

специалиста в области экономики, как способности строить иноязычное общение в разнообразных социально и профессионально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка.

Литература

1. Макарова Е.Л. Обучение средствам метакоммуникации в аргументирующем дискурсе, Дис. ... канд.пед.наук // Москва. – 1994.
2. Маккьюин К. Дискурсивные стратегии для синтеза текста на естественном языке. Новое в зарубежной лингвистике, Вып. XXIV // Москва. – Прогресс. – 1989.
3. Тарасов Е.Ф. Социально-психологические аспекты этнопсихолингвистики. Национально-культурная специфика речевого поведения // Москва. – Наука. – 1977.

МЕТОДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МАГИСТРАНТОВ И УЧИТЕЛЕЙ

Турковский В.И.

УО «ВГУ им. П.М. Машерова», Витебск

Непрерывное повышение продуктивности учебно-воспитательной работы обусловлено динамичным личностно-профессиональным развитием субъекта педагогической деятельности. Личностно-профессиональное развитие проявляется в педагогической направленности, педагогической компетентности и педагогической гибкости (Л.М. Митина) данного субъекта.

Важно установить критерии, раскрывающие динамику профессионального роста учителя. К ним, на наш взгляд, следует отнести: ступени профессионального роста, уровни результативности труда учителя, уровни продуктивности обучения, уровни самообразовательной деятельности обучения, а также критерии результативности воспитательной деятельности учащихся и ориентиры успешности данной деятельности.

В педагогической деятельности, как отмечают Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков, реализуются следующие взаимосвязанные виды деятельности (функции):

- диагностическая;
- ориентационно-прогностическая;
- конструктивно-проектировочная;
- организаторская;
- информационно-объяснительная;

коммуникативно-стимулирующая;
аналитико-оценочная;
исследовательско-творческая.

Непрерывный профессиональный рост учителя приводит к доминированию в его педагогической деятельности исследовательско-творческого вида. Усилением этого вида обусловлено не только направленностью непрерывного развития внутреннего мира личности профессионала на становление научной компетентности. Значительное влияние оказывают и внешние факторы: высокие темпы изменений в современном мире, адекватно отвечать на которые и прогнозировать их возможно лишь на научной основе; все возрастающая роль науки в духовной жизни и материальном производстве; усиление требований общества и государства к системе образования по формированию взрослеющей личности творческого потенциала.

Состояние и перспективы подготовки будущего педагога к исследовательской деятельности обуславливают необходимость специального рассмотрения проблемы методов. Это обусловлено ролью методов в организации и проведении педагогического исследования и в целенаправленном изменении педагогической практики. Метод выступает главным внутренним содержанием форм и видов исследовательской деятельности и деятельности по преобразованию педагогической реальности. Метод обучения характеризует содержательно-процессуальную или внутреннюю сторону учебного процесса в университете, что выступает существенной предпосылкой подготовки педагога-исследователя. В то же время является и механизмом технологизации теоретического знания, преобразования этого знания в инструмент и средство, непосредственно реализующие цели деятельности.

Теория метода – это методология научного познания и преобразования действительности. Предметом методологии как теории метода выступает исследование: общей типологии и структуры существующих методов; взаимосвязи методов, относимых к различным уровням методологии и к определенному ее уровню; факторов и условий, способствующих применению методов не только в их взаимодействии с другими методами, но и в широком социокультурном контексте; тенденций и направлений развития методов; роли взаимодействия теории и практики в становлении, функционировании и развитии методов и в возникновении новых видов и форм деятельности, а значит и в возникновении новых методов.

Один из важнейших аспектов предмета методологии – изучение характера отношений между теорией и методом. Одновре-

менно они тождественны и различны и при определенных условиях взаимопереходят друг в друга. Сила же и эффективность метода обусловлены глубиной и фундаментальностью теории, выступающей его предпосылкой и основой. В философии вычленяют следующие основания для различения силы теории: способность экспансировать в другие предметные области; конкурентоспособность в столкновении с другими теориями, относимыми к той же предметной области; конструктивность; простота.

Метод – это форма материализации, обективизации теории в практике. При этом необходимо учитывать характер взаимодействия основных компонентов теории (исходное основание, идеализированный объект, логика теории, совокупность законов и утверждений) с другими формами знания, сопутствующего теории (законы науки, классификации, типологии, первичные объяснительные схемы) и с компонентами метода (цель, предмет, деятельность по изменению предмета, результат применения метода).

