

Барабаш О.Д.

Особливості оволодіння педагогами способами професійної діяльності в умовах післядипломної освіти

Барабаш Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Івано-Франківськ, Україна

Анотація. У статті аналізуються особливості оволодіння способами професійної діяльності вчителями, які працюють за системою розвивального навчання (Д. Ельконіна – В. Давидова) в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: предмет професійної діяльності, способи професійної діяльності, педагогічна ситуація, задача, навчально-професійна задача.

Постановка проблеми та її актуальність. В умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання та виховання активізувалася потреба в пошуку й обґрунтуванні змісту і способів навчання педагогів в умовах післядипломної освіти. Оскільки сам підхід з'явився на противагу знанневому, його упровадження суттєво змінює контури навчання дорослої людини як фахівця. Зокрема, про це йдеться у Загальноєвропейських принципах компетентності та кваліфікації вчителя, де наголошується на необхідності забезпечення постійного професійного розвитку педагога в післядипломній освіті [8].

Загальновідомо, що професійна діяльність учителя спрямована на предмет професійної діяльності. Він є спільною характеристикою для професійних задач, які вирішує педагог, а також для навчально-професійних задач. Постановка й розв'язування останніх можлива в процесі спеціально організованого навчання в умовах післядипломного навчання. У результаті їх вирішення вчитель оволодіває способами професійної діяльності, які у вигляді моделей (алгоритмів професійних дій) можуть бути перенесені у власну професійну діяльність. Оскільки у психологічній та педагогічній літературі використовують різні підходи до процесу оволодіння педагогами способами професійної діяльності, необхідно виділити найбільш типові, що максимально відображають практику підготовки вчителя до застосування технології розвивального навчання (Д. Ельконіна – В. Давидова).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Способи професійної діяльності можна розглядати і як результати (оскільки їх можна заміряти), і як ефекти (незаплановані результати) в умовах спеціально організованого навчання педагогів. Розглядаючи цю проблему, науковці так чи інакше виходили на розвивальні цілі (ефекти) навчання, називаючи їх по-різному. Зважаючи на активну (суб'єктну) природу діяльності, схожості в побудові “зовнішньої та внутрішньої діяльності” (за О. Леонтьєвим), у процесі навчання відбувається усвідомлення предмета професійної діяльності [4]. На думку Д. Ельконіна, навчальною можна вважати тільки таку діяльність, яка веде до самозміни самого суб'єкта навчання. Російський психолог Б. Бодмаєв основну задачу навчання бачить як процес формування визначених видів діяльності, насамперед, пізнавальної [1, с. 43]. Так, Ю. Швалб вважає, що для реалізації компетентнісного підходу необхідно розробляти технології, зорієнтовані на розвиток діяльнісних спроможностей (або здібностей) особистості як кінцевої цілі професійної підготовки, що фактично є близьким до визначених нами навчальних цілей як

способів професійної діяльності педагогів [6]. У розумінні Л. Буркової [2, с. 199] навчання майбутніх фахівців має бути спрямоване на формування способів професійної діяльності як вагомого варіанта параметрів порядку у формуванні професійних компетентностей. Значно ширше розглядає розвивальні результати (ефекти) сучасного навчання А. Панфілова [5]. У даному випадку вчена виходить на поняття “метанавики” як “основний інструмент генеративного навчання” (К. Аргіріс, Д. Шон, М. Макгілл, Д. Слокум). “Оволодіння ними дозволяє індивідуумам та організаціям колективно управляти своїми базовими навичками (навичками) в умовах непередбачуваних обставин” [5, с. 14]. Також вчена використовує термін “метакомпетентність” як “готовність до практичної роботи в нових умовах” [там же]. Постійна зміна останніх по-іншому розставляє акценти у професійній діяльності: фахівцю потрібно не тільки швидко демонструвати свої знання, досвід, а здатність постійно навчатися. Можна підсумувати: визначення й реалізація цілей навчання, розвивальних за своєю сутністю, залишається актуальною проблемою у професійній та післядипломній освіті зокрема.

Мета статті: визначити особливості оволодіння способами професійної діяльності учителями, які упроваджують технологію розвивального навчання (Д. Ельконіна – В. Давидова).

Виклад основного матеріалу. До категорії результатів навчання вчені все частіше вносять особистісні характеристики (якості), які раніше швидше сприймалися як ефекти розвитку. Тобто сам результат, не зважаючи на різні підходи до його визначення, набуває все більш вираженого особистісного виміру. Основною процесу розвитку залишається спеціально організована навчальна діяльність, побудована з урахуванням активної суб'єктної позиції того, хто навчається.

Вчені, прогнозуючи, що має стати результатом або ефектом навчання дорослої людини, так чи інакше визначають ті спеціальні психолого-педагогічні умови, які забезпечують їх набуття.

