навчальну та наукову. Наприклад, Н. С. Амеліна [1, с. 35] дає таке визначення навчально-дослідницькій діяльності: “НДД учнів – це такий вид індивідуальної пізнавальної діяльності, який ґрунтується на творчому ставленні до предмету який вивчається, та об’єкту педагогічної теорії та практики”. Не виключаючи

чисто практичних дій та операцій, Н. С. Амеліна розглядала суто внутрішню діяльність, цікавилась в першу чергу розумовими діями і операціями, тобто операційним компонентом внутрішньої діяльності, розглядала навчальну і наукову діяльність стосовно аспекту їх єдності. А. А. Лебедев, розкриваючи зміст поняття “навчально-дослідницька діяльність”, спрощує його до переліку суми ознак цієї діяльності.

Але навчальна дослідницька діяльність не тотожна практиці. Розрізняють навчально-дослідну і дослідницьку діяльність. Кожна з них має свою мету і засоби її досягнення. Навчально-дослідна діяльність, на думку О. І. Сафроненко, В. П. Бударкевича має на меті озброєння знаннями і відповідними дослідницькими вміннями тих кого навчають.

Згідно кваліфікаційної характеристики вчитель повинен виконувати такі види педагогічної дослідницької діяльності: 1) вивчення особистості учня; 2) вивчення і узагальнення методів роботи і педагогічного досвіду; 3) вдосконалення особистої системи впливу на особистість, інноваційна діяльність.

Обираючи в ролі основоположного методу дослідження теоретичне моделювання, підкреслимо, що саме модельний підхід до вивчення явищ дійсності дозволяє висвітлити їх глибинну сутність, розкрити динаміку взаємозв'язку складових елементів. Виявити шляхи, що характеризуються оптимізуючим впливом на процес функціонування даного явища.

Як відомо, модель виконує дві функції: пояснюючу та прогностичну. При цьому, пояснююча функція моделі виявляється при її використанні у педагогічних цілях з метою пояснення. Модель – це речова, знакова або уявна система, що відтворює принципи внутрішньої організації та функціонування, а також певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження. Безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне.

Уточнюючи загальноприйняте визначення моделі, Є. Е. Смирнова, відносно моделювання діяльності спеціаліста, підкреслює, що модель представляє собою описовий аналог діяльності, який у формалізованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики.

Причому нова інформація про досліджуваний об'єкт виникає на всіх етапах конструювання моделі у процесі емпіричного дослідження об'єкту, у формі самої моделі, що створює елементи новизни в силу особливої презентації набутих знань про об'єкт, як результат подальшого експерименту мислення.

Р. В. Габдруєв, який досліджує наукову діяльність студента, виділяє статичну модель для пізнання як основу. Вона визначається учбовими програмами, задачами і цілями, які стоять перед навчально-виховним процесом.

Ця модель знаходиться в основі динамічної моделі, що відбиває зв'язки і відношення між предметами, явищами а також елементами, які складають її структуру.

Така динамічна модель згідно з А. Ф. Зотовим повинна відповідати наступним вимогам:

- границі, які обмежуються суттєвими зв'язками між об'єктними галузями;
- відтворення досліджуваного об'єкту в різноманітних умовах, його інваріантність за обставин зміни кількох параметрів;
- зв'язок ключових параметрів теоретичної моделі з реальними даними, що можуть бути зафіксовані;
- включення в модель мінімальної, але достатньої кількості параметрів (тобто оптимальної).

