

УДК 371.2 (09)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ
МАЛЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ГРУПП**

2013

О.Н. Дуплийчук, аспирант кафедры педагогики

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко

(Украина)

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущего учителя-филолога в процессе его профессионально-педагогической подготовки в высшем учебном заведении, которая реализовывалась на трех уровнях овладения проектно-коммуникативными умениями с помощью технологии малых методических групп.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, учитель-филолог, технология малых методических групп, проектно-коммуникативные умения.

Развитие высшего образования в Украине и России в XXI веке обусловлено своеобразностью информационного общества, основными ценностями которого есть не только широкое использование современных инновационных технологий, но и самостоятельность мышления, умение работать с информацией и принимать аргументированные решения, осведомлённость не только в узкой профессиональной сфере, но и в смежных областях.

Необходимой предпосылкой профессионально-педагогической подготовки будущего учителя-филолога является прогнозирование желаемых результатов обучения, что могло бы обеспечить дальнейшее и более глубокое саморазвитие студентов в овладении профессиональной компетентностью,

приобретении интегрированного филологического психолого-педагогического знания, углубление в педагогическую науку в социокультурном аспекте.

В поисках совершенного образца парадигмы обучения, нам представляется целесообразным обратиться к *проектно-коммуникативному подходу*, который, по нашему мнению, является наиболее всеобъемлющим и системным. Мы считаем, что именно проектно-коммуникативный подход позволяет наиболее полно раскрыть личность студента-филолога за счет его развития креативных качеств, реализации внутреннего потенциала, воспитания автономной и ответственной личности, социально устойчивой в условиях реальной действительности.

Анализ зарубежных методических трудов по проблеме проектно-коммуникативного подхода к обучению (F. Dublin, T. Hutchinson, K. Johnson, S. Krashen, J. Munby, D. Nunan, E. Ohlstein, D. Wilkins, T. Woodward, J. Yalden) позволил нам сделать вывод о том, что главная задача учителя в современных условиях - не планировать искусственные успехи ученика, не писать пошаговые планы-конспекты, а проектировать условия, максимально способствующие развитию у него коммуникативной компетенции.

Данный подход реализовывался на трех уровнях овладения проектно-коммуникативными умениями в соответствующих формах малых групп, сущность которых заключалась в сочетании педагогики и методики преподавания языков с использованием проектно-коммуникативных технологий. В нашем исследовании за основу был взят уровневый подход, предложенный В.А. Сластениным и Д.Б. Богоявленской.

Первый уровень - репродуктивный (Группа специальных интересов (Special Interest Group)): студент-филолог, который учится в группе, путем воспроизведения и, возможно, даже подражания наращивает темп работы в рамках заданного алгоритма новых проектно-коммуникативных умений и механически репродуцирует профессиональную деятельность в расширенном масштабе. Происходит овладение операционно-техническим алгоритмом

новых профессиональных умений, проекция образа действия в основном соответствует образцу, цели направлены на удовлетворение практических потребностей, в работе студент-филолог остается в рамках заданного педагогом способа действия.

Второй уровень - рационализаторский (Учебно-методическая группа (Lesson Study Group): предложенные проектно-коммуникативные умения присвоены и дополнены в новых условиях личностно-профессиональным способом исполнения, что говорит о профессиональном расширении педагогической деятельности. Усвоив алгоритм, студент продолжает анализировать структуру своей деятельности с переоценкой профессиональных умений. Второй уровень характеризуется переводом внимания с внешнего операционно-технического выполнения профессиональных умений на внутренний самоанализ присвоения идеи передового опыта с появлением интеллектуальной инициативы, проявлением активности в принятии необходимого решения педагогической задачи, полученный опыт становится достоянием личности и личных педагогических идей, происходит выход на частично-поисковое проектирование образа практической педагогической деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность носит конструктивно-репродуктивный характер.

