

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКА

## THE SIMULATION OF THE TRAINING ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TO USE THE SPEECH ACTIVITIES AS A MEANS OF PEDAGOGICAL SUPPORT THE SECONDARY SCHOOL STUDENT

*M. Tuktagulova*

### Annotation

This article presents a theoretical model of training teachers to use speech activities as a means of educational support of the student. There is given the characteristic of the model components that make up an integrated system which allows the process of training (retraining) teacher. Also there are revealed the fundamental ideas and provisions that "trigger" and provide a process for the preparation of teachers for pedagogical student support through speech activities.

**Keywords:** preparation of an elementary school teacher, pedagogical support, speech activity of the teacher.

*Туктагулова Марина Николаевна*  
К.п.н., доцент,  
Дальневосточный федеральный  
университет, г. Владивосток

### Аннотация

В статье представлены теоретическая модель подготовки учителя к использованию речевой деятельности в качестве средства педагогической поддержки школьника. Дана характеристика компонентов модели, составляющих целостную систему, позволяющую обеспечить процесс подготовки (переподготовки) учителя. Раскрыты основополагающие идеи и положения, которые "запускают" и обеспечивают процесс подготовки учителя к педагогической поддержке школьника посредством речевой деятельности.

### Ключевые слова:

Подготовка учителя начальной школы, педагогическая поддержка, речевая деятельность учителя.

Основой построения теоретической модели подготовки учителя к педагогической поддержке младшего школьника в обучении посредством речевой деятельности стали идеи педагогического проектирования, полученные в результате анализа научной литературы по теме исследования (работы В.П.Беспалько, Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионова и др.), обобщения отечественного и зарубежного опыта, собственного опыта автора.

Разработанная модель представляет собой совокупность закономерных, функционально связанных компонентов: концептуального, мотивационно-целевого, содержательно-технологического и результативно-продуктивного, составляющих целостную систему, которая позволяет обеспечить процесс подготовки (переподготовки) учителя.

Под подготовкой (переподготовкой) мы понимаем организацию переосмысления и обновления опыта речевой деятельности учителя в системе повышения квалификации, формирование нового опыта – опыта поддерживающей речи педагога. Повышение квалификации рассматривается как постоянный, непрерывный процесс образования учителя.

Остановимся подробнее на характеристике каждого из компонентов разработанной нами теоретической модели.

Концептуальный компонент характеризует основополагающие теоретические основания в процессе повышения квалификации учителя, которые "запускают" и обеспечивают процесс подготовки учителя к педагогической поддержке школьника посредством речевой деятельности.

Концептуальной основой подготовки учителя к использованию речевой деятельности в качестве средства педагогической поддержки младшего школьника стали деятельностный и системный подходы.

*Деятельностный подход* (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) является базовым основанием рассмотрения человека как субъекта деятельности. В нашем исследовании он проявляется в активной познавательной и коммуникативной деятельности учителя по освоению знаний о поддерживающей речевой деятельности, её педагогических технологиях.

*Системный подход* (К.А. Абульханова–Славская, И.В. Блауберг, М.С. Каган, Н.В. Кузьмина и др.) обусловил рассмотрение процесса подготовки учителя как системного. В нашем исследовании он проявляется в том, что относительно самостоятельные компоненты подготовки учителя к использованию речевой деятельности в качестве средства педагогической поддержки младшего школьника (целевой, содержательный, организационный, процессуальный, результативный) рассматриваются как комплекс взаимосвязанных составляющих.

Значимыми теоретическими идеями в нашем исследовании являются идеи развития педагогической рефлексии, идеи эмоционально–ценностных переживаний педагогических ситуаций, идеи интериоризации и перевода объективной реальности в субъективную. Именно эти базовые теоретические идеи "запускают" и обеспечивают процесс подготовки учителя к педагогической поддержке школьника посредством речевой деятельности.

#### **Охарактеризуем названные идеи.**

##### *Идеи развития педагогической рефлексии.*

Прежде всего представим некоторые основополагающие суждения ученых о рефлексии, на которых мы строим теоретическую модель.

Рефлексия предполагает обращение к другому сознанию, способность понимать отношения людей друг к другу, предвидеть поведенческие реакции других людей. В.И. Слободчиков пишет: "Рефлексия – это такая специфически человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)" [7, с. 161].

