

ДИДАКТИЧНА СТРАТЕГІЯ ЯК ПРОЕКТ КЕРОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті вилучено сутність дидактичної стратегії як проекту керованої діяльності підготовки майбутніх магістрів-філологів на засадах компетентнісного та системного підходів, визначено й схарактеризовано її складники, окреслено шляхи оптимізації процесу навчання магістрантів філологічної спеціальності.

Ключові слова: дидактична стратегія, професійна підготовка, майбутні магістри-філологи, компетентнісний підхід, системний підхід.

Побудова дидактичних стратегій у системі підготовки майбутніх магістрів-філологів в умовах університетської освіти нині є актуальною, оскільки забезпечує розв'язання конкретних дидактичних завдань у всій різноманітності форм, етапів і технологій навчання.

Формування в майбутніх магістрів-філологів фахових компетентностей пов'язане з пошуком ефективних підходів, які забезпечують певний перерозподіл функцій співдіяльності в системі викладач ↔ магістрант.

Аналіз наявних у психології та педагогіці досліджень з проблеми стратегій свідчить про неоднозначність тлумачення поняття "стратегія", яке використовується в різних інтерпретаціях. Так, уперше означене поняття щодо психологічних процесів, опису сприйняття інформації, було вжито Дж. Брунером, який вважав, що стратегія – це деякий спосіб набування, зберігання та використання інформації, яка служить для досягнення певних цілей і результатів [4, 136].

Більш узагальнено тлумачить поняття "стратегія" Тейн ван Дейк. На його думку, стратегія має відношення до вибору дій, яка відповідає меті. Стратегія – це певний суб'єктивний план здійснення діяльності, яка є досить складною для реалізації, оскільки виникає на основі когнітивних і комунікативних операцій [5].

Зарубіжна педагогічна психологія пропонує досить широкий спектр підходів до розуміння і класифікації стратегій у різних аспектах набуття знань, оволодіння прийомами діяльності, фахової компетентності. Найпоширенішими є: 1) поведінковий підхід до диференціації стратегій, за яким діяльність того, хто навчається, тлумачиться за процесуальними характеристиками розв'язання навчального завдання, і 2) комунікативний підхід, згідно з яким стратегії є організаційним засобом комунікації [8, 124].

У радянській період у психології та педагогіці замість терміна стратегія дослідники оперували загальноприйнятим – діяльністю. Пізніше стратегії в розумінні вибору одного з можливих варіантів навчальних дій індивіда, змушеного вирішувати, які альтернативні дії доступні і які є більш ефективними за певних умов, описуються В. О. Якуніним [12].

Практикою доведено, що процес навчання не може бути забезпечений тільки когнітивними стратегіями, тому в педагогічній науці активно розробляли дидактичні стратегії для організації свідомого досягнення навчальних завдань. Термін "дидактична стратегія" вперше ввів С. І. Архангельський, який розробив концепцію програмованого навчання, що, на його переконання, за багатьма ознаками має вигляд дидактичної стратегії, тому тлумачиться ним як система керівництва та управління в їх головних і загальних напрямках з урахуванням цілей, функцій та завдань навчання і передбачає: 1) організацію й формування навчального процесу; 2) побудову системи; 3) постановку конкретних навчальних та наукових завдань, рішень і очікуваних результатів [1, 265].

Поняття "стратегія", хоча й уживається в системі підготовки майбутніх магістрів в умовах університетської освіти, проте не одержало чіткого обґрунтування як дидактична стратегія. Сучасний соціальний запит обумовлює постановку перед вишами України завдань цілеспрямованої підготовки магістрантів, формування в них професійної компетентності й готовності до викладацької та наукової діяльності у ВНЗ. Ці завдання, задекларовані в нормативних документах, досить складно розв'язуються педагогічною практикою.

Мета статті полягає у вилученні сутності дидактичної стратегії як проекту керованої діяльності підготовки майбутніх магістрів-філологів на засадах компетентнісного та системного підходів, характеристиці компонентів дидактичної стратегії.

