

Оценка дидактического взаимодействия с использованием метода функционального анализа

О.А. Смирнова

Новое время, новые условия жизни порождают новые проблемы в сфере образования. Пересмотр требований к качеству подготовки высококвалифицированных педагогических кадров определил необходимость поиска новых теоретических основ, а также разработки и внедрения новых, передовых методов и технологий в практику преподавания. Как известно, исходной предпосылкой создания эффективной технологии обучения является глубокое и всестороннее изучение предмета обучения, в данном случае — профессиональной дидактической (обучающей) речи учителя.

Совершенствование дидактического взаимодействия, на наш взгляд, целесообразно начать позиций логистического подхода. Однако, речь не идет о разрушении или полном отказе от существующих, проверенных практикой традиционных подходов к проблеме дидактического взаимодействия. Речь идет лишь о поиске дополнительных средств и путей повышения эффективности взаимодействия учителя с учащимися. Вопросы совершенствования дидактического взаимодействия традиционно решались с позиций известных научных подходов, таких как культурологический, личностно — деятельностный, социокультурный, гуманистический, контекстный. В последнее время активно продвигается в сферу образования системный подход к педагогической деятельности. Несомненно, что определяющими для педагога являются его личностные качества и высокая педагогическая культура. Однако, необходим и простой «инструмент ремесленника», при помощи которого педагог сможет эффективно осуществлять свое «педагогическое ремесло». Как педагогу правильно просчитать все «шахматные ходы» дидактического взаимодействия и сделать его по настоящему увлекательным для всех учащихся? На наш взгляд, ответ на этот вопрос в значительной мере может дать логистика. Основным достоинством логистического подхода является гармоничное сочетание в нем черт других подходов, применяемых в педагогике, а также его несомненная мировоззренческая и прагматическая значимость.

Суть понятия логистики заключается в принятии оптимального решения в условиях неопределенности. Термин «логистика» имеет древние исторические корни. Первоначально логистика применялась в военном искусстве и позднее в экономике. Несмотря на определенные различия, которые вкладывались в понятия логистики в каждом из названных направлений, оба они выделяют общий и в совокупности специфичный признак: согласованность, рациональность и точный расчет. Постепенно идея и метод логистики начинают выходить за рамки узкого назначения и применяются в более широком плане. В результате объединенных усилий ученых и практиков логистика приобрела статус «образа мышления» или другими словами концептуальной стратегии. В современной науке термин логистика используется применительно к ситуациям, связанным с четким планированием согласованной последовательности действий в любой сфере человеческой деятельности, и применение логистического подхода дает колоссальный эффект.

Сегодня, когда логистика как образ рационального мышления уже не подвергается сомнению, в педагогике, к сожалению, до сих пор не наблюдается практического приложения теоретических основ логистики. Однако, основной потенциал логистики, заложенный в рационализации управления, может быть напрямую связан с педагогической деятельностью. Ведь педагогическая деятельность, в частности дидактическое взаимодействие, это ни что иное, как процесс управления познавательной деятельностью учащихся. Логистический подход к проблеме дидактического взаимодействия позволит найти новые пути к планированию, управлению, регулированию процесса дидактического взаимодействия. Принципиальная новизна логистического подхода заключается в интеграции различных

компонентов (составляющих) педагогической деятельности с целью достижения желаемого результата с минимальными затратами времени и усилий путем оптимального сквозного управления педагогическим процессом.

В данной статье логистический подход используется для описания алгоритмов управления учебной деятельностью, применительно к типичным ситуациям дидактического взаимодействия. Логистический подход и методы отнюдь не отменяют творческого начала. Инструкция или логистическая формула дается, таким образом, для установки «коридора», с целью планирования и управления дидактическим взаимодействием, и только, а всё остальное — творчество, которое зависит от личности педагога и особенностей конкретных условий.

Логистические принципы, положенные в основу предлагаемого метода анализа и оценки дидактического взаимодействия, позволяют выявить новые существенные признаки, установить новые причинно-следственные связи и закономерности процесса дидактического взаимодействия учителя с учащимися. Результаты такого анализа могут быть положены в основу разработки новых способов технологического обеспечения подготовки учителя к осуществлению эффективного дидактического взаимодействия и создания проектной схемы процесса формирования умений и навыков, необходимых преподавателю для качественного руководства учебной деятельностью учащихся.