Якщо результатом навчання або ефектом вважати метанавики, про що йшлося вище, то незалежно від віку тих, хто навчається, важливою умовою є використання інтерактивної взаємодії та командний режим (А. Панфілова). В узагальненому вигляді використання взаємодії людей у процесі навчання представлено у багатьох авторів: В. Давидов, Д. Ельконін, Б. Бодмаєв, В. Ляудис, А. Панфілова, О. Пометун, Г. Цукерман, Ю. Швалб та ін. А звідси – основною характеристикою технологій, побудованих на інтеракції, є досяг-

нення запланованих навчальних цілей (як правило спільного результату) через активну взаємодію учасників навчання між собою. Організація інтерактивного навчання передбачає спільне розв'язання проблем в атмосфері взаєморозуміння та співпраці, що дозволяє тому, хто навчається, набути нових вмій та навичок, змінити чи зберегти власні ціннісні орієнтації, тобто самовдосконалюватися.

Як обов'язкова умова реалізації розвивального навчання взаємодія, а точніше навчальне співробітництво, обґрунтована у психолого-педагогічній системі Д. Ельконіна – В. Давидова. Так, В. Давидов писав: “Засвоєння теоретичних знань відбувається у формі їх постійного діалогу-дискусійного співробітництва і спілкування як між собою (тих, хто навчається), так і з учителем” [3, с. 517]. Ключовим у даному випадку є поняття “взаємодія”. Вона розгортається на двох рівнях: учитель – учень та учень – учень, та дозволяє одночасно реалізувати навчальні, виховні та розвивальні цілі. Г. Цукерман при цьому зауважує, що поява такого новоутворення як уміння вчитися, в першу чергу, пов'язане з освоєнням форм навчального співробітництва [7, с. 21].

Використання активних методів навчання також дозволяє урізноманітнювати способи організації спільних учбових дій, які розгортаються у площині учитель – учень (Л. Буркова, В. Ляудіс, Б. Бодмаєв, Г. Цукерман). Вони є універсальними та можуть застосовуватися як у навчанні школярів, так і в процесі навчання дорослих, оскільки побудовані на діяльній основі. Спільні учбові дії дозволяють педагогу забезпечувати високий рівень активності, вмотивованості, пізнавального інтересу, сприятливий психологічний клімат, стимулюють до самостійного творчого пошуку. У дослідженнях Г. Цукерман виділено позитивну роль активних методів у соціальному розвитку школярів: покращенні взаємостосунків у колективі, їх побудові на гуманній основі, згуртованості колективу тощо.

У фаховій підготовці та навчанні педагогів логіка діяльнісного підходу реалізується через задачний. Активна позиція того, хто навчається спрямована на оволодіння загальними способами професійної діяльності у ситуаціях максимально наближених до реальних через спільний предмет професійної діяльності. Виділивши послідовність формування професійної компетентності через низку специфічних задач (практична задача, навчально-практична задача, навчальна задача, теоретична задача, навчально-професійна задача, професійно-практична задача, професійно-рефлексивна задача, задача на професіогенез), Ю. Швалб зауважує, що найбільш успішно навчання проходить у формах групової та спільно розподіленої діяльності. А щодо задач навчально-практичної, навчально-професійної, професійно-практичної висловлюється ще більш категорично, оскільки вважає, що їх неможливо вирішувати в індивідуальній навчальній роботі [6].

Ще однією психолого-педагогічною умовою, що забезпечує розвивальний ефект є навчання на високому рівні труднощі. Так, А. Панфілова акцентує увагу на тому, що “метанавики розвиваються тільки лиш при використанні інтенсивних технологій навчання”

[5, с. 14]. За таких умов підвищується адаптивність працівників, схильність автономно приймати рішення, емоційна схильність до роботи в умовах постійних змін.

Трудність, у розумінні В. Давидова, насамперед, стосується використання понять і мислення теоретичного типу у навчанні молодших школярів. Це те, що випереджає вікові можливості дітей, але тим самим забезпечує розвивальний ефект навчання. У роботах, присвячених проблемам андрагогіки, автори вказують на прояви важкості, які ідентифікуються через відповідний рівень емоційного напруження, що мотивує дорослих до навчання.