Третий уровень - новаторский (Фокус-группа (Focus Group)): студентами углубляются проектно-коммуникативные умения, происходит творческое переосмысление личного опыта, наблюдается переход профессионализма на более высокий уровень: высокие личностные и профессиональные стандарты, рост внутреннего потенциала, динамичность, высокая степень самореализации, способность к импровизации, основанной на знаниях, применении накопленного опыта и новых условиях, проявление активности и инициативы, разработка новых методик, форм, приемов и средств. Для этого уровня характерны автоматизация проектно-коммуникативных умений (подвижность, гибкость, оригинальность исполнения, проработанность, четкость в

достижении предусмотренного результата), выход на самостоятельную проблему, анализ передовой творческой идеи и, как следствие, появление нового продуктивного образа действия и увеличение уровня свободы в профессиональной деятельности. В результате новообразования в личностной структуре студентов-филологов представляют собой совокупность профессиональных умений, передовыми из которых являются проектно-коммуникативные (см. рис. 1).

Рис. 1. Уровни сформированности проектно-коммуникативных умений

Опираясь на собственный опыт работы в школе и ВУЗе, на научные разработки в педагогике и психологии, нам кажется необходимым изменение такого компонента методической системы профессионально-педагогической подготовки учителей-филологов, как организационная форма обучения. Вместо привычной классно-урочной формы нами разработана инновационная организационная форма обучения в малых группах - относительно устойчивых, небольших по численности учебных группах, члены которой объединены общей учебно-познавательной деятельностью.

Технология малых групп в преподавании филологических дисциплин нашла свое отражение в работах Т.Е. Западенской, Е.Г. Басовой, И.П. Волкова И.О. Васильева и др.. Как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают, что деятельность в малых группах отмечается более высокой производительностью по сравнению с обычной академической группой, которая объединяет студентов с различными интересами, профессиональными ориентациями и уровнями подготовки. Во время работы в малых группах студенты приобретают навыки демократического общения, формирование команды согласно социокультурных норм, самостоятельного принятия решений, свободы выбора, умение адаптироваться в условиях изменений. Следует также отметить, что целью обучения в малых группах является не только овладение знаниями, умениями и навыками каждым студентом на

уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития; очень важным нам представляется овладения проектно-коммуникативными технологиями в формах малых групп.

Специфика обучения в малых группах заключается в соблюдении следующих принципов:

- распределение всей учебной группы на подгруппы по 5 человек (малые группы);
- ролевая организация учебной деятельности;
- взаимообучения, взаимоконтроль, самоуправление в каждой малой группе.

Наш опыт проведения занятий в инновационной форме малых групп показал не только результативность этой организационной формы, но и ее большие возможности для творческой самореализации будущих учителей-филологов.

В рамках нашего исследования, опираясь на современные литературные источники, мы определяем *технология малых групп* как форму профессионально-личностного становления будущего учителя-филолога, которая создает условия для поэтапного построения профессионально значимых знаний и самостоятельного опыта творческой проектно-коммуникативной деятельности каждого участника, организует информационно-эмоциональное пространство активной коммуникации, социализации и рефлексии результатов личного жизненного и познавательного поиска.

Первой формой профессионально-педагогической подготовки студентов было создание *малых групп специальных интересов (Special Interest Group)*. Такие формы работы возникли в силу определенных обстоятельств, когда преподаватели языков начали испытывать необходимость в мотивированном профессиональном развитии и в том, чтобы осуществить возможность обмена опытом через создание журналов и сборников, неформальное сотрудничество,

организацию мастерских и групп по интересам в сети Интернет и т.д. Так, в 1985 году в рамках Международной Ассоциации преподавателей английского языка как иностранного (IATEFL) создается движение “Teacher Development Special Interest Group (Группы специальных интересов по развитию учителей), которое учредило форум для преподавателей с целью общения и обмена идеями в масштабах широкой профессиональной аудитории по всему миру. Основателем и первым координатором этой организации стал Адриан Андерхилл. Он считал, что профессиональное развитие преподавателя происходит тогда, когда он находится в учебном пространстве по одну сторону со своими студентами. Ученый отмечает, что такая форма профессионально-педагогической подготовки учителей – это единственный способ сохранить ощущение постоянного риска и вызова, интереса и вдохновения, желания учить и учиться самому, не попасть в колею, уже проторенную дорогу [6, с. 4].