Предлагаемый метод анализа дидактического взаимодействия основан на исследовании функциональных характеристик речи учителя, с последующим выявлением основных закономерностей, характерных функциональных связей и особенностей построения логистической цепи дидактического взаимодействия. Основной единицей анализа в соответствии с основными теоретическими положениями современной психолингвистики является речевое высказывание, или речевой поступок (РП).

Как известно, дидактическое взаимодействие (общение) полифункционально по своей структуре. Коммуникативная стратегия определяется учителем, управляющим процессом познавательной деятельности, регулирующим взаимоотношения между учащимися, создающим атмосферу доброжелательного и активного речевого общения. Структура руководящей деятельности учителя следующая: мотивация, регуляция (организация и информация), реакция и контроль.

Для характеристики основных педагогических функций, реализуемых в ходе непосредственного взаимодействия учителя с учениками, важно учитывать практический, деятельностный аспект педагогического общения, что в свою очередь связано с определением цели, ради которой педагог оказывает воздействие на учащихся. В связи с этим, представляется целесообразным выделить следующие функции, которые легли в основу предлагаемого метода исследования: информирующая, организационная, стимулирующая, контролирующая, реагирующая. Внедрение логистических принципов в приложении к огромному спектру умений и навыков, необходимых учителю для эффективного осуществления дидактического взаимодействия (ДВ) потребовало дать четкое определение каждой функции.

Латинские символы — I, O, S, C, R — соответствующие названию каждой функции, используются нами в дальнейшем повествовании, и принятое нами терминологическое обозначение функций имеет следующее содержание:

Информирующая (I) функция речи учителя предполагает передачу новой информации лингвистического и экстралингвистического порядка, а также напоминание учащимся о ранее пройденном, уже известном им материале

Организирующая (O) функция речи учителя связана с реализацией целей по обеспечению организации учебно-познавательной деятельности и поведения учащихся, т.е. созданию «внутренней готовности» учащихся, установка, нацеливание на совершение определенного действия. Например, установка на чтение, повторение, запоминание, концентрацию внимания, совершение предметных действий в процессе овладения учебным материалом. Организирующая функция речи учителя включает в себя также РП, направленные на

обеспечение дисциплины в классе.

Стимулирующая (S) функция речи учителя обеспечивает рече-мыслительную и познавательную активность учащихся и направлена на формирование познавательных интересов и развитие речевых навыков и умений. Это функция мотивации. Выполнение данной функции предполагает выявление и использование интересов и запросов учащихся, удовлетворение которых связано с применением родного или иностранного языка как средства коммуникации (устной и письменной).

Контролирующая (C) функция речи учителя обеспечивает контроль учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке, т.е. направлена на выяснение уровня знаний, понимания, осознания учебного материала. Реализуется эта функция преимущественно при помощи вопросов учителя, требующих, как правило, однозначных ответов.

Реагирующая (R) функция предполагает оценивание учителем учебных действий, знаний учеников. Давая оценку (одобряя или не одобряя) учитель осуществляет функцию обратной связи. Оценивание знаний и ответов учеников может сопровождаться педагогическим комментарием, когда учитель разъясняет, за что снижен балл и как наверстать упущенное.

Анализ речевых поступков учителя на уроке показал, что не все речевые поступки учителя несут одинаковую функциональную нагрузку, т.е. внутри каждой функциональной группы речевых поступков можно выделить такие, которые направлены на непосредственное достижение поставленной цели, они самостоятельны и ведут основную линию урока — это «стержневые» речевые поступки (РП). Наряду с ними в каждой функциональной группе существуют «второстепенные» РП, на которые распространяется основное содержание функции, но которые, однако, являются вспомогательными в плане достижения главной цели.

Например, в группе информирующих высказываний второстепенными можно считать напоминающие РП (возможно в форме разделительного вопроса). Если подача новой информации осуществляется на уровне монологического высказывания различной протяженности, состоящего из серии взаимосвязанных информирующих речевых поступков, и является относительно самостоятельным звеном в педагогическом процессе, то напоминающие информирующие РП — это, как правило, единичные РП, несущие информацию в концентрированном виде. Они внедряются в различные виды работы в классе (чтение, контроль усвоения лексики и т.д.) спорадически.