Роль стратегії полягає в унормуванні розподіленої співдіяльності суб'єктів навчання і спрямуванні її на навчальні цілі, які ставить програма перед професорсько-викладацьким колективом та магістрантами. Стратегія покликана конкретизувати зміст, завдання і цілі, узгодити з навчальними цілями необхідну діяльність, упорядкувати й удосконалити плани, спроектувати види діяльності, форми роботи, методи навчання, виокремити особливості й закономірності, які необхідно оптимально використовувати на певних етапах підготовки майбутніх магістрів.

Запропонований нами підхід до з'ясування суті дидактичної стратегії ґрунтується на його структурності з виокремленням обов'язкових компонентів, конкретних дій та операцій. На нашу думку, суть дидактичної стратегії як проекту керованої діяльності підготовки майбутніх магістрів-філологів полягає в тому, щоб здійснювати керівництво системою підготовки магістрантів, створювати передбачувані варіанти майбутньої діяльності і прогнозувати її результати. Об'єктом проектування дидактичної стратегії є діяльність, точніше навчальна співдіяльність викладача та магістранта. З іншого боку, така діяльність є включеною до навчального процесу, а отже, проектування дозволяє передбачати перебіг діяльності на етапах підготовки майбутніх магістрів-філологів (на етапах навчання, науково-дослідницької, позааудиторної діяльності, асистентської практики).

Дидактична стратегія тлумачиться нами як заздалегідь спроектована розподілена співдіяльність на різних процесуальних етапах і видах з виокремленням плану дій, спрямованих на реалізацію мети, завдань, методів та прийомів для задоволення фахових потреб у процесі навчання майбутніх магістрів.

До заздалегідь спроектованої розподіленої співдіяльності нами винесені:

- зміст діяльності та результат – підвищення професійної компетентності, мотивація до самовдосконалення, саморозвитку, саморегуляції;
- методи і прийоми навчання, спрямовані на мотиваційну підтримку діяльності;
- навчальні дії та операції і порядок їх виконання;
- самопрезентація (відкриті лекційні заняття під час асистентської практики, позакласні заходи, захист проєктів, рефератів, виступи на конференціях, участь у проведенні круглих столів, семінарів, педагогічних читань, ознайомлення з досвідом роботи провідних викладачів вишу).

Завдяки проєктній сутності дидактичної стратегії можна оцінити якість навчання майбутніх магістрів-філологів за потенціалом реалізації, за прогнозованим продуктом проєкту, тобто за ступенем наближення навчальної діяльності, яка планується, до оптимальної, продуктом якої є досягнення високої результативності.

Дидактичною стратегією передбачається, по-перше, виокремлення структурних компонентів із зазначенням конкретних дій, операцій, підходів; по-друге, зазначаються і враховуються можливості та ресурси для досягнення цілей і результатів; по-третє, проєктуються методи, прийоми, форми й напрями роботи та процесуальні етапи діяльності на найближчі і перспективні періоди.

Найважливішими компонентами в дидактичній стратегії спроектовано такі: конструювання прогнозу-очікування, операційний, діяльнісний, пізнавальний компоненти [8], реалізацію яких передбачено в управлінській та навчальній площинах.

Один з найважливіших компонентів дидактичної стратегії є конструювання прогнозу-очікування. Воно виявляється у сприйнятті інформації, забезпеченні теоретичної обізнаності, що відповідають сформованим зразкам-еталонам діяльності і, навпаки, несприйнятті того теоретичного матеріалу, який цим еталонам суперечить. Надмірна емоційність викладача або часті відхилення від теми можуть негативно вплинути на процес засвоєння матеріалу. Анкетування викладачів та магістрантів показує, що еталони їхніх очікувань часто різняться. Причини такої розбіжності викладачі вбачають не у відсутності в магістрів досвіду роботи у ВНЗ, а в слабкому володінні операцією пошуку, оперативного реагування на зміни видів діяльності під час проведення занять, своєчасного відтворення теоретичного матеріалу.

Особливої значущості для результативності всієї навчальної діяльності набуває операційний компонент дидактичної стратегії. Операції, обумовлені змістом, становлять ядро змістових програм [10, 95]. Якщо кожний довільно обраний крок діяльності визначається формально-логічними підставами, то такі операції і дії є формальними.