Как отмечает В.А. Калинин, главное отличие групп специальных интересов от традиционного урока, лекции, семинара, лабораторных работ в том, что главный закон таких групп: «Делай по-своему, исходя из своих способностей, интересов и собственного опыта, и корректируй себя сам». Это означает, что малые группы в значительной степени построены не на передаче знаний от преподавателя к студенту, а на объектной позиции студента, что позволяет личности самой получить недостаточные профессионально-педагогические знания, проектно-коммуникативные умения, активно и творчески пользоваться ими в своей практической деятельности в ВУЗе [3, с. 127].

Группа специальных интересов – форма реализации проектно-коммуникативных технологий, которая включает каждого из ее участников в «самостроение» личной знаниевой парадигмы через критическое осмысление предложенных сведений и конструктивное решение творческих задач. Как отмечает, Н.Е. Щуркова, в такой группе деятельность одного

субъекта становится толчком для деятельности другого. Особенностью взаимодействия субъектов в группе является сотрудничество (взаимное содействие) и соперничество (соревнования), что определяет эффективность и условия развития личности.

Структура групп специальных интересов интегрирует различные виды деятельности: интеллектуальную, проектную, коммуникативную, рефлексивную. Алгоритм групп позволяет продуктивно вести личностное самопостроение будущего филолога и продуктивно участвовать в коллективном; то есть условия групп специальных интересов позволяют осуществлять формирование профессиональной компетентности в командном, мало- и макрогрупповом режимах. Итак, цель проектно-коммуникативной работы в группах специальных интересов заключается не только в личностном совершенствовании и накоплении опыта, но и в том, что «это поиск единомышленников, создание информационного запроса, который может вступить в диалог с самим собой, со своим прошлым опытом» [1, с. 171].

Система принципов межличностного взаимодействия в группах специальных интересов, ориентированных на овладение проектно-коммуникативными умениями и формирование коммуникативной компетенции студентов филологических факультетов, отличается от стиля коммуникативного поведения на занятиях с использованием традиционных форм обучения: объяснение уступает место самостоятельному поиску, открытию и пониманию, соответствие заявленным требованиям – способности к конструктивному диалогу, хранение «мертвой» информации – рефлексивности и интериоризации, позиция постороннего наблюдателя – самоактуализации. Это определяет направленность деятельности участников групп специальных интересов: стремление к максимальной гибкости, сензитивности к личным нуждам, установка на уверенность в своих возможностях и позитивное коммуникативное взаимодействие. Существенные положения такой личностно-ориентированной системы дают

нам возможность увидеть ее потенциал и целенаправленно, органично и эффективно проектировать процесс формирования коммуникативной компетенции будущих учителей-филологов.

Мы считаем, что в курсах всех предметов филологического цикла могут использоваться группы специальных интересов как эффективная форма организации учебного процесса, что кардинально отличается от традиционного занятия в ВУЗах и внедряет в практику образования интенсивные методы обучения и формирования коммуникативной компетенции личности. Наши исследования по формированию профессионального мастерства студентов филологических факультетов средствами проектно-коммуникативных технологий реализовывались в курсе занятий со специальных предметных методик преподавания языков и литератур.

На начальном этапе создания малых групп проводился тщательный анализ интересов, учебных потребностей, достижений в языке с помощью метода анкетирования, на основе которого происходило разделение студентов на группы по интересам. Цели групп специальных интересов конструировались и сообщались студентам с учетом их предыдущих пожеланий, а также при учете данных диагностики уровня коммуникативной компетенции, интересов и склонностей студентов-филологов. Во время экспериментального исследования сформировались 3 основные группы специальных интересов:

- Группа I (УНИ иностранной филологии): Развитие критического мышления на уроках английского языка;
- Группа II (УНИ филологии и журналистики): Развитие социокультурной компетенции на старшем этапе обучения;
- Группа III (УНИ педагогики): Использование инновационных технологий в личностно-ориентированном обучении на старшем этапе.

Работа в малых методических группах специальных интересов на репродуктивном уровне предусматривала прохождение «пассивной практики» студентами II курса, что дало возможность будущим учителям-филологам

укрепить интерес к педагогической деятельности, сформировать определенные профессиональные навыки, вытекающие из содержательной стороны практики, учесть методический опыт и систему работы учителей в школах, а также выявить проблемы и трудности в процессе работы учителя.