Однією з основних вимог до організації навчання дорослих є включення педагогів у рефлексивні види діяльності. Заглиблення у професійну діяльність через інтелектуальне відкриття, власну позицію, алгоритм професійної діяльності (дії) з'являється насамперед через рефлексію. Емоційне включення у процес переосмислення набутого досвіду спонукає вчителя до прийняття змісту тієї чи іншої цінності, норми, що в результаті по-іншому структурує зміст та способи професійної діяльності. У процесі навчання педагогів можна використати такі специфічні прийоми як: співставлення проекту уроку (що прагнули зробити на уроці) і його реального результату (що відбулося на уроці); розгорнутий аналіз роботи учителем на уроці (бажано за різними критеріями); включення в процес обговорення запитань, у яких би відстежувалося власне розуміння, зміна позицій, обґрунтування прийнятих рішень у найбільшій мірі, за результатами наших спостережень, сприяють виходу учасників навчань у рефлексивну позицію.

Ще однією з умов, яка обґрунтована роботах психологів та педагогів в останні роки є робота з педагогічними ситуаціями. Оскільки педагогічна ситуація є феноменом педагогічної дійсності, в її описі можна виділити ряд смислових одиниць, які максимально відображають: професійні цінності вчителя, мотиви діяльності, вибір педагогом цілей, засобів діяльності, бачення ним того, що є результатом його професійної діяльності тощо. У розумінні авторів способи професійної діяльності формуються (розвиваються) у ситуаціях максимально наближених до реальних умов.

Педагогічна діяльність є задачною за своєю природою, оскільки вчитель вибудовує для себе послідовність реалізації тактичних цілей, які набувають форму задачі завдяки ситуаціям. Тобто, постановка задач на практиці інакше як у задачних ситуаціях не відбувається. Відповідно процес навчання побудований на їх основі дозволяє вийти на усвідомлення педагогом предмета професійної діяльності, а згодом – й мети, яка найбільшою мірою відповідає даному предмету професійної діяльності. Щодо самих дій, то вони виявляються у навчальних ситуаціях через постановку запитань, що з одного боку є вимогами, які висуваються до учня, а з іншого структурують роботу зі змістом. Аналіз даних та постановка нових запитань дозволяє переходити учаснику навчання від ситуації до задачі. В узагальненому вигляді це можна представити у вигляді наступного алгоритму.

Робота з ситуацією починається з її аналізу, що дозволяє виділити предмет професійної діяльності, роз-

класти його на окремі компоненти та з'ясувати способи дій, які коректні стосовно сутності явища.

Наступним кроком є формулювання запитання у відповідності до предмета професійної діяльності та переведення у внутрішньому плані ситуації (умови) у задачу. Це передбачає усвідомлення вчителем проблеми, образу бажаного майбутнього, визначення цілей педагогічних дій, з урахуванням загальних цілей психолого-педагогічної системи розвивального навчання, планування структури навчальних ситуацій, створення (розігрування) в уяві конкретних навчальних ситуацій; визначення наперед способів і форм досягнення та оцінювання навчальних досягнень у відповідності до цілей системи розвивального навчання.

Прогноз, як такий, формує бачення педагогом актуального стану предмета професійної діяльності і бажаного. У вчителя з'являється бачення альтернатив, гіпотез при вирішенні проблем, їх зв'язок з різними результатами діяльності. Це забезпечує можливість краще організувати свою діяльність з досягнення бажаних результатів, а також попередити небажані наслідки.

Задачі на моделювання передбачають набуття знань про складові предмета професійної діяльності і зв'язки між ними, що й створює в уявленні людини різні види моделей того, що є предметом професійної діяльності. Дозволяють педагогу діяти у відповідності до створеної ним моделі предмета професійної діяльності, наявних зв'язків.

Технологічна задача полягає в розробці вчителем певної системи об'єктивно необхідних дій, їх послідовності у відповідності до заданих цілей без додаткового опису результатів аналітичних процедур. Цей етап роботи передбачає структурування вчителем навчального матеріалу на основі дидактичних принципів системи розвивального навчання, визначення

одиниць змісту навчального матеріалу та їх послідовності.

Рішення такої задачі частіше має вигляд розроблених вчителем процесуальних рекомендацій.

Таким чином, навчання вчителів передбачає поетапне розв'язування таких типів навчально-професійних задач: аналітична, задача на моделювання, проєктивна, прогностична, технологічна. Основною умовою просування учасників навчання від одного етапу роботи над ситуацією до іншого є робота з рефлексією власного досвіду. Розв'язання рефлексивних задач, в першу чергу, пов'язане із пізнанням педагогом самого себе для того, щоб поліпшити свою діяльність, зрости як особистість, досягти у своїй праці більш значущих результатів.

Навчально-професійні задачі розраховані на оволодіння самими способами – професійними діями, які в майбутньому дають можливість досягати цілей професійної діяльності.

