

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В ХОДІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Метою проблемного навчання є засвоєння студентом – майбутнім учителем не лише системи знань з іноземної мови, а й самого шляху, процесу одержання певних результатів, або, як зазначає А. Хуторской, освітнього особистісного продукту [12], оскільки це дуже необхідно для його професійного становлення. Основними характеристиками мислення, що розвивається при цьому науковці вважають чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, сміливість, оригінальність. При цьому важливу роль відіграє пізнавальна самостійність студентів як здатність і потреба особистості бачити і вирішувати нові для себе проблемні завдання. Результатом такого підходу до вивчення іноземної мови стає формування творчого мислення особистості, основними елементами якого виступають: уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, самостійно переносити знання у нову галузь, уміння бачити альтернативу рішень, уміння комбінувати раніше відомі й нові способи розв'язання тих чи інших завдань.

Проблемне навчання займає неоднакове місце протягом усього навчально-виховного процесу у ВНЗ. Традиційно вважається, що оскільки вчорашні школярі недостатньо до нього підготовлені, то питома вага проблемного навчання зростає на старших курсах. Зростання ступеня проблемності проходить таким чином: 1) проблемний виклад знань викладачем в поєднанні з відтворюючою діяльністю студентів; 2) проблемний виклад в поєднанні з самостійною роботою студентів за зразком; 3) комбінована лекція (проблемний виклад в поєднанні з реконструктивно-варіативною діяльністю студентів); 4) комбінована лекція, в яку входить частково-пошукова діяльність студентів; 5) проблемне навчання: створення проблемних ситуацій викладачем і навчально-дослідна робота студентів. Послідовне здійснення його повинно забезпечити просування студентів від низького рівня виконання діяльності до більш високого. Система проблемного навчання, яка б охоплювала весь навчально-виховний процес, ще недостатньо розроблена у практиці ВНЗ. Основна вимога до проблемного навчання у ВНЗ, як зазначає О. М. Матюшкін, – це те, що воно повинно бути реалізоване в усій системі навчальної роботи студентів. Зокрема, виходячи з того, що поза особистою діяльністю проблемна ситуація не створюється, О. М. Матюшкін пропонує використати систему теоретичних (філософського спрямування) та практичних завдань (задач), виконання яких передусє засвоєнню нових знань і приводить до виникнення пізнавальної потреби в засвоєнні знань [8].

Лекція становить переважно монолог викладача, отже, на думку П. Підкасистого, Л. Фрідмана та М. Гарунова, проблемна лекція може мати таку структуру (табл. 1).

Таблиця 1

### Структура проблемної лекції (за П. Підкасистим, Л. Фрадманом, М. Гаруновим)

№ п/п	Етапи	Цілі	Прийоми та способи лектора
1.	Вступ	Оволодіти увагою аудиторії, викликати інтерес	Почати лекцію з несподіваної репліки, факту, жартівливого зауваження
2.	Постановка	Показати її актуальність, проаналізувати суперечності, часткові проблеми, сформулювати загальну проблему	Звернення до інтересів слухачів, їх потреб, посилання на факти, документи, авторитетні висловлювання, аналіз усталених, але неправильних поглядів.
3.	Розчленування проблеми на підпроблеми, задачі, питання	Чітке відокремлення переліку проблем, задач, питань, розкриття їх сутності	Обґрунтування логіки розв'язання проблеми, побудова загальної схеми розв'язання проблеми, ідеї, гіпотези, засоби вирішення, можливі результати, наслідки
4.	Виклад своєї позиції, підходів, засобів розв'язання	Показ у порівняльному аналізі власних підходів, позицій та інших думок	Обґрунтовані доказові судження, аргументи, використання прийомів критичного аналізу, порівняння
5.	Узагальнення, висновки	Сконцентрувати увагу аудиторії на головному, висловити резюме тому, що було сказано	Твердження, що інтегрує головну ідею, думка, використання найсильнішого аргументу, крилатого вислову. Показати перспективи розвитку подій

В. Галузинський та М. Євтух наводять види діяльності викладачів і студентів під час проблемної лекції та проблемного семінару (табл. 2).