Системотворчим компонентом стратегії є діяльнісний компонент. Для кінцевого результату діяльності важливе значення мають рівень знань, здобутий на етапі бакалаврату; рівень науково-дослідницької діяльності; викладацька майстерність у період асистентської практики. Наприклад, для майбутнього магістра такими цілями є реалізація проблемного викладу матеріалу, використання ефективних методів навчання в період асистентської практики, підготовка авторського проєкту та його захист під час проведення "круглих столів", наукових конференцій; захист магістерської роботи.

До структури дидактичної стратегії входить і пізнавальний компонент. Змістовий складник є конкретним об'єктом пізнання, що передбачає: диференціювання, ототожнення, визначення спільного й відмінного між поняттями, установлення суті поняття, явища, об'єкта, причинно-наслідкового зв'язку між значеннями та категоріями, з'ясування особливостей, закономірностей.

Компоненти стратегії одночасно взаємодіють з багатьма іншими, а отже, канал зв'язку виникає як єдиний для них усіх.

Питання про те, яким чином слід оптимально здійснювати підготовку майбутніх магістрів-філологів у системі вищої школи, щоб навчання не лише розширювало, удосконалювало обсяг знань майбутніх викладачів, але й було розвивальним, поглибленим, творчим як у професійному, так і в особистісному аспектах, залишається відкритим. Аналіз змісту чинних навчальних програм і розроблення експериментальних робочих програм з усіх мовознавчих дисциплін дозволили зробити висновок, що в їх основі, крім змістової специфіки, повинна бути діяльність викладачів, які мають на меті поглибити рівень знань магістрантів шляхом застосування багатоцільових навчальних стратегій. Означення вихідних цілей та співвідношення знань, умінь і навичок, професійної компетентності має значення не лише для цілісності навчання, але й для спрямування діяльності викладачів. Відтак, оформлення й структурування змісту навчальних програм під впливом специфіки самої діяльності погоджено й передбачено кожним упорядником робочої авторської програми. Оскільки наше наукове дослідження спирається на компетентнісний та системний підходи, то адекватним теоретичним обґрунтуванням проєктування навчання у вигляді стратегії є неодмінне відображення навчального процесу в період підготовки майбутніх магістрів-філологів як єдиного цілого, у сукупності всіх його компонентів та блоків навчальної програми.

Важливими умовами стратегії, які апробовано нами в процесі експерименту, визначено передбачувані в навчанні такі форми діяльності: формування професійних компетентностей; застосування знань у розв'язанні пізнавальних та практичних завдань; передавання знань іншим (у діалогічних формах мовлення, бесідах, виступах, статтях); використання знань у формах іншої діяльності (ігрової, дослідницької тощо); порівняння, виявлення слухних та хибних поглядів.

Пропоновані дидактичні стратегії для майбутніх магістрів-філологів охоплюють декілька рівнів суб'єктної взаємодії в навчанні: прогнозу; дій та операцій; цілепокладання (рівень навчальної мети); визначення змісту навчання; вибір способів діяльності. До того ж, представляють проєкт навчання ті ресурси і той результат, які очікуються в період асистентської практики. Слушним є твердження В. О. Якуніна про те, що стратегія може характеризуватися повнотою або мірою, якою вона забезпечує досягнення мети, релевантністю – відповідністю стратегії цілям, мірою надлишковості – наявністю ресурсів і можливостей для досягнення цілей та ефективністю, яка вимірюється, або кількістю витрат для отримання результату, або ж результатом, отриманим за умов певних витрат [12, 57].

На думку В. П. Плавича, за багатьма своїми ознаками стратегія нагадує дії, які можна уявити як різновид своєрідної послідовності запропонованих кроків, обумовлених суб'єктом у залежності від цільових настанов і своїх власних уявлень [10,

95]. Така прорахованість і послідовність кроків співвідноситься з виділеними Є. І. Машбіцем специфічними особливостями практичної моделі об'єкта в дидактиці, яку він називає проектом [9, с. 158]. Відтак, дидактична стратегія є реалізацією проектних можливостей дидактики.