Стержневые организующие РП предваряют и заключают любой вид учебной деятельности учащихся (чтение, дискуссия, письмо и т.д.) Они как бы «обрамляют» определенный вид работы в классе и являются закономерными, тогда как второстепенные организующие речевые высказывания, так называемые дисциплинирующие РП, внедряются в учебный процесс незаконномерно и свидетельствуют об аномалиях учебного процесса.

В группу второстепенных стимулирующих РП можно отнести те, с помощью которых учитель выявляет готовность учащихся что-либо добавить, предложить, прокомментировать. Если возникает необходимость в таких РП, это значит, что недостаточно эффективными были предшествующие.

Контролирующая функция включает РП, направленные на контроль понимания учащимися инструкций учителя, заданий учебника, а также выявляющие наличие затруднений. Такие контролирующие РП можно отнести в группу «второстепенных». Они могут встречаться в любом звене педагогического процесса, но не только при контроле усвоения. Если возникает необходимость в второстепенных контролирующих РП — это значит, что недостаточно эффективными были предшествующие РП (неаутентичны, невариативны, неадаптивны и пр.).

В группу «второстепенных» реагирующих РП включаются корректирующие РП. Внося коррективы в ответы учащихся, учитель либо сам указывает на наличие ошибок, неточностей, допускаемых учениками, либо задает наводящий вопрос, либо побуждает к повторению, чтобы учащийся сам поправил свои ошибки.

Как правило, «второстепенные» речевые поступки являются результатом недостаточной эффективности или качественной неполноценности тех речевых поступков, которые они подкрепляют. Например, они могут не соответствовать уровню языковой подготовки учащихся или быть неуместными в данной ситуации и т.д. Необходимость их может быть также вызвана различными нарушениями со стороны учеников, как-то: нарушения дисциплины, плохая подготовка к занятию и прочее. Условно можно считать, что «второстепенные» речевые поступки являются индикатором различных аномалий педагогического процесса либо со стороны ученика, либо со стороны учителя.

Кроме «второстепенных» или вспомогательных функциональных речевых поступков, используемых учителем в ходе дидактического взаимодействия, необходимо отметить другую особенность дидактической речи, связанную с функциональными характеристиками, а именно, наличие в речи учителя амбивалентных функциональных РП, т.е. тех, которые объединяют в себе две функции (амбивалентность — двойственность). РП учителя может быть предназначен для реализации определенной функции, например, организовать деятельность учащихся, дать установку на выполнение определенного вида деятельности. Однако, в то же время учитель может простимулировать, т.е. создать мотив для выполнения того или иного задания, совместив тем самым в одном РП две функции.

Метод, разработанный на основе усовершенствованной классификации функций речи учителя и уточнения определений каждой из них заключается в следующем:

в ходе анализа речевого поведения учителя каждое речевое высказывание записывается в виде символа, соответствующего основным функциям педагогической речи (I, O, S, C, R) в кодограмму;

если функциональное речевое высказывание несет второстепенную нагрузку, то его записывают соответствующим символом со значком (I*, O*, S*, C*, R*)

амбивалентные речевые поступки записываются символом с индексом, соответствующим сопутствующей функции, выполняемой этим РП.

Затем выводится стилизованная формула урока или определенного вида работы на уроке путем выявления повторяющихся сочетаний функций, которые заключаются в скобки с индексом — n или цифрой. После выявления характерных связей, повторяемости и последовательности РП кодограмма сокращается в формулу. Кодограмма, обработанная указанным образом, представляет собой алгоритм речевого поведения педагога. Логистическая формула — это модель речевого поведения учителя в процессе управления учебной деятельностью учащихся. С ее помощью легко проанализировать особенности, достоинства и недостатки индивидуальной логистической модели управления учебным процессом.

Рассмотрим применение предлагаемого метода на примерах, иллюстрирующих различные подходы к обучению.