Таблиця 2

**Види діяльності викладачів і студентів під час проблемної лекції та проблемного семінару**

Викладач	Студент
<b>Лекція</b> Оголошує тему, план, літературу, ставить перед аудиторією низку проблемних питань для дискусії, дає термін для їх обдумування (в межах однієї лекційної години)	<b>Лекція</b> Занотовує план, лекційні проблемні запитання, список рекомендованої літератури, обдумує шляхи розв'язання проблемних ситуацій
Приступає до орієнтування студентів у різних варіантах розв'язування поставлених проблем	Бере участь у дискусії, висловлює свої аргументи, обґрунтовує їх та доводить висунений ним шлях підходу до розв'язання проблеми
Організовує дискусію із запланованих питань, послідовно даючи студентам висловитись, навести аргументи на захист своїх тверджень, стимулює їхні думки	Оцінює погляди на проблему своїх колег, знаходить оптимальний варіант їх розв'язання.
Підсумовує дискусію, забезпечує підбиття правильних вирішень цієї проблеми, узагальнює теоретичні висновки з матеріалу, забезпечує правильне розв'язання проблем, висунутих на початку лекції	У разі незгоди з тим шляхом, який був запропонований іншими студентами, або визнає свою помилку, або доводить правоту іншими новими доказами.
Дає завдання для самостійної домашньої роботи, закінчує цим проблемну лекцію, якщо необхідно дає план семінарського заняття.	Занотовує теоретичний висновок з рішення, поданого викладачем у підсумку дискусії, занотовує домашнє завдання до наступного семінару.

Процес діяльності студентів в ході проблемного навчання має складний характер. Упродовж багатьох років він докладно вивчається психологами і методистами, але донині його сутність залишається однією з головних тем наукових дискусій. Психологи, педагоги та методисти розглядають діяльність з вирішення проблем з різних точок зору.

1. З метою вивчення індивідуальних особливостей, для виявлення здібностей, рівня розвитку мислення (образного або логічного), уяви, пам'яті конкретної особистості.

2. Для дослідження загальних закономірностей мислення в процесі вирішення проблем певного типу. У педагогічній психології за допомогою цього методу знаходять структуру і особливості діяльності учнів в процесі розв'язування задач і на цій основі дають певні рекомендації для організації цієї діяльності.

Отже, для розвитку здатності майбутнього вчителя іноземної мови здійснювати проблемне навчання в школі, необхідно оновлювати не лише зміст навчальних програм з усіх дисциплін, а й методики їх викладання; наполегливо впроваджувати в навчальний процес дискусійну форму проведення практичних занять; передбачати для студентів самостійний пошук причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей суспільних процесів та явищ; проводити творчі конкурси студентських робіт.

Напрямок подальших наукових розробок: проблема творчої професійної діяльності викладача як організатора педагогічного процесу. Творчий потенціал викладача повинен включати не тільки нестандартний, пошуковий та інноваційний підхід до організації та здійснення педагогічного процесу, а й постійне його вдосконалення та збагачення. Сучасне психолого-педагогічне мислення передбачає також сміливе створення власних ефективних методик, які найбільш повно відповідають психолого-педагогічним особливостям педагога і впливають із новітніх педагогічних концепцій.

**Використана література:**

- Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К., 2011. – 1099 с.
- Андрущенко В. П., Вовк Л. П. Історія вищої педагогічної освіти в контексті цінностей соціокультурних систем / В. П. Андрущенко, Л. П. Вовк // Память століть. – 2006. – № 3-4.
- Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К.: Рад. Школа, 1991. – 110 с.
- Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / Л. М. Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – 248 с. – С. 22.
- Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
- Матюшкин А. М. Теоретические вопросы проблемного обучения. – В кн: Хрестоматия по возрастной и пед. психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильинова, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 274-279.
- Пидкасистый П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый. – М., 1997.
- Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя / Л. М. Фридман. – М., 1987. – 224 с.
- Хуторской А. В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 17-24.

**Аннотація**

В статті розглядаються особливості реалізації проблемного навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземного мови. Доведено, що одним з необхідних умов ефективної реалізації проблемного навчання в вищому навчальному закладі є співпраця викладача та студента.

## *Annotation*

*This paper discusses features of realizing the problem-based learning in the preparation of future teachers of foreign languages. It is proved that a prerequisite for the effective implementation of problem-based learning in higher education is cooperation, collaboration teacher and students.*

УДК37.011.3-51|:159.922:159.947.5

**Бобовський Р. П.**

## **МОТИВАЦІЯ В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ**

Проблема структури педагогічної свідомості на рівні її змістових характеристик до цього часу не розв'язана. В сучасній науці є невелика кількість робіт, які розкривають специфіку і окремі частини змісту педагогічної свідомості.