Висновки. В умовах реалізації компетентнісного підходу процес професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти передбачає оволодіння новими для нього способами професійної діяльності (або діями). Це може відбуватися в умовах спеціально організованого навчання учителів. До спеціальних психолого-педагогічних умов, які забезпечують оволодіння способами професійної діяльності, ми відносимо наступні:

- використання інтерактивної взаємодії, роботи в групах, активних методів навчання;
- робота з педагогічними ситуаціями, оскільки це максимально наближує процес навчання до реальних умов через спільний предмет професійної діяльності;
- навчання педагогів має забезпечувати відчутний розвивальний ефект, тобто відбуватися на високому рівні складності й фіксувати просування в усвідомленні нових цінностей, норм, оволодінні способами професійної діяльності;
- робота з рефлексією власного досвіду – є особливою умовою, що стосується як роботи із ситуаціями, так і навчання педагогів загалом.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бодмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Б. Ц. Бодмаев. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 303 с.
Bodmayev B.TS. Metodyka prepodavanyia psykhologiyi: [ucheb. posobyie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy] / B.TS. Bodmaev. – M.: Humanytar. uzd.tsentr VLADOS, 2004. – 303 s.
2. Буркова Л.В. Соціомічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія / Л.В. Буркова. – К.: Інформ. системи, 2010. – 278 с.
Burkova L. V. Sotsionomichni profesiyi: innovatsiyina pidhotovka spetsialistiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: monohrafiya / L.V. Burkova. – K.: Inform. systemy, 2010. – 278 s.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 542 с.
Davydov V.V. Problemy razvyvayushcheho obucheniya: opyt teoreticheskoho i eksperymentalnoho psykhologicheskoho issledovaniya / V. V. Davydov. – M.: Pedagogika, 1996. – 542 s.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
Leontev A.N. Deyatel'nost. Soznaniye. Lychnost. / A. N. Leontev. – M.: Pedagogika, 1975. – 304 s.
5. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
Innovatsyonnye pedahohyeheskiye tekhnolohy: Aktivnoye obuchenye: [ucheb. posobyie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy] / A.P. Panfylova. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2009. – 192 s.
6. Швалб Ю. М. Задачный подход к проблеме формирования профессиональных компетентностей в процессе обучения / Ю.М.Швалб // Проблемы стандартизации в системах образования стран содружества независимых государств: труды Международной научно-практической конференции [«Проблемы стандартизации в образовании и пути их решения»] (Москва, 10–11 ноября 2009 г.). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С.279-287.
Shvalb Yu.M. Zadachnyi podkhod k probleme formirovaniya professionalnykh kompetentnostey v protsesse obucheniya / Yu.M.Shvalb // Problemy standartyzatsiyi v sistemakh obrazovaniya stran sodruzhestva nezavysymykh gosudarstv: trudy Mezhdunarodnoy nauchno-praktycheskoy konferentsiyi [«Problemy standartyzatsiyi v obrazovaniy i puti ih resheniya»] (Moskva, 10-11 noyabrya 2009 h.). – M.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsyalistov, 2009. – S.279-287.

7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

Tsukerman H.A. Vidy obshcheniya v obuchenii / H.A. Tsukerman. – Tomsk: Pelenh, 1993. – 268.

8. Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals.– 2010. [Электронный

ресурс] Режим доступа: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>

Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. – 2010. Источник: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>

Barabash O.D.

Special features of mastering of the ways of professional activities by teachers at In-Service Teacher Training Institute

Abstract. the need for finding and proving the content and methods of teacher training at postgraduate education intensified in terms of implementation of the competence approach. One of them is associated with the process of mastering the methods of professional activity. It provides the developing effect of teacher training that introduces a system of developing training of D. Elkonin – V. Davydov. To predict the result of an adult education, the scientists define special psychological and pedagogical conditions. In particular, it is the use of interactive communication, the common solving in an atmosphere of mutual understanding and cooperation. It allows learners to acquire new skills, change or retain their values. One of the psychological and pedagogical conditions that ensures the developing effect is training at a high level of difficulty. It is identified through an appropriate level of emotional tension and motivates adults to learn. Another condition that is described in the works of psychologists and educators in recent years is the work of teaching situations. They can provide the main semantic units of the professional activity of teachers. As the most professional actions are in training situations through data analysis and asking questions, it allows the learners to move from the situation to the problem. In summary, these steps can be represented as an algorithm. The analytical task is the analysis of the situation with the identification of problems. The problem of modeling is modeling of possible developments of the situation in order to solve the problem. The projective problem is the formulation of the question according to the subject of their professional activity and transferring the conditions into the problem. The predictive task means the search of possible ways of solving the problem (access to a partial sequence of actions) with the allocation of criteria for assessing the professional activities. The technological problem includes the summary of results and access to a common sequence of actions. The reflective problem is the progress of the participants of training (based on the reflection of their own experience).

Keywords: *the subject of the professional activity, the ways of professional activity, pedagogical situation, problem