1. Метод диалога (Учебный диалог на уроке словесности)

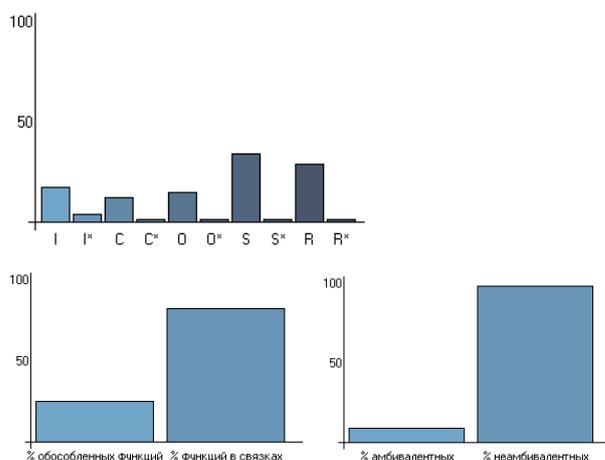
— Сегодня мы познакомимся со стихотворением М.Ю. Лермонтова «Парус». [Oⁱ] — Что стоит за этим словом? [S] — Какие образные представления возникли у вас? [S] — Какие цвета подсказывает воображение? [S] (ответы: Синее море. Белый парус. Парус как чайка. Иногда скрывается.) [Rⁿ]-Что мы знаем о жизненных истоках стихотворения? [S^o]-Текст «Паруса» появился в письме к Лопухиной (1832) [I]... (называются факты). Серое северное море в поэтическом воображении предстало другим морем, окутанным голубою дымкою тумана...[I] И одинокий парус...[I] Один — в безбрежном море. [I] — Куда он стремится? [S] Что ищет? [S] — Впечатление, очень созвучное настроению поэта, получило свое выражение — стало лирическим стихотворением. [I] — Я прочитаю стихотворение Михаила Юрьевича Лермонтова «Парус». -Послушайте! [O] (читает) [I] — Ребята, так о чём же, на ваш взгляд, это стихотворение? [S] — Какое настроение оно создает?[S] Изменяется ли оно? Почему? [S] — Какие образы возникали у вас, когда вы слушали стихотворение?

[S] — Как вы определите значение слов: парус, море, буря? [S] (ответы: «Парус» — образ движения, свободного, выбранного самим человеком. Неразрывность связи: парус — море.) [Rⁿ] — Это стихотворение о природе? [C] Да. — Не только. — О море и о человеке. — Но слов «о человеке» нет. [Rⁿ]- Вы помните: особенность лирики — образ-переживание, воссоздающий чувства поэта, его восприятие мира. [I*] — Как описание чувств и описание природы сплелись в единый образ? [S] — Обратимся к тексту. [O] — Что объединяет первые двуступиши каждой строфы? [C]. (Выслушиваются ответы: Описание моря. Пейзаж.) — Итак, картины — эмоционально контрастны. [Rⁱ] — А образ-переживание тоже контрастен или идет усиление, развитие многогранного сильного чувства? [S] — Для ответа обратимся к тексту и прокомментируем другие двуступиши — третий и четвертый стих каждой строфы. [O]

Кодограмма: Oⁱ-S-Rⁿ-S-Rⁿ-S-Rⁿ-S^o-I-I-I-I-I-S-I-I-O-I-S-Rⁿ-S-Rⁿ-S-Rⁿ-S-Rⁿ S-Rⁿ-C-Rⁿ — I*-S-O-C- Rⁱ-S-O

Логистическая формула:

$O_{\langle \text{small} \rangle} - (S-R^n)_3 - (S-I_n)_2 - (O_{\langle \text{small} \rangle} - I)_{\langle \text{small} \rangle} - (S-R^n)_5 - (C-R) - (I^* - S-O) - (C-R^i) - (S-O)$



Комментарий: Как видно из полученного графика в логистической формуле преобладают S-символы, следовательно, ведущей функцией в методе диалога является стимулирующая. Перед подачей новой информации учитель задает вопросы, стимулируя воображение учеников, направляя их мыслительную активность в нужное русло, тем самым облегчая восприятие и усвоение нового материала (S-R). Реакция учителя на ответы учеников в данном случае носит, видимо, невербальный характер, возможно в виде взгляда, жеста одобрения, кивка головой, поскольку сейчас для учителя оценка высказываний учеников не является главной задачей. Кроме того невербальная реакция учителя (в формуле обозначается символом Rⁿ) позволяет существенно экономить время учебного процесса. Стимулирующие вопросы, которые учитель задает перед подачей новой информации (S-I) создают дополнительный мотив для восприятия новой информации и для осознания наиболее важных моментов в тексте стихотворения. Как правило, такие стимулирующие вопросы не предполагают ответа со стороны учеников, поэтому после них закономерно отсутствуют реагирующие речевые поступки.