Вперше наявність педагогічної свідомості в структурі суспільної свідомості було виявлено В. Демічевим тільки в 1969 р. Різні аспекти педагогічної свідомості як явища дійсності і категорії науки вивчалися І. Лернером і В. Сластьоніним. Філософські та соціальні аспекти розвитку і становлення педагогічної свідомості досліджені В. Філіповим і Л. Беляєвою.

Традиційно психологи розглядали свідомість як сукупність знань про навколишній світ і пізнавальні процеси, з допомогою яких людина постійно поглиблює свої знання [3]. Ця позиція була перенесена і на дослідження педагогічної свідомості. Багато робіт присвячено вивченню процесів професійної свідомості вчителя: пам'яті, увазі, перцепції, мисленню (М. Кашапов, Ю. Кулюткін, Є. Осипова). Проте при більш глибокому аналізі процесуальної сторони свідомості, осторонь залишилися змістові характеристики свідомості: предметні значення, її смисловий зміст, мало уваги приділялося вивченню відношень педагога до себе.

**Мета статті** – проаналізувати підходи науковців щодо структури педагогічної свідомості та розглянути роль та місце мотивації в структурі педагогічної свідомості.

Е. Юдін зазначає, що професійна свідомість педагога включає в себе систему норм, свідомих і несвідомих установок і уявлень, які визначають позицію педагога по відношенню до дитини [6].

В. Сітніков вказує, що педагогічна свідомість включає в себе сукупність образів суб'єктів педагогічної діяльності ("Я – образ" педагога, образ дітей, реальних і еталонних, образи їх батьків, образи колег, адміністрації і громадськості); сукупність знань і уявлень про способи, предмети і методи професійної діяльності; систему загальнолюдських і професійних педагогічних цінностей, цілей і планів діяльності; систему відносин, емоцій і почуттів вчителя. В якості стержня свідомості педагога він розглядає образ дитини [4].

Г. Акопов, проводячи критичний аналіз наукової літератури з питань будови професійної свідомості педагога, зробив висновки про те, що взявши за основу компонентну структуру, дослідники досить спрощено вирішують питання становлення професійної педагогічної свідомості шляхом професіоналізації її окремих компонентів. Це дозволяє говорити про професійну увагу, пам'ять, волю, мислення, перцепцію і т. д. Проте шлях професіоналізації свідомості шляхом впливу на його компоненти не є оптимальним, так як ціле не зводиться до її частини. Утримати ціле в процесі аналізу явища можна лише шляхом виділення основних функцій досліджуваного. Г. Акопов в якості важливих функцій свідомості розглядає пізнання, цілепокладання, нахили, а також функції ідентифікації – формування образу "Я". Цій системі функцій свідомості запропонована ним структура професійної свідомості, яка включає в себе наступні компоненти: професійні цілі, професійні знання, професійні нахили, професійна самосвідомість[1].

Спроби опису структури професійної свідомості педагога найбільш часто розв'язуються вченими через виділення її конкретних компонентів. Так С. Днепров по аналогії з іншими формами громадської свідомості виділяє в структурі педагогічної свідомості інтелектуальний, вольовий, моральний, емоційно-чуттєвий, мотиваційний компоненти [2]. Цієї ж точки зору дотримуються багато інших вчених. Між собою вони знаходяться в зв'язку системного характеру. В основі інтелектуального компоненту педагогічної свідомості знаходиться педагогічне мислення.

У процесі осмислення педагогічної інформації з'являються педагогічні знання у вигляді різних понять, категорій і теорій, пов'язаних з навчанням, і вихованням, вони складають зміст педагогічної свідомості. Від повноти і глибини засвоєння, категорій і теорій повністю залежить рівень розвитку наукової педагогічної свідомості.

Мотивація в педагогіці завжди була і є одним з найважливіших компонентів навчання, детермінантою здійснення всебічного розвитку особистості. Слід зауважити, що мотиваційний компонент є одним з найважливіших елементів будь-якого навчального процесу.

Основа мотиваційної сфери особистості становлять потреби – динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності. Потреба, опосередкована складним психологічним процесом мотивації, виявляє