

ФОРМУВАННЯ ОЦІННОГО КОМПОНЕНТА

У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА КРЕАТИВНО-ОЦІННОМУ ЕТАПІ

На креативно-оцінному етапі нами була організована педагогічна практика. Згідно з навчальним планом у студентів експериментальної групи вона відбувалась у восьмому семестрі і тривала впродовж шести тижнів. Педагогічна практика, як організаційна форма навчання в педагогічному вищому навчальному закладі, покликана сприяти розв'язанню такого кола завдань: 1) навчити студентів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, отримані під час вивчення педагогіки, психології, конкретних методик та спеціальних дисциплін; 2) сприяти розвитку в майбутніх учителів інтересу до науково-дослідної роботи в галузі педагогіки [1:167].

До початку педагогічної практики студенти експериментальної і контрольної груп отримали завдання, які їм необхідно було розв'язати: ознайомлення з планами окремих уроків учителів української мови і системою уроків з теми, відвідування й аналіз уроків учителів, самостійне проведення уроків із застосуванням різноманітних методів навчання, участь у колективному обговоренні й аналізі проведених студентами уроків, систематичне проведення позакласної роботи з предмета. Для цього студенти глибоко вивчали чинні навчальні програми, підручники, навчальні і методичні посібники з української мови, аналізували теми і розділи навчальних програм на період практики, актуалізували знання, здобуті у процесі навчальних занять з предметів психолого-педагогічного

циклу, методики викладання української мови та експериментального спецпрактикуму.

Студентам експериментальних груп було дано спеціальні завдання, спрямовані на практичне формування оцінного компонента їхньої професійно-мовленнєвої діяльності. В цілому вони повинні були виконувати ті ж види завдань, що й студенти контрольної групи, однак наскрізними компонентами їхньої діяльності були оцінка і оцінювання, як у рецептивних видах діяльності (спостереження й аналіз за професійно-мовленнєвою діяльністю учителів-практиків), репродуктивних (участь в обговоренні уроків та інших видів професійно-мовленнєвої діяльності, які виконувалися їхніми однокласниками), так і продуктивних (підготовка і проведення уроків, інших навчально-виховних заходів з української мови).

Ми усвідомлювали, що успішність формування оцінного компонента професійно-мовленнєвої діяльності студентів філологічних факультетів на прикінцевому етапі експериментального навчання визначалася цілісним характером керівництва педагогічною практикою, яке здійснювалося: з боку ВНЗ – викладачем-методистом, з боку школи, – вчителем-практиком. Такий характер керівництва здійснювався за такими напрямками: постановка завдань перед студентами, визначення змісту їхньої оцінної діяльності на період практики, визначення критеріїв для оцінки результатів педпрактики;

розробка єдиних вимог до студентів; розробка варіантів документації з педпрактики; спільне обговорення й аналіз перебігу і результатів педагогічної практики.

Процес формування оцінного компонента професійно-мовленнєвої діяльності в майбутніх учителів української мови ми будували на таких вихідних положеннях: 1) формування оцінних умінь у студентів-філологів є цілеспрямованим, довготривалим процесом, що базується на глибокому усвідомленні студентами їх сутності, змісту і місця у подальшій професійно-мовленнєвої діяльності. На організацію цього процесу впливає допрактичний аспект, тобто процес вивчення відповідних дисциплін психолого-педагогічного циклу, методики викладання української мови і спецпрактикуму „Оцінний компонент професійно-мовленнєвої діяльності вчителя української мови і літератури”; 2) програма формування оцінного компонента професійно-мовленнєвої діяльності студентів філологічних факультетів у період педпрактики повинна будуватися за концентричним принципом: поступове ускладнення завдань для студентів; рух від спостереження за оцінною діяльністю інших до організації власної оцінної діяльності; формування не окремих груп оцінних умінь, а їх системи, що становить єдиний цілісний оцінний компонент професійно-мовленнєвої діяльності вчителя української мови і літератури.

Відповідно до основних видів завдань, які одержали студенти, та залежно від того, які методи навчальної діяльності переважали на тому чи іншому хронологічному відрізку педпрактики, ми виокремили в її перебігу три структурні частини.