Организирующие РП выполняют функцию членения учебного диалога, сигнализируя о смене определенного этапа работы и переключая внимание учащихся на новый вид деятельности. Роль организующих РП хотя и не ведущая, но весьма существенная, так как они, нацеливая внимание учащихся на тот или иной вид деятельности, способствуют упорядоченности учебного процесса, помогают учащимся сосредоточиться, понять логику учебного процесса и настроиться на выполнение определенного задания, что позволяет повысить эффективность учебного процесса. В данном эпизоде организующий РП предшествует информирующим (O-I), когда учитель обращается с призывом к учащимся перед

тем как прочитать стихотворение.

Прежде чем приступить к контролю усвоения содержания стихотворения, учитель снова прибегает к помощи стимулирующих воображение вопросов, которые помогают расширить границы восприятия, раскрепостить образное мышление учеников, что в конечном итоге будет способствовать формированию самостоятельного, творческого подхода к изучаемому материалу, и даст возможность ученикам смело делиться своими чувствами, уверенно и заинтересованно высказывать свое мнение о прочитанном стихотворении. Как и в начале эпизода, такие стимулирующие РП учителя могут сопровождаться невербальной реакцией, однако, целесообразно реагировать на ответы учеников обобщая, суммируя, дополняя их ответы и таким образом косвенно высказывая свое одобрение (R-I*). Именно такой способ реагирования является наиболее продуктивным, поскольку создает атмосферу естественного, доброжелательного общения, убирает «барьер» между учителем и учеником, поднимая авторитет учащегося.

Другой интересной особенностью исследуемого эпизода является наличие характерной логистической связки (I*-S-O). Напоминание об особенности лирики (I*) в сочетании со стимулирующим вопросом, создающим мощный мотив для предстоящей деятельности, предшествуют организующему РП: «Обратимся к тексту». Такой способ организации деятельности учащихся можно считать наиболее эффективным с точки зрения динамики дидактического взаимодействия.

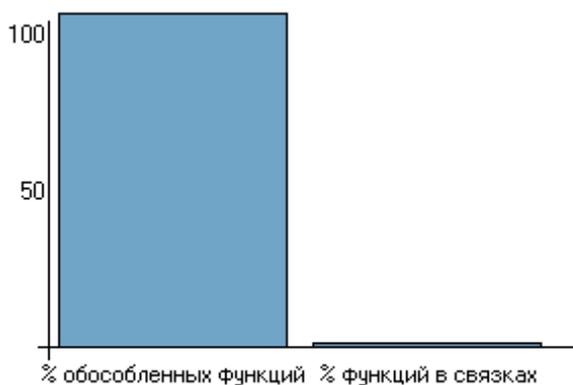
Кроме характерных логистических связок, выявленных в ходе анализа учебного диалога в представленном эпизоде, необходимо отметить, что некоторым функциональным РП присуща амбивалентность, т.е. двойственность. Наряду с основной функциональной нагрузкой они содержат в себе дополнительное функциональное содержание, таким образом объединяют в себе две функции. Например: «Что мы знаем о жизненных истоках стихотворения?» — этот вопрос учителя кодируется символом- S^o. Индекс — «o» указывает на амбивалентность этого высказывания. С одной стороны вопрос стимулирует мыслительную активность учащихся (возможно, некоторым уже известны факты из жизни поэта, другие заинтересуются, постараются припомнить и захотят узнать новое), а с другой стороны такой вопрос выполняет организующую функцию, т.е. направляет внимание учащихся на восприятие информации о жизни автора стихотворения. Наличие в речи учителя амбивалентных РП свидетельствует о высоком профессионализме преподавателя, о его психологической и дидактической грамотности. Такую речь можно расценивать как мастерство или даже искусство.