Загальний процес підготовки майбутніх магістрів-філологів в умовах університетської освіти – це вид координації всіх конкретних предметних систем. Практикою підтверджено, що дидактичні стратегії доцільно будувати з урахуванням ряду чинників, які є впливовими саме для конкретного модуля чи кількох модулів із фахових дисциплін.

Представлення будь-якої мовознавчої дисципліни у вигляді знань, умінь та навичок, які необхідно засвоїти та вдосконалити магістрантом, проектується дидактичною стратегією на певний когнітивний шлях, як перетворення загальнонаукових знань у навчальний матеріал. Вирішальним фактором такого перетворення наукового предмета на дидактичний є його передавання з метою засвоєння та формування фахової компетентності.

Стратегії передбачають усвідомлення магістрантами результатів своєї навчально-пізнавальної діяльності. Якість дидактичного процесу залежить від того, наскільки такі результати є для них потрібними, необхідними і перспективними, адже відсутність мотивації навчання, неприйняття навчальної мети, небажання досягти кінцевого результату, на який спрямована діяльність викладача, дезорганізують процес навчання. Це часто спричинено особистісними установками магістрантів, їхніми емоційно-вольовими якостями, низьким рівнем готовності до професійної діяльності. Небажання брати активну участь у проведенні занять чи позааудиторної діяльності може бути викликано неприйняттям стилю спілкування, нових методів та методик, особистісними бар'єрами між викладачем і магістрантом.

У процесі підготовки майбутніх магістрів необхідний генетичний перехід від наукової проблеми до постановки дидактичної проблеми (завдання) шляхом дискусійної лекції, керування навчально-пізнавальною діяльністю та усвідомлення й засвоєння.

Педагогічною наукою та практикою доведено, що визначення навчальної мети залежить від методів навчання. Як зазначає В. В. Докучаєва, методи стимулювання діяльності допомагають конкретизувати і, головне, усвідомити, "привласнити" ближні дидактичні цілі для досягнення кінцевих цілей самовдосконалення, реалізації здібностей і можливостей суб'єкта. Ставлячи завдання розв'язати навчальну проблему як ближню мету за допомогою методу професійної гри, суб'єкти навчання тим самим виявляють можливості досягнення належного рівня фахової компетентності як мети кінцевої [7, 204-205].

Взаємозумовленість проектної сутності стратегії та цілепокладання майбутніх магістрів полягає в узгодженні дидактичних цілей із внутрішніми запитами та потребами магістрантів, у перетворенні інтеріоризованих навчальних цілей в індивідуальні цілі суб'єктного розвитку.

На основі положення про навчання як розподілену співдіяльність її суб'єктів можна твердити, що формування усвідомлення навчальної мети має бути процесом обопільним для викладача і магістранта. Для максимальної ефективності такої спільної діяльності цілі програми мають бути чітко визначені, обсяг матеріалу окреслений, доступний і цікавий для магістрантів, послідовність навчальної роботи узгоджена із наявним рівнем, сформованими вміннями і навичками навчальної, науково-дослідницької діяльності та кінцевим результатом, якого прагнуть викладачі і майбутні магістри-філологи.

Надійність стратегії буде забезпечена, якщо виклад теоретичного матеріалу характеризуватиметься оптимальною доцільністю, а система навчання магістрантів – інтегративною цілісністю і гарантованою результативністю. Дидактичні стратегії спрямовані на усвідомлення магістрантами доцільності їх впровадження в систему вищої освіти.

Проектні потужності стратегії залежать від багатьох чинників, серед яких: рівнева готовність, типи сприйняття інформації (аналітичний, синтетичний, інтуїтивно-чуттєвий, раціонально-логічний); наявність чи відсутність мотиваційної упередженості; активна, пасивна чи нейтральна мотивація навчання загалом; рівень інтелектуальної активності; бажання самоактуалізації; характер суб'єктивного очікування результату [8, 125].