Упродовж першого періоду педагогічної практики переважали

рецептивні види діяльності студентів. Увесь перший тиждень студенти відвідували заняття з української мови, які проводились учителями-практиками. Основне завдання, а відтак, і основний вид їхньої діяльності в цей період, – спостереження за професійно-мовленнєвою діяльністю вчителя в умовах реального навчального процесу. Зміст оцінної діяльності студентів полягав у встановленні рівня реалізації у практичній роботі вчителя тих оцінних умінь, які забезпечують ефективність його професійно-мовленнєвої діяльності. Оскільки мета роботи вчителя-словесника – формування свідомої національно-мовної особистості, яка володіє усіма видами лінгвістичних компетенцій, необхідних для реалізації в будь-яких видах комунікативних ситуацій, – аналізу й оцінці підлягали ті види діяльності, які покликані забезпечити цю мету, і які неможливо реалізувати, якщо оцінний компонент сформований недостатньо. Відтак, успішність чи неуспішність учителя в реалізації того чи іншого виду професійно-мовленнєвих завдань, ми вважали ознакою сформованості чи несформованості в нього того чи іншого оцінного вміння. Завдання для студентів ускладнювалося тим, що недостатньо було обмежитись констатацією наявності у професійно-мовленнєвій діяльності вчителя того чи іншого критерію оцінного компонента, необхідно було визначити, в чому він виявляється. З цією метою студентам пропонувалося працювати за таблицями, що слугували опорними схемами для аналізу й оцінки.

Студентам зокрема пропонувалося здійснювати спостереження за тими вміннями професійно-мовленнєвої діяльності вчителя-словесника, які були предметом їхнього опрацювання на репродуктивно-оцінному етапі в межах експериментального

спецпрактикуму. Теоретична обізнаність і первинне практичне володіння студентів означеними компонентами у структурі професійної діяльності вчителя-мовника давали їм можливість вичленити розглядувані явища в такій цілісній організаційній формі навчального процесі, як урок і оцінити їх. Оскільки тематика навчального заняття безпосередньо визначала номенклатуру застосовуваних учителем прийомів і засобів, необхідних для досягнення мети, не всі аспекти у структурі оцінного компонента реалізувалися на кожному уроці, відтак, одне із завдань студентів полягало у виокремленні тих аспектів оцінної діяльності, які не застосовувалися в межах уроку.

Аналіз засобів і прийомів, які в результаті оцінної діяльності вчителя, добираються ним для досягнення тієї чи іншої навчальної мети, був покликаний збагатити методичний досвід студентів. Виконання студентами завдань на спостереження за професійно-мовленнєвою діяльністю вчителів-практиків і визначення впливу оцінного компонента на рівень успішності її реалізації були предметом оцінки викладачів-методистів, які працювали за експериментальною методикою. Критерієм для оцінювання студентів щодо вміння спостерігати за оцінним компонентом у професійно-мовленнєвій діяльності вчителя-словесника було вміння здійснювати аналіз за опорною таблицею-схемою та обґрунтування результатів спостереження. Студентам необхідно було здійснити відповідний аналіз 10 уроків української мови, заповнені таблиці-схеми були звітною документацією першого етапу педпрактики.

На другому етапі експериментальної педагогічної

практики студенти залучалися до участі в дискусії, предметом якої був аналіз уроків, проведених їхніми одногрупниками, адекватності застосування ними оцінного компонента, впливу означеного компонента на успішність реалізації завдань їхньої професійно-мовленнєвої діяльності.

Основна відмінність (ускладнення) завдань цього етапу полягала в тому, що учасникам експериментального навчання було необхідно не лише діагностувати чи застосовувалися студентом-практикантом зазначені в таблиці-схемі аспекти оцінного компонента у процесі професійно-мовленнєвої діяльності на уроці, не лише визначити, в який спосіб результати оцінної діяльності вплинули на організацію навчального процесу на уроці, але й обґрунтувати висновки щодо правильності, доцільності і доречності, або ж, відповідно, неправильності, недоцільності і недоречності результатів оцінної діяльності студента-практиканта, які, зрештою, визначили успішність/неуспішність його професійно-мовленнєвої діяльності. Таке завдання переслідувало дві мети: забезпечувало подальше формування оцінного компонента студентів і сприяло розвитку їхнього професійного мовлення.