Исследователи (О.С. Анисимов, Л.Ф. Вязникова, Е.И. Исаев, А.В. Карпов, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков и др.) выделяют следующие значимые характеристики рефлексии:

- ◆ процессуальный характер;
- ◆ осознание, критическое осмысление своих действий (как материализованных, так и нематериализованных);
- ◆ регулирующий и преобразовательный характер;
- ◆ направленность на себя (саморефлексия) или на явления сознания, внутренний мир других людей.

Именно через рефлексию каждый из педагогов обретает личностный и профессиональный смысл поддерживающей речевой деятельности.

Процесс перехода учителя к поддерживающей речевой деятельности предполагает развитие педагогической рефлексии, способствующей "расшатыванию – изменению" стереотипов речевой деятельности, сложившихся у него в традиционном образовательном процессе.

Вслед за Л.Ф. Вязниковой [4], под расшатыванием стереотипов мы понимаем создание условий, стимулирующих присвоение нового – ценностно–рефлексивного взаимодействия педагога и учащихся, присвоение его как внутреннего в результате проживания им нового опыта образовательной деятельности.

С одной стороны, педагоги, как правило, уже имеющие успешный опыт работы, авторитет у коллег и родителей учащихся, попадают в сложные психолого–педагогические условия переосмысления своей профессиональной деятельности.

С другой стороны, возросшие требования общества к начальному образованию, связанные с ожиданием личностно–ориентированного обучения и педагогической поддержки ученика, и недостаточная готовность части учителей осуществлять обучение на этом уровне, могут вызвать у педагогов растерянность, высокую тревожность, апатию и т.п., которые активизируют включение психологических защит.

По мнению исследователей, процесс расшатывания стереотипов длительный и трудный, так как "... стереотипное мышление учителей сильно. Учитель, обучаясь на основах знание–центрической педагогики, может только ее и продуцировать" [5, с. 88].

Вместе с тем, как отмечает М.М. Кашапов, педагогов со стажем характеризует то, что они анализируют свое поведение, достоинства и недостатки, "поэтому решение ими проблемных ситуаций будет связано с работой над собой" [6, с. 113]. Рефлексия позволяет учителю обнаружить устаревшие стереотипы и установки, которые негативно проявляются в его речевой деятельности.

Отметим также необходимость расшатывания стереотипов не только в профессиональном сознании, но и в предметно–практической деятельности. При этом на первый план, по нашему мнению, выдвигается интеллектуальная рефлексия, осмысление и оценка учителем своего интеллектуального потенциала.

Таким образом, процесс подготовки учителя к педагогической поддержке младшего школьника посредством речевой деятельности не сможет быть эффективным, если не произойдет процесс расшатывания стереотипов поведения в направлениях изменения:

- ◆ ценностно–профессиональных ориентиров сознания средствами профессиональной рефлексии;

- ◆ предметно–практической деятельности, которая должна быть переосмыслена средствами интеллектуальной рефлексии;

- ◆ духовно–личностных ориентиров в результате осознания необходимости стимулирующего роста деятельности (личностная рефлексия).

"Расшатывание – изменение" стереотипов поведения учителя предполагает создание новых отношений с субъектами образовательного процесса, и, прежде всего, включение механизма переживаний и понимание своих переживаний.

Рассмотрим идеи эмоционально–ценностных переживаний педагогических ситуаций.

Переживания, возникающие у педагогов, являются своего рода сигналами о личностном смысле их профессиональной деятельности, заставляют задуматься над ценностями и установками, речевой деятельностью, а, может, и пересмотреть их.

Наш подход к рассмотрению категории "переживание" основан, прежде всего, на теории переживаний, разработанной Ф.Е. Василюком, а также положениях, представленных в трудах С.К. Бондыревой, В.К. Вилюнаса, С.В. Духновского, Д.В. Колесова и др.

В своем исследовании Ф.Е. Василюк представляет "типологии жизненных миров", дает характеристики процессов переживания. Полагаем, что особую роль в процессе формирования поддерживающей речевой деятельности играют ценностные переживания. Анализируя ценностные переживания, автор отмечает: "Задача переживания состоит в отыскании новой ценностной системы, посредством которой можно было бы придать внутреннюю цельность и смысл бытию, осветить его, открыть новые смысловые перспективы" [2, с. 133].