Якщо зазвичай зміст і технології навчання майбутніх магістрів в умовах університетської освіти задається як сукупність знань, умінь та навичок, то згідно з дидактичними стратегіями на засадах компетентнісного та системного підходів у системі вищої освіти запропонований зміст підготовки майбутніх магістрів має на меті сформувати в них уміння і навички як здатність діяти, оперувати набутими знаннями в предметній галузі.

Таким чином, до змісту навчальних планів, які впроваджуються в систему вищої освіти мають входити дії із розуміння, розпізнавання, сприймання та продукування теоретичного матеріалу. Дидактичні стратегії, за допомогою яких ми вважаємо за доцільне будувати навчальний процес в умовах університетської освіти, надають педагогам перелік цілей та дій, які на основі знань поступово переводяться на рівень умінь та навичок (автоматизованих операцій).

У процесі експериментального дослідження доведено, що проектування змісту навчання в дидактичній стратегії на засадах компетентнісного та системного підходів відбувається в кількох напрямках: засвоєння системи знань, їх застосування, оволодіння системою дій, операцій та прийомів навчальної роботи (уміння, навички, фахова компетентність), становлення і розвитку, коригування мотивації навчання; удосконалення способів управління навчально-пізнавальною діяльністю та контролем над нею. Така схема потенційно можливої співдіяльності суб'єктів навчання описує зміст різнопредметного навчального матеріалу, який обумовлений метою навчання і знаходить свою опредметнену форму в засобах навчання, відповідає положенню загальної дидактики: змістом кожного навчального предмета є знання, уміння, навички, професійна компетентність, а також заздалегідь спроектована навчальна, науково-дослідницька та позааудиторна діяльність.

Дидактична стратегія виступає проектом діяльності як розподіленої співдіяльності його суб'єктів, а тому враховує усі характеристики усвідомленої керованої діяльності.

Отже, дидактичні стратегії виконують системотворчу функцію у проектуванні змісту підготовки майбутніх магістрів-філологів, дають можливість перетворювати організацію діяльності на прогностичний педагогічний акт, забезпечувати системну організацію навчальної співдіяльності, яка регулюється навчальною метою, узгодженою системою тактик. Сама побудова дидактичних стратегій, як показує практика, є для магістрантів цікавим і важливим

етапом навчально-пізнавальної діяльності, тому що навчання сприймається ними як самостійна, організована відповідно до мети навчання діяльність, результати якої є прогнозованими, успішність – закономірною.

Перспективу досліджень убачаємо в розробці науково-методичної системи формування професійної, соціокультурної та лінгводидактичної компетентностей майбутніх магістрів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 2001. – 368 с.
2. *Барбина Е. С.* Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : [монография] / Елизавета Сергеевна Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
3. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / Владимир Павлович Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1997. – 252 с.
4. *Брунер Дж.* Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; [пер. с англ. К. Бабицкого]. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
5. *Дейк ван Тейн.* Язык. Познание. Коммуникация / Дейк ван Тейн ; перев. с английского. – М. : Лингво, 1989. – 364 с.
6. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
7. *Докучаєва В. В.* Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : [монографія] / Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
8. *Любашенко О. В.* Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі : [монографія] ; за ред. С. О. Карамана / О. В. Любашенко. – Ніжин : ТОВ "Видавництво Аспект-Поліграф", 2007. – 296 с.
9. *Машбиц Е. И.* Психологические основы управления учебной деятельностью : [метод. пособ.] / Е.И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
10. *Плавич В. П.* Развитие системы освіти в Україні в контексті Болонського процесу : [навч. посіб.] / В. П. Плавич. – Одеса : Астропринт, 2005. – 234 с.
11. *Пометун О.* Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О.І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
12. *Якунин В. А.* Педагогическая психология : [учеб. пособ.] / В. А. Якунин / Европ. ин-т экспертов. – СПб : Изд-во Михайлова В.П. : Изд-во "Полиус", 1998. – 639 с.
13. *Bloom B. S.* A Taxonomy of Educational Objectives : Handbook 1: The Cognitive domain. – Harlow : AEI press, 1956. – 96 p.

Подано до редакції 18.10.2010