Важный фактор становления методологической культуры педагога-исследователя – это постижение сущности и содержания конкретно-научного, педагогического уровня методологии и овладение умениями результативного использования методов в педагогическом исследовании и в изменении педагогической практики. Так, методология педагогики включает: фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы); учение о структуре и функциях педагогического знания; учение о логике и методах педагогического исследования; учение о взаимодействии педагогической теории и практики и о практике как сфере реализации педагогических знаний.

Результативное применение педагогических методов предполагает установление их сущностных характеристик. При этом следует исходить из родо-видовых отношений (вид обладает основными свойствами рода) между деятельностью – родовое понятие и методом – видовое понятие.

В качестве базовых положений – для понимания сущности и строения методов – выступают существующие в психологии подходы, раскрывающие сущность и строение деятельности. Так, по мнению В.В. Давыдова, деятельность человека является формой бытия и фактором его развития. А.Н. Леонтьев полагал, что деятельность включает внешнюю (чувственно-предметную, материальную) и внутреннюю (деятельность по оперированию образами, представлениями о предметах, т.е. идеальную деятельность сознания) стороны. В структуре деятельности В.Д. Шадриков выделяет следующие функциональные блоки: мотивы, цели, программы деятельности, ее информационную основу, принятие реше-

ний, подсистема деятельностно важных качеств. Деятельность человека, как отмечает А.В. Петровский, представляет собой единство внутренних (мотивационная, целевая, инструментальная основы) и внешних (поведение как целостный смысловой акт, как деятельность; действия, операции) проявлений его активности.

Таким образом, методы исследования и изменения реальности являются значимой формой бытия, существования человека и ведущим фактором его развития. В структуру же методов, применяемых в педагогике, входят: научно обоснованная цель; деятельность, осуществляемая интеллектуальными, практическими и предметными средствами; предмет исследования и преобразования педагогической реальности и процесс изменения данного предмета; результат применения метода. Для согласованной реализации каждого из этих действий необходима интеллектуальная активность субъекта (индивида или коллектива) и сформированность у него соответствующих умений и навыков.

Весьма важная особенность использования методов в педагогическом исследовании и в преобразовании педагогической практики – необходимость организации эффективного межсубъектного взаимодействия в системе: исследователь – учитель и учительский коллектив – школьник и ученический коллектив – администрация школы, гимназии, лицея – родители школьников.

Система знания также выступает родовым понятием по отношению к методам. Именно совокупность знаний обуславливает успешность овладения способами действий. Важен вопрос о характеристиках знания и его уровнях, ибо и характеристики и уровни знания обуславливают требования к применяемым методам (исследовательским и методам изменения практики). Так, приобретаемые в ходе обучения знания характеризуются глубиной проникновения в их сущность, широтой, т.е. степенью охвата ими предметов и явлений определенной области действительности и степенью детализированности.

Различают (в зависимости от степени познавательной активности обучаемых) следующие уровни знаний: знакомства, репродукции, полноценные знания, трансформации. В научном же познании различают эмпирический и теоретический уровни познания, а основными формами развития научных знаний являются: факт, теория, проблема, гипотеза, программа.

Эффективность применения методов обусловлена рядом факторов, характеризующих исследовательский и профессионально-педагогический уровни субъекта деятельности: мировоззренческой позицией, глубиной понимания сущности и специфики предмета исследования; ориентацией на определенные формы

научного знания; качеством и разносторонностью исследования и педагогического опыта. В итоге, у исследователя формируется позиция, выступающая отражением уже сложившихся в педагогике исследовательских подходов (личностный, деятельностный, диалогический, культурологический, антропологический). Эта позиция, как правило, включает характерные черты различных подходов при доминирующей роли какого-либо одного из них.

Важным фактором овладения умениями эффективного использования методов исследования выступает определенная последовательность применения методов учебно-воспитательной работы педагога. Анализ работ ученых-педагогов (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, А.В. Хуторской) показывает, что в этой деятельности можно вычленить три основных этапа. На первом этапе профессиональной деятельности педагог осуществляет переход от методов словесных, наглядных и практических к частично-поисковым, исследовательским и далее – к методам учебно-творческим (мозговая атака, синектика, инверсия). На втором этапе у него формируются умения и навыки объединения методов – на основе избранных критериев – в большие группы, что означает объединение классификаций методов. На этом же этапе педагог осваивает критерии эффективного использования общих методов, в частности методов обучения и воспитания, взятых в единстве. Это свидетельствует о достижении им высоких уровней результативности деятельности учителя, когда преподаватель определенного учебного предмета или дисциплины выступает решающим фактором развития и формирования личности обучаемого. На третьем этапе педагоги применяют более крупные дидактические структуры – типы или методические системы современного обучения.