Поряд з вищезазначеними вимогами щодо конструювання моделі педагогічних явищ обов'язково слід враховувати специфічні вихідні положення, які істотно впливають на оптимальність побудовання експериментальної моделі науково-дослідницької діяльності. У їх ролі виступають такі основні принципи:

– компенсаторності, згідно з яким передбачається значне розширення “фонових” знань студентів за рахунок орієнтації останніх на самостійний пошук і систематизацію додаткової інформації. Принцип компенсаторності націлений на нарощення “ядра” набутих професійно значущих знань з метою забезпечення повноти їх актуалізації;

– праксеологічності, сутність якого полягає у максимальній активізації пошуково-дослідницьких дій студентів у напрямку здобуття ними суб'єктивно нових знань. Активізація процесуального боку дослідження орієнтована на удосконалення пошуково-творчої роботи майбутнього спеціаліста, оволодіння її процедурно-дійовим складом;

– багаторівневості, що передбачає забезпечення “покрокового” ускладнення змісту науково-дослідницької діяльності через скорочення або помноження задач дослідження, звуження або розширення “інформаційного поля” дослідницьких завдань. Принцип багаторівневості дозволяє в більш повному обсязі враховувати індивідуальні можливості студентів, рівень їх інтелектуального розумового розвитку, ступінь оволодіння навчальним матеріалом;

– діалогічності, який реалізується шляхом активного використання потенціалу діалогу між викладачем та студентами. Саме діалог, як відомо, дозволяє викладачу встановлювати швидкий зворотній зв'язок із студентською

аудиторією, з'ясовувати її настрій, міру зацікавленості й обізнаності в предметі навчання, емоційний та фізичний стан. Крім того, діалог забезпечує можливість створення атмосфери "спільної думки", "спільного педагогічного діяння за допомогою включення студентів у колективно-групові види науково-дослідницької роботи [3].

– прогностичності, який орієнтує на виявлення найближчої, середньої та дальньої перспективи розвитку особистості. Він націлює на встановлення прогнозу педагогічного впливу засобами науково-дослідницької діяльності як на основні (забезпечення актуалізації), так і на побічні (формування творчого стилю діяльності, готовності до професійної творчості тощо) результати. Даний принцип реалізує можливість програмування в напрямку і змісту науково-дослідницької діяльності окремих рис особистості дослідника, наступний розвиток яких передбачається на період післядипломної освіти.

Сукупність вищевикладених принципів передбачає реалізацію певних вимог у таких аспектах:

а) в системі управління науково-дослідницькою діяльністю:

- до вузівського викладача – керівника науково-дослідницькою роботою;
- до студента;

б) в системі її функціонування:

- до змісту;
- до процесу.

Проведений аналіз літератури дозволяє конкретизувати вміння, якими повинен володіти викладач:

– конструктивні (моделювання всіх етапів наукового пошуку), формулювання задачі дослідження;

– проєктивні (практичне здійснення процесу дослідження);

– гностичні (володіння загальними правилами дослідження (знання існуючих підходів до вивчення певного питання, історичних аспектів розглядання проблеми в даній науковій галузі);

– організаторські (підбір учасників пошуково-творчої роботи, аналіз їх здібностей, рівня сформованості дослідницьких умінь та навичок; визначення особливостей змісту й засобів дослідження з метою оптимальною навантаження учасників пошукової діяльності).

Однак, вищезазначених умінь керівника пізнавальною діяльністю студентів недостатньо для ефективного управління нею. Необхідним є зустрічний рух студентів, який проявляється в:

– усвідомленні професійної значимості науково-дослідницької

діяльності;

– наявності певних особистісних якостей (цілеспрямованості, наполегливості, працелюбності), ціннісних орієнтацій (прагнення до самовдосконалення, творчої самореалізації, креативності, духовного самопізнання).

Логічно вважати, що вимогами щодо організації науково – дослідницької діяльності виступають такі:

– врахування взаємозалежності та взаємообумовленості різноманітних організаційних форм науково – дослідницької діяльності (лекцій, семінарів, практичних занять, практики);

– більш повне використання потенціалу лекцій і семінарів.

Кожна ланка науково – дослідницької діяльності має бути певним чином “запрограмованою” на процес відтворення засвоєного навчального матеріалу. За умов цілісного акумулювання всього арсеналу форм організації даної роботи утворюється можливість активної мобілізації фонду накопичених знань.