2. Традиционный метод обучения (Эпизод 1)

— Откройте тетради, запишите число...[O] — Не отвлекайся, Миша, [O*] — Сережа, вначале прочитай правило, а затем приступай к выполнению упражнения. [O] — Интересно, кто еще не начал работать?[O*] (косвенное требование) — Прочитайте отрывок из повести В.Г. Короленко «Дети подземелья» [O] — Проследите, как автор разнообразит языковые средства, рассказывая о людях, изгнанных из старого замка. [Oⁱ] (Жестом указывает третьему ученику) — Что ты нам скажешь? [C] (Не дослушав, обращается к четвертому) — Чего он не сказал? [C] — Иди к доске — составь таблицу». [O] (К нему же) — А где тетрадь? [C] Тетрадь давай![O] (Обращаясь к классу) — Разговоры!.[O*]. Кто там подсказывает? [O*]

Кодограмма: O-O*-O-O*-O-O-Oⁱ-C-O-O-C-O* — O*

Формула: O-O*_n-O-C-O_n-C-O*



Комментарий: Как показывает график в формуле преобладают символы — О, что свидетельствует об авторитарном стиле общения. Требование, навязывание способа действия со стороны учителя сводит инициативу учащихся до нуля. В свою очередь это сказывается на дисциплине в классе. Учитель вынужден многократно применять «дисциплинирующие» высказывания (О*), чтобы поддерживать рабочую атмосферу в классе. Обращение к одному из учеников: «Что ты нам скажешь?» «без обращения по имени, а лишь при помощи жеста, указывающего на ученика, свидетельствует о явном нарушении педагогического такта, что непременно приведет к подавлению инициативы ученика и снижению мотивации учения. Кроме того, грубейшим нарушением является то, что учитель не слушал и никак не отреагировал на ответ ученика. Не оценив знаний, учитель фактически проигнорировал ученика как личность, оставив его в полном «вакууме» незнания относительно своих способностей, и тем самым создав для него отрицательный мотив учения. Следующее контролирующее высказывание учителя, в котором вместо имени отвечающего ученика употреблено местоимение «он» (Чего он не сказал?), что само по себе является недопустимым, противоречащим нормам культуры речи, свидетельствует о явном неуважении учителя к учащемуся и подает пагубный пример для одноклассников. Такое обращение с учениками повлечет за собой ответную реакцию неуважения и отчуждения от учителя.

Указанные недостатки, которые можно расценивать как низкие качественные характеристики речи учителя, находят свое отражение и в нарушении логической структуры дидактического взаимодействия. Отсутствие в речи учителя логических связей, что хорошо видно на графике, свидетельствует о низкой педагогической культуре и пренебрежении техникой дидактического взаимодействия.

(Эпизод 2)

— Здравствуйте. Садитесь. [О] — Сели все как следует. (Улыбка.) [О] — Раскрыли тетради с домашним заданием. [О] — Поднимите, пожалуйста, руки те, кто не справился с упражнением [О^c]. Что вас затруднило? [С] — Ты, Аня... [R] Ребята, кто ей сможет объяснить? [С] — Ты, Андрей? [С] Хорошо! [R] (Ученик отвечает, повернувшись к ученице, попросившей помощи. Учитель внимательно слушает, идет между рядами, просматривая работы учащихся.) — К Андрею: — Молодец, садись. [R] — Аня, помогло тебе его объяснение? [С] Хорошо. — [R] — Переходим к следующему заданию. [О] — Валя, помоги мне, пожалуйста, ... [О]

Кодограмма: О-О-О-О-С-Р-С-С-Р-Р-С-Р-О-О

Логическая формула: $O_n - (C-R)_n - O_n$

Комментарий: Из графика видно, что в формуле преобладают О — символы. Четкие

вопросы — требования и обращения к ученикам по имени способствуют поддержанию темпа работы и созданию благоприятного климата на уроке.. Однако, инициатива учащихся при этом минимальна. Одно из высказываний учителя амбивалентно по своей сути: «Поднимите, пожалуйста, руки те, кто не справился с упражнением». (O^c) Давая установку, учитель одновременно контролирует, т.е. выявляет наличие затруднений при выполнении задания.