Наведемо, як приклад, фрагмент уроку, проведеного студентом експериментальної групи Олександром Б. Та аналіз відповідного фрагменту, висловлений у дискусії Світланою Г.

Тема уроку: „Поняття про фразеологізми”(7-й клас).

Мета: ознайомити учнів з поняттям „фразеологізм”, особливостями семантичного значення і синтаксичних функцій фразеологізмів.

Обладнання: дошка із заздалегідь написаними фразеологізмами: *душа в п'яти сховалася, дерти носа, прикусити язика, збитися з ніг.*

Уведення нового матеріалу.

Студент: на дошці записані фразеологічні звороти. Ми сьогодні спробуємо самостійно вивести правило про те, що називається фразеологічним зворотом. Відтак, тема нашого уроку „Поняття про фразеологізми”.

Прочитайте уважно записані фразеологізми, подумайте і скажіть, чи можна передати значення фразеологічного звороту одним словом. Давайте спробуємо. Як це, коли *душа в п'яти сховалася?* (злякатися); *Що хочуть від людини, якщо її просять не дерти носа або прикусити язика?* (не хизуватися, замовкнути). Який у нас стан, якщо ми *збилися з ніг?* (стомилися). Отже, як ви бачите, за смислом фразеологічний зворот часто дорівнює одному слову – *хоч око виїми* (темно), *надувся як сич* (образився), *намилити шию* (побити).

Чи можна сполучення слів у фразеологізмі поширювати, або замінити окремі слова, не порушивши при цьому смислу звороту? Якщо не можна поширити фразеологізм, замінити окремі слова, робимо висновок про те, що фразеологізм стійке, неподільне сполучення слів.

Складіть речення з фразеологізмом *знайти спільну мову*. Розберіть це речення за членами речення. Скількома членами речення виступає фразеологізм? Так, правильно, одним. Отже, стійке сполучення слів виступає одним членом речення. Давайте пригадаємо ті ознаки, які ми відзначили у фразеологізмі, і дамо визначення фразеологічному звороту. Порівняймо зроблені нами висновки з матеріалом підручника.

Аналіз фрагмента уроку, здійснений учасницею експериментальної групи Світланою Г.

Я хочу проаналізувати поданий фрагмент уроку за критерієм *вміння оцінити навчальний матеріал з погляду визначення способів вербальної роботи з ним*. Після оцінки навчального матеріалу Олександром було правильно вибрано діалогований монолог як форму його презентації. Тип мовлення – евристична бесіда – дозволив студенту застосувати різноманітні прийоми навчання і досягнути виконання різноманітних навчальних функцій: створити проблемно-пошукову ситуацію, спонукати учнів до висловлення припущень про вирішення проблеми, стимулювати учнів обґрунтовувати свою думку, спрямовувати їхню розумову діяльність, коректувати відповіді, узагальнювати і систематизувати знання. Однак, на мою думку, Олександр міг би досягнути більш ефективних результатів своєї професійно-мовленнєвої діяльності, якби приділив більше уваги створенню емоційної єдності, атмосфери співпереживання. Фразеологізми є тим мовним матеріалом, які доречно було би подати з вираженням особистісної забарвленості інформації, елементами персоніфікації змісту (звернення до досвіду учнів), застосуванням словесно-образної виразності (словесні картини), можна було увиразнити логічність викладу за рахунок інтригуючого початку. В цілому студентом було правильно оцінено навчальний матеріал, однак не було помічено можливостей для емоційного впливу на учнів, а також на розвиток їхньої лінгвоестетичної компетенції.

Відтак, на другому етапі експериментальної педпрактики студенти аналізували вплив

сформованості оцінного компонента на якість професійно-мовленнєвої діяльності своїх однокласників. Участь у дискусіях, аргументованість міркувань студентів оцінювалася викладачами-методистами та вчителями-практиками. Критеріям для оцінювання була активність студентів в обговореннях, вільне оперування термінологією з проблеми, науковий стиль викладу, аргументованість думок, багатоаспектне бачення проблеми оцінювання у професійно-мовленнєвій діяльності учителя української мови.