Успішне функціонування науково-дослідницької діяльності передбачає реалізацію певних вимог щодо до змісту даного виду праці студентів:

– відображення основних етапів формування професіонала певної наукової галузі;

– орієнтація теоретичного матеріалу на його наступне використання в професійній практиці.

З урахуванням визначених принципів і вимог нами була розроблена модель науково-дослідницької діяльності студентів, що складається з двох типів структур: інваріантна та варіантно-методична.

Інваріантна структура науково-дослідницької діяльності студентів представлена сукупністю мотиваційного, змістового, процесуального й результативного компонентів, є характерною для будь-якого виду пізнавальної діяльності в силу того, що віддзеркалює основні складові частини діяльності як-от: мотив, предмет, процес, результат. Кожний з компонентів науково-дослідницької діяльності виконує певну дидактичну функцію, що покликана забезпечити оптимальність набуття знань студентів.

Однак, ефективність реалізації даних функцій зумовлена дидактичною потужністю варіантного методу структури. В основі цієї структури – взаємозв’язок систем функціонування, організації та управління науково-дослідницькою діяльністю. Саме оптимізація кожної з даних систем у складі варіантно-методичної структури покликана, в остаточному результаті, сприяти ефективності функціонування інваріантної структури й тим самим

забезпечувати повноту, автоматизм і правильність знань студентів.

Конкретизуючи характер кожної із систем, відзначимо, що система управління науково-дослідницькою діяльністю істотно відрізняється щодо управління даною роботою.

Науково-дослідна робота студентів, складова включається в найбільш обширнішу систему науково-дослідної діяльності (НДД) й відповідно керується Радою по НДД – так званім бюро вченої ради факультету по НДРС.

Система, що представлена двома ланками управління (викладачем – як основою, вчителем-предметником – як допоміжною) є неповною без урахування підсистеми самоуправління студента.

У світлі визначення науково – дослідницької діяльності як активної самостійно пізнавальної роботи, націленої на пошук нових знань, роль студента характеризується виявом певної саморегуляції, самоуправління. Ступінь виявлення самоуправління та саморегуляції істотно залежить від рівня підготовленості студентів до науково – дослідницької діяльності та її організації.

Під терміном “підготовленість” доцільно розуміти оволодіння студентами певним обсягом навчального матеріалу, сформованість дослідницьких умінь та навичок, зацікавленість у предметі навчання.

Аналіз структури саморегуляції дозволяє виділити в якості психологічних чинників підготовленості при ознайомленні з критеріями успішності і діяльності, вміння адекватного самооцінювання та динамічної самокорекції [2].

При цьому регуляційний вплив викладача націлений на забезпечення умов прискореного розвитку студента як дослідника і формування у студента основ самоуправління. Останнє передбачає розробку комплексу завдань, що націлені на поетапне, поступове нагромадження студентами досвіду дослідницької роботи з метою зростання самостійності у проведенні НДР. Саме диференціація засобів науково-дослідницької діяльності дозволяє враховувати різний рівень підготовленості студентів і забезпечити їх “вирівнювання”.

Отже, система управління повинна передбачати поступовий перехід від управління з боку викладача до самоуправління студента.

Однак, характер управління істотно змінюється в залежності від дослідницької діяльності. Система організації даної роботи представлена такими традиційними формами: лекція, семінар, практичне заняття, та специфічною формою: “малі дослідницькі групи”.

На лекціях, семінарах, практичних заняттях, тобто аудиторних формах, більшою мірою проявляється управління дослідницькою діяльністю з боку

викладача, тоді як громадська практика передбачає часткове самоуправління студентів.

Підкреслимо, що малі дослідницькі групи виконують особливу функціональну роль. Їх засідання організуються викладачем, мета предмет і задачі дослідження ставляться перед студентом із зовні, однак, сам процес дослідження, його план і програма, проміжні цілі визначаються студентом.