Работа второго этапа в *малых учебно-методических группах (Lesson Study)* предусматривала деятельность, направленную на дальнейшее исследование и устранение тех трудностей, которые были обнаружены во время «пассивной» педагогической практики, концентрировалась, главным образом, на совершенствовании профессиональной компетентности будущего учителя-филолога. Цель работы в малых учебно-методических группах на практическом занятии заключалась в том, что приобретенный в специально созданной среде опыт (знания, умения), будущий студент-филолог мог бы успешно использовать в своей будущей работе по специальности. Проектно-коммуникативная деятельность в свою очередь обеспечивала умелое сочетание того, что уже известно с новыми элементами, которые неизбежно привносят студенты: свои личные потребности, желания, отношения, знания мира и т.д..

Ядром концепции учебно-методических групп второго, рационализаторской уровня, как формы творческого сотрудничества выступает взаимодействие учителя и учащихся, где огромную роль играет творческая личность учителя, которая, как отмечает Т. Хатчинсон, значительно изменяется в процессе проектно-коммуникативной деятельности в учебно-методических группах. Ученый выделяет следующие роли учителя-филолога как:

- источник идей и советов – может предложить актуальную и интересную тему для проектно-коммуникативной работы;
- помощник – всегда готов включиться в процесс и наладить взаимоотношения участников;
- рефери – помогает разрешить споры и разногласия;

- организатор – активный участник организации и демонстрации проектно-коммуникативной работы;
- оценщик качества – частный комментатор, при обсуждении достижений студентов [5, с. 4].

Анализ работы студентов-филологов в группах по интересам на первом, репродуктивном уровне показал, что во всех трех сформированных группах выявлена недостаточность владения будущими учителями различными видами проектно-коммуникативных технологий, в частности: технологии коллажирования, технологии веб-квеста и технологии проблемных вопросов, задач и ситуаций. Это также свидетельствует о необходимости уделять больше внимания развитию профессиональной компетентности будущего учителя-филолога, требует расширения набора приемов, которые бы вооружили будущего учителя, позволили бы ему эффективно применять проектно-коммуникационные технологии в обучении своих потенциальных учеников в школе.

С целью совершенствования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов и устранения пробелов в применении проектно-коммуникативных технологий, для повышения их методического уровня и педагогического мастерства, работа учебно-методических групп на рационализаторском уровне предусматривала моделирование личного педагогического опыта (студенты овладевают основными педагогическими и методическими знаниями); экспериментальную проверку эффективности проектно-коммуникативных технологий (знакомятся с функционированием различных видов проектно-коммуникативных технологий «изнутри»); разработку методических рекомендаций из опыта работы (составляют личный «банк методических идей» использование данных технологий). На практических занятиях каждая учебно-методических группа занималась исследованием того материала, в котором был обнаружен пробел: студенты проводили сравнительный анализ проектно-коммуникативных технологий,

проводили их экспертизу, самостоятельно проектировали собственные варианты технологий, защищали, оценивали друг друга. Получив представление о профессиональном учебно-ролевом поведении учителя, факторе взаимодействия студента в системе работы над профессиональной компетентностью, эффективных и неэффективных приемах и проектно-коммуникативных технологиях, студенты переходят к контекстному включению в процесс формирования профессиональной компетентности, что в нашем случае означает переход на инновационный уровень подготовки в *малых методических фокус-группах (Focus Group)*.

Разработка технологии проведения фокус-групп представлена в работах ученых, где последовательность действий представляется как программа изучения авторской системы работы учителя-филолога, усвоение педагогического опыта и его творческое применение в личной педагогической деятельности. Результатом обучения является презентация умения моделировать урок в режиме проектно-коммуникативной технологии, предлагаемой учителем. Результатом совместной деятельности является модель урока, которую разработал «учитель-ученик» под руководством «учителя-мастера» с целью применения этой модели в педагогической практике в школе. Рассмотрим пошаговый алгоритм работы в творческих малых фокус-группах, что использовался нами при профессионально-педагогической подготовке будущих учителей-филологов на занятиях со специальными предметных методик преподавания языков и литератур:

1-й шаг: презентация педагогического опыта учителя-мастера.