На третьому етапі педагогічної практики студенти залучалися до активної участі у навчальному процесі шляхом проведення уроків української мови. До проведення уроку (в період його підготовки) і під час безпосередньої реалізації активно застосовувався оцінний компонент. Основними його виявами ми вважали, з одного боку, оцінку навчального матеріалу і, як результат, визначення форм його презентації, організації активної роботи з ним учнів, можливого і бажаного впливу мовленнєвої діяльності студентів на розвиток мовної особистості учнів, шляхів і методів залучення учнів до самоконтролю за продуктами мовленнєвої діяльності; з іншого боку, вміння оцінити навчально-мовленнєві досягнення школярів.

Зупинимося детальніше саме на другому вияві проблеми. Ще на заняттях з психології, педагогіки, методики викладання української мови та ін. Студенти могли розпочати підготовку до практичної педагогічної діяльності. Заняття спецпрактикуму допомогли їм сформулювати значну кількість оцінних умінь, необхідних

для організації навчального процесу з мови і реалізації професійних завдань. Однак сформулювати вміння оцінювати навчально-мовленнєві досягнення учнів студенти могли лише перебуваючи в безпосередньому контакті з ними. Відтак, студенти активно практикувалися у застосуванні теоретично засвоєних критеріїв оцінювання різноманітних видів мовленнєвої діяльності учнів, вчилися реалізовувати орієнтувальну, діагностично-коригувальну і стимулювально-мотиваційну функції педагогічного оцінювання. Обов'язковою умовою оцінювання в період педпрактики було супроводження кожної виставленої оцінки-бала розгорнутим вербальним оцінним судженням, у якому обґрунтовувалися позитивні моменти усної відповіді (творчої роботи і т. ін.) учня, зазначалися моменти, які потребували подальшої роботи і вдосконалення, окреслювався перспективний план поступу учня задля лінгвістичного розвитку.

Упродовж експериментального навчання студенти пройшли шлях від опанування теоретичних основ проблеми, формування первинних практичних умінь у штучно-створених навчальних умовах, а ж до закріплення і формування гнучких навичок у період педагогічної практики в реальних навчальних умовах. Набуті знання й уміння сформували оцінний компонент у структурі педагогічної діяльності студентів, який, через специфіку їхньої роботи в царині української філології і забезпечення лінгвістичної освіти учнів, був спеціально спрямований нами і апробувався в їхній професійно-мовленнєвій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Захлюпана Н.М., Кочан І.М.* Словник-довідник з методики викладання української мови. – Львів, 2002. – 250 с.
2. *Зимняя И.А.* Лингвopsиxология речевої діяльності. – М.: ППСИ, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. – 432 с.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебное пособие для студ. высших пед. учебных завед. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
4. *Зимняя И.А.* Психология обучения говорению // Учеб. пособ. по курсу психологии «Психология обучения видам речевої діяльності и аспектам иностранного языка» в программе педагогической практики / Ред. И.А.Зимняя. – М.: МГПИИЯ, 1977. – 128 с.
5. *Зінченко Л.М.* Психологічні особливості індивідуально-мовленнєвого компонента педагогічної діяльності: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / УДПУ ім. М.Драгоманова. – К., 1994. – 23 с.
6. *Ивин А.А.* Основания логики оценок.- М.: Изд-во МГУ, 1970. – 230 с.
7. *Ильина Т.А.* Вопросы методики программирования. – М.: Знание, 1969. – 128 с.
8. *Ильюк Б.А.* Роль речевых способностей в общении // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – С.71-72.

Подано до редакції 13.09.06

РЕЗЮМЕ

В статье представлены результаты эксперимента креативно-оценочного этапа формирования оценочного

компонента у студентов-филологов, в частности результаты педагогической практики.

SUMMARY

At the creative and evaluative stage of forming an evaluative component of students-philologist there was organized pedagogical practice.