Взаємоузгодження даних форм організації в напрямку забезпечення дієвості науково-дослідницької діяльності, спричиняє високу результативність знань студентів. Це пояснюється тим, що кожна форма визначає певну специфіку функціонування даної діяльності, що, в остаточному результаті впливає на характер відтворення засвоєних знань.

Лекції дозволяють систематично застосовувати в навчанні такі види дослідницької роботи, як проблемне викладення матеріалу, евристичні бесіди, дискусії, мікровикладання.

Семінарські і практичні заняття надають можливість використання всього розмаїття засобів науково-дослідницької діяльності (для сільськогосподарських робіт): складання елементарних раціонів для тварин, підготовка доповідей, проектування сільськогосподарських угідь, організація пасовищного періоду, конкурсів, вікторин, олімпіад, ігор, дискусій, бесід, прес-конференцій, тощо.

Малі дослідницькі групи забезпечують поліваріантність застосування видів даної роботи в залежності від тематичної спрямованості групи.

Системоутворюючим елементом функціонування науково-дослідницької діяльності в будь-якій формі організації навчання виступають науково-дослідні завдання. Саме науково-дослідне завдання складають ядро системи функціонування даної роботи.

Стосовно науково-дослідницької діяльності використання терміну “завдання” є більш доцільним в силу того, що в процесі дослідницької роботи студентам пропонують певні “доручення”, “призначення” до виявлення окремих явищ та закономірностей їх розвитку.

Отже в якості робочого пропонується такий варіант визначення дефініції “науково-дослідницьке завдання”: це таке проблемне завдання, яке націлене на вивчення певних фактів та явищ на актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб’єктивно нової інформації про дійсність.

Використана література:

1. Амелина Н.С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза... Дис. ... кан.пед.наук – КГПИ им. А.М. Горького – К., 1982.
2. Андреев В.И. Педагогическая оценка исследовательских умений старшеклассников и студентов в условиях эвристического программирования обучения. / Современная высшая школа.

Международный журнал социалистических стран. – 1978. – № 1. – 77 с.

3. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.

4. Кумс Ф. Мировой кризис образования. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991.

А н н о т а ц и я

Проанализировано моделирование процесса подготовки учителей трудового обучения. Предложены принципы построения модели научно-исследовательской деятельности будущих учителей трудового обучения.

Кухарчук І.О.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

**ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ
НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ
В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ**

Враховуючи сучасні дослідження в галузі лінгвістики, в центрі якої – вивчення мови в процесі її функціонування, та лінгводидактики, де робиться особливий акцент на реалізацію комунікативно спрямованого навчання як головного принципу побудови шкільного курсу, вважаємо, що комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису має спиратися на теоретичні положення функціонування синтаксичних одиниць, їх взаємодії в мовленнєвій ситуації, дослідження синтаксичних зв'язків і семантико-синтаксичних відношень та ролі тексту в реалізації синтаксичних одиниць.

Звернення до фундаментальних спеціальних досліджень, які присвячені функціонально-комунікативному синтаксису, показує, що найбільш детальний його опис зроблено у працях В. Матезіуса, Г. Золотової, Н. Арутюнової, В. Гака, Н. Слюсарєвої, Н. Шведової, О. Бондарка, І. Вихованця та ін.

Питання реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення мови досліджували учені-методисти М. Вашуленко, Г. Шелехова, М. Пентилюк, В. Мельничайко, Л. Скуратівський, Н. Остапенко, Л. Паламар, В. Каліш та ін.

Мета нашої публікації – визначити лінгвістичний аспект змісту роботи над вивченням синтаксису на засадах комунікативно-діяльнісного підходу.

Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису вносить відповідні корективи у визначення поняття синтаксису та його основних синтаксичних одиниць та перегляду змісту базових понять синтаксичної науки. Основними поняттями нашого дослідження є синтаксис, синтаксичні одиниці, функції синтаксичних одиниць, а також тісно пов'язані з ними синтаксичні зв'язки і семантико-синтаксичні відношення.