2-й шаг: презентация системы уроков: а) описание системы уроков в режиме эффективной профессионально-ориентированной проектно-коммуникативной технологии; б) определение основных приемов работы, которые мастер будет демонстрировать слушателям.

3-й шаг: имитационная игра (урок со слушателями): а) учитель-мастер проводит урок со слушателями, демонстрируя приемы эффективной работы с учащимися; б) слушатели одновременно играют две роли: учащихся экспериментального класса и экспертов, присутствовавших на открытом уроке.

4-й шаг: моделирование: а) самостоятельная работа слушателей по разработке модели урока в режиме проектно-коммуникативной технологии урока мастера (мастер выполняет роль консультанта, упорядочивает самостоятельную деятельность слушателей и управляет ею); в) обсуждение авторских моделей урока.

5-й шаг: рефлексия: дискуссия по результатам совместной деятельности мастера и слушателей.

Фокус-группа отражает умение учителя проектировать успешную деятельность учащихся, создает условия для педагогического мастерства на основе рефлексии личного педагогического опыта. Таким образом, на уровне малой методической фокус-группы развивается профильная компетенция педагога-филолога средством усвоения конкретных профессионально-значимых умений и практического общения с педагогами - носителями профильного мастерства.

Результатом работы студентов в предыдущих двух группах (группе специфических интересов и научно-методической группе) является презентация продукта творческой проектно-коммуникативной деятельности, которым являются не «готовые знания», а личностные новообразования студентов, связанные с решением определенной проблемной задачи и носят форму материального учебного продукта. Таким образом, на заключительном, новаторском уровне групповой деятельности личностный учебный продукт был представлен группами студентов во время работы в третьей малой группе (фокус-группе), созданный в ходе усвоения предметной реальности и представлен в виде проектов и артефактов.

Так, например, студенты I группы (УНИ иностранной филологии), которые занимались проблемой развития критического мышления презентовали «методический банк» проектно-коммуникативных заданий для учащихся различных возрастных групп на основе технологии проблемных ситуаций. Группа II (УНИ филологии и журналистики), которая исследовала развитие социокультурной компетенции разработала собственный «ресурсный центр» социокультурных коллажей для учащихся старшего этапа обучения. III группа (УНИ педагогики), которая анализировала использования инновационных технологий представила «медиаобразовательный web-квест» как эффективную проектно-коммуникативную технологию личностно-ориентированного обучения.

На основе анализа различных научных трудов нами определена характеристика концептуальных основ изучаемых малых групп (Special Interest Group, Lesson Study Group, Focus Group) во время профессионально-педагогической подготовки будущих учителей-филологов (см. рис. 2).

Рис. 2. Характеристика концептуальных основ малых методических групп

Таким образом, колоссальный потенциал малых методических групп способен вытеснить и заменить традиционный тип занятия в ВУЗе по формированию коммуникативной компетенции, значительно улучшая общий уровень профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста и отвечая всем требованиям современного информационного общества к выпускникам филологических факультетов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галицких Е. О. Мастерская о мастерских, или путешествие в город мастеров /Е. О. Галицких // Педагогические мастерские: теория и практика. – СПб.: Паритет, 1998. – С. 171-176.

2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / В.И. Загвязинский. – 3-е изд., испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 192 с.
3. Калінін В. О. Педагогічна технологія "діалог культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : [монографія] / В. О. Калінін ; [за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.
4. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования//Высшее образование в России. – 1997. – №1.
5. Hutchinson T. 1994. Project English 2. Teacher's Book. Oxford University Press.
6. Underhill A. Training, development and teacher education. In Teacher Development. Newsletter 1988., №9.

**PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF PROSPECTIVE
TEACHERS-PHILOLOGISTS BY MEANS OF SMALL METHODOICAL
GROUP TECHNOLOGY**

2013

O.N. Dupliichuk, graduate student of the department of Pedagogy
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: The article in question deals with the problem of the methodological development of a future teacher-philologist during his professional pedagogical training at the University. Mastering of project communicative skills was realized by means of small methodical group technology.

Keywords: professional pedagogical training, teacher-philologist, small methodical group technology, project communicative skills.