В педагогике находят применение многообразные методы исследования и преобразования педагогической действительности. Это обусловлено, во-первых, многоаспектностью педагогики (как науки, как учебной дисциплины, как педагогической практики, как искусства), во-вторых, уровневостью методологического знания, что предполагает тесную связь собственно педагогического уровня методологии с ее другими уровнями (философским, общенаучным, технологическим). В то же время структура педагогического знания тоже характеризуется уровневостью. Так, теория обучения и воспитания получает свое продолжение в следующих нисходящих уровнях – в методиках и технологиях обучения и воспитания.

В проведении педагогического исследования начинающий исследователь обычно сосредоточивает свое внимание на двух

уровнях методологии: конкретно-научном (собственно-педагогическом) и технологическом. При этом общенаучный характер многих методов предполагает реализацию начинающим исследователем целей научной работы и на общенаучном уровне методологии. Нередко отсутствует понимание основополагающей роли философского уровня методологии, всеобщих методов исследования, что значительно снижает динамику процессов становления и развития личности будущего исследователя.

Применение метода результативно лишь в том случае, если он базируется на уже познанных законах и определяется принципами научного познания и преобразования практики.

Основополагающая черта метода – его изменчивость и подвижность. Но чем менее вариативен и подвижен метод, тем больше он становится принципом. Изменчивость же метода проявляется в следующих направлениях. Так, цели исследования и специфика его предмета обуславливают доминирование определенного уровня методологии, а также характер взаимодействия данного метода с другими, рядом лежащими методами. Влияние же методов вышележащих уровней на методы нижележащих уровней, а также характер межуровневого взаимодействия методов аналогичны уже рассмотренным взаимодействиям между уровнями методологии.

Метод выступает как незаменимый способ познания предмета исследования и его дальнейшего преобразования. Изменение же предмета предопределяет изменение метода: реструктуризацию его компонентов; изменение характера его взаимодействия с рядом лежащими методами и методами других уровней методологии. При этом следование логике метода, позволяет регулировать исследовательскую деятельность и обеспечивает ее целенаправленность.

Метод эффективен лишь тогда, когда исследователь – в ходе его применения – улавливает характер самодвижения предмета (Гегель). Но преобразующая способность метода определяется научно обоснованным его закреплением в методиках и преобразованием метода до приемов и операций.

Успешность овладения будущим исследователем теорией и методикой применения методов – в ходе исследования и практического преобразования педагогической реальности – определяется непрерывностью и целенаправленностью процессов становления и развития методологической культуры личности. Основными критериями непрерывного продвижения личности исследователя (в аспекте овладения им теорией и методикой применения методов) выступает сформированность: 1) культуры учебного труда, в

т.ч. умений углубленного понимания текста; 2) самостоятельности как личностного качества; 3) умений применения современных технологий самообразования и потребности в научно-исследовательском самовоспитании; 4) эффективного и рационального стиля индивидуальной интеллектуальной деятельности.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Кустовский С.Н.

Хмельницкий национальный университет

Постановка проблемы в общем виде. В современной педагогике существует много подходов, идей относительно форм, приемов и методов организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов (СУПДС). В практике высших учебных заведений, согласно законодательной базы, университеты и институты, педагогические сотрудники предлагают различные модели организации и проведения самостоятельного обучения. Некоторые из них являются инновационными и перспективными, некоторые – оновленными традиционными методами с учетом нового подхода к принципам и целям высшего образования. Но все они в общем являются полезными для дальнейших исследований и, в частности, экспериментальных проверок целесообразности и эффективности авторских моделей и методик самостоятельного обучения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых предлагается решение данной проблемы. К проблеме организации и внедрения самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущих специалистов в учебный процесс обращались А. Алексюк, Н. Асоцкая, С. Батышев, О. Гарбуз, С. Гончаренко, Р. Гуревич, С. Заскалета, О. Капичникова, Т. Кремнева, В. Логвиненко, В. Мороз, Л. Онучак и др. Все они исследовали различные аспекты проблемы и предлагали собственные подходы в создании содержания самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущих специалистов.

Формулирование целей статьи. Основной целью данной статьи определено соединение СУПДС с новейшими информационными технологиями (НИТ).