Учитель также использует контактообразующие средства: одобрение, просьба, улыбка. Обращаясь с просьбой к одному из учащихся помочь Ане и объяснить задание, он тем не менее блокирует поиск самостоятельных творческих решений. В таких условиях будут сформированы лишь «знания-знакомства» или «знания-копии». Получение знаний в «готовом виде» через преподавателя или другого ученика в результате приводит к тому, что ученики «разучиваются думать», привыкают к иждивенчеству и безинициативности.

В сравнении с предыдущим примером в данном эпизоде можно отметить наличие функциональных связок (C-R), что отчетливо видно на графике, а также наличие амбивалентных РП, что в целом позволяет расценивать такую модель дидактического взаимодействия как более благополучную.

Проанализировав вышеприведенные эпизоды, мы можем видеть существенное отличие в стилях педагогического общения учителя, что находит отражение в полученных логистических формулах. В традиционном методе обучения преобладает организующая функция, а метод диалога предполагает активное использование стимулирующей функции. Таким образом, можно сделать вывод о том, что тот или иной метод или стиль общения связан с определенной доминирующей функцией.

Возможности предлагаемого метода исследования не ограничиваются определением ведущей функции в речи педагога с целью выявления доминирующего метода и приемов преподавания. С помощью логистической формулы легко выявить индивидуальные особенности и методические ошибки учителя, сопоставить план урока и схему реального урока, определить соответствовал ли урок намеченному плану, и были ли расхождения с планом, почему и где произошли «сбои» и как их можно устранить.

Такие характеристики дидактической речи, как высокий процент функциональных логистических связок, а также наличие амбивалентных речевых поступков, можно расценивать как показатели эффективности и совершенства дидактического взаимодействия. К наиболее характерным логистическим связкам следует отнести следующие: (S-R), (C-R), (S-I), (S-O), (I-S-R), (S-R-I*), (I-C-R), (I*-S-O), (I-S-R-I*), (C-R-R*). Частота употребления, последовательность и чередование этих звеньев логистической цепи дидактического взаимодействия определяются логикой педагогического процесса и профессиональным мастерством преподавателя.

Рассмотренный функциональный метод исследования профессиональной речи учителя в процессе дидактического взаимодействия позволяет проследить динамику речевого поведения учителя с учетом изменений параметров речевой ситуации. Такой анализ мог бы с успехом применяться при работе со студентами-практикантами. Он дает возможность проследить динамику адаптации студента-практиканта в новом классе, стабилизацию его профессиональной речи, а также определить период адаптации (время затраченное на достижение стабильной формулы речевого поведения). Кодогаммы можно также использовать и для самоанализа в период педагогической практики при работе с различными возрастными группами, в классах с различной языковой подготовкой и т.д. Логистическая кодоформула дает возможность легко обнаружить, например, отличия в речевом поведении преподавателя школы, технического или языкового вуза.

И, наконец, проанализировав речь опытных учителей, можно вывести «формулу-эталон» профессиональной речи учителя, которая послужит основой для разработки технологий обучения профессионально-педагогическому речевому общению. Анализируя речь преподавателя-новичка или студента-практиканта, сравнивая ее с эталоном, можно выявить слабые места профессиональной подготовки студентов и вносить коррективы в

технологии обучения профессиональной речи, делая акцент в нужном направлении.

Внедрение логистических принципов в приложении к огромному спектру умений и навыков, необходимых учителю для успешной педагогической деятельности позволит преподавателю легко адаптироваться к внешним и внутренним условиям своей профессиональной деятельности и предотвратит нежелательные ошибки.

Рассмотренный функциональный метод исследования на основе логистического подхода не только не исключает другие известные методы, но и предполагает их применение. Он может потенциально служить как базовый для исследования лингвистических, психологических, социально-ролевых, ситуативных компонентов речевого общения. Только комплексное исследование сущности педагогического взаимодействия на основе совокупности различных подходов позволит решить все многообразие задач профессиональной подготовки учителя.

Литература

1. Логистика. Учебник / Под ред. Б.А. Аникина. М., ИНФРА-М, 2004.
2. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учебное пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений. М, 2001.
3. Смелкова З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М., ФЛИНТА-НАУКА, 1999.
4. Казарцева О.М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения. / Учебное пособие для студ. Педагогич.учебн.заведений. М., ФЛИНТА-НАУКА, 1998.