Мы разделяем позицию ученого, что через переживания возможно "самостроительство личности", активное и сознательное созидание человеком самого себя. "Расшатывание" стереотипов приводит к нарушению смысла профессиональной деятельности, ее целостности. "...Когда вся принятая человеком система ценностей дискредитирует себя опытом своего же воплощения", возникают ценностные переживания [2, с. 133]. Ф.Е. Василюк четко определяет задачу такого переживания, которая "состоит в отыскании новой ценностной системы, посредством которой можно было бы придать внутреннюю цельность и смысл бытию, осветить его, открыть новые смысловые перспективы" [2, с. 133].

Экстраполируя этот вывод ученого на профессиональную сферу как значимую часть жизни, на исследуе-

мый нами процесс, отметим, что на этапе "расшатывания стереотипов", "интеллектуального и ценностного хаоса" задача переживания состоит в отыскании новых профессиональных ценностей, которые помогут придать внутреннюю цельность и смысл профессиональной деятельности, открыть новые перспективы речевого развития и профессионального роста [4, с. 129]. Именно переживания определяют переосмысление учителем профессиональных и личностных ценностей.

Итак, в подготовке учителя к педагогической поддержке младшего школьника в обучении посредством речевой деятельности необходимо обращение не только к сфере разума, но и к сфере человеческих чувств, переживаний. Создание условий для свободы выражения переживаний будет способствовать осознанию педагогом изменений в себе, в своем внутреннем мире.

Представим ключевые для нашего исследования идеи интериоризации и перевода объективной реальности в субъективную.

В построении теоретической модели мы опираемся на положения Л.С. Выготского, о том, что развитие индивида идет путем присвоения им общественно выработанных форм. Автор пишет: "Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности" [3, с. 617]. Этот процесс Л.С. Выготский назвал интериоризацией, подчеркивая, что "... через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции" [3, с. 617].

В построении теоретической модели мы учитывали, что все высшие психические функции, к которым относится и речь, являются "интериоризованными отношениями социального порядка", основой социальной структуры личности [3, с. 617–619]. Анализируя в референтной группе (внешний план) предлагаемые педагогические ситуации, фрагменты уроков, принимая участие в дискуссиях, учитель получает опыт многоаспектного анализа, постепенно присваивает умения речевой деятельности в этих ситуациях. Затем, при условии "включения" профессиональной рефлексии, педагог интериоризирует данные умения, т.е. переводит их во внутренний план.

Далее, согласно исследованиям П. Бергера и Т. Лукмана, необходимо перевести объективную реальность в субъективную через "опривычивание" ("хабиитуализацию" – термин П. Бергера и Т. Лукмана). Рассмотрим этот перевод.

Педагогический процесс представляет собой реальность, которая интерпретируется учителем и имеет для него "субъективную значимость в качестве цельного ми-

ра" [1, с. 65]. При этом чрезвычайно важна речевая деятельность учителя. Язык педагога является "объективным хранилищем накопленных значений, жизненного опыта, которые можно сохранить во времени и передать последующим поколениям" [1, с. 65–66].

Согласно теории П. Бергера и Т. Лукмана, любое часто повторяющееся действие становится образцом и впоследствии воспроизводится с "экономией усилий".

При наличии стабильной основы для протекания речевой деятельности педагог затрачивает минимальные усилия на принятие решений, выбор речевых средств. Таким образом, хабиитуализация освобождает энергию для принятия решения в сложных ситуациях, "задний план опривыченной деятельности предоставляет возможности переднему плану для рассуждения и инновации" [1, с. 91]. Другими словами, благодаря "опривычиванию", учителю необязательно определять заново каждую ситуацию и подбирать эффективные речевые средства. Срабатывает принцип экономии мышления. Это, в свою очередь, дает возможность использовать речевые средства, характерные для известных ситуаций.

Опираясь на взгляды названных выше ученых, мы можем сказать о том, что речевая деятельность педагога существует в виде объективной и субъективной реальностей. Чтобы перевести объективную реальность в субъективную реальность участников образования (в нашем случае опыт поддерживающей речевой деятельности учителя) требуется сложная работа, в центре которой процесс "хабиитуализации" ("опривычивания"). Задача педагога – подвергнуть рефлексии уже "опривыченные" речевые формы, выявить их соответствие принятым идеям педагогической поддержки.

Таким образом, для того чтобы новая речевая парадигма была усвоена учителем, важно, чтобы она была подвергнута осмыслению через словесное оформление. Это – необходимое условие перехода новой речевой формы во внутренний план (интериоризация).

**Мотивационно–целевой компонент** теоретической модели дает возможность спрогнозировать конечный результат обучения, предусмотреть перевод объективной цели повышения квалификации учителя в субъективный план личности, в становление мотивации непрерывного образования и самообразования.

Мотивационно–целевой компонент предусматривает овладение учителем технологиями и тактиками использования речевой деятельности в учебном процессе в целях педагогической поддержки школьника; формирование опыта поддерживающей речевой деятельности через систему повышения квалификации учителя.

*Для достижения цели мы считаем необходимым решение следующих задач:*

1. осознание опыта речевой деятельности в традиционной системе обучения;
2. понимание роли и особенностей речевой деятельности в новой образовательной ситуации;
3. переосмысление опыта речевой деятельности учителя в новой парадигме;
4. овладение возможными языковыми формулами и речевыми оборотами, используемыми учителем в парадигме педагогической поддержки на уровне различных вариативных тактик;
5. создание образцов речевой деятельности, составление "словаря" учителя, поддерживающего и сопровождающего учение младших школьников.

Реализация мотивационно–целевого компонента предполагает, что в процесс повышения квалификации педагогов начальной школы включается система знаний о речевой деятельности учителя как средстве педагогической поддержки, создаются условия для переосмысления профессиональной деятельности, постепенно формируются знания и опыт поддерживающей речевой деятельности у учителя.

**Содержательно–технологический компонент** раскрывает содержание, формы и методы овладения учителем поддерживающей речевой деятельностью.

Данный компонент представлен проектом системы занятий, на которых стимулируется познавательный интерес учителей к педагогической поддержке и поэтапно (установочно–информационный, аналитико–рефлексивный, деятельностный и итоговый рефлексивный этапы) осваиваются новые знания и новый опыт – опыт поддерживающей речевой деятельности [8].

Реализация содержательно–технологического компонента предполагает, что процесс подготовки учителя к использованию речевой деятельности в качестве средства педагогической поддержки младшего школьника осуществляется в референтной группе. Именно референтная группа – это группа, на мнение которой учитель ориентируется в своем поведении, в оценках важных для него событий, в субъективных отношениях к другим участникам взаимодействия.

Инициатива создания референтной группы, организации в ней коллективной мыследеятельности, проживания–переживания педагогических ситуаций и ценностно–рефлексивного взаимодействия педагогов по формированию речевой деятельности, поддерживающей школьника в обучении, принадлежит педагогу–фасилитатору

(преподавателю учебного курса в системе повышения квалификации).

Результативно-продуктивный компонент теоретической модели включает ожидаемый результат и ожидаемый продукт подготовки учителя к использованию речевой деятельности в качестве средства педагогической поддержки младшего школьника.

Результатом подготовки является изменение отношения учителя к роли речевой деятельности в поддержке младшего школьника. Продуктом – овладение учителем речевой деятельностью, поддерживающей школьника в обучении.

Таким образом, разработанная теоретическая модель

подготовки учителя к использованию речевой деятельности в качестве средства педагогической поддержки младшего школьника в обучении позволяет комплексно рассмотреть исследуемый процесс, более глубоко изучить его, охватить в единой системе основные компоненты и этапы процесса подготовки учителя в системе повышения квалификации.

При реализации разработанной модели у учителя начальной школы формируются системные знания о педагогической поддержке, ее вариативных тактиках, средствах осуществления; понимание того, что речь, слово учителя, обращенное к младшему школьнику, является необходимым средством его педагогической поддержки в обучении; происходит поэтапное овладение опытом поддерживающей речевой деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Изд-во "Медиум", 1995. – 322 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
4. Вязникова Л.Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время перемен: Монография. – М.: Московский психолого-социальный институт; Хабаровский государственный педагогический университет; Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2002. – 291 с.
5. Подгорная А.К. Новые ориентиры в подготовке учителя к работе в современной начальной школе. Инновации в начальном образовании и проблемы подготовки учителя: сборник научных статей / сост. и отв. ред. Л.П. Стойлова. – М.: Эконом-информ, 2011. – 141 с. – С. 87–92.
6. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2003. – 398 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
8. Туктагулова М.Н. Конструирование методической системы формирования опыта поддерживающей речевой деятельности учителя // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2011. – № 4 (16). – С. 107–112.

© М.Н. Туктагулова, (tukmar@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики».



Дальневосточный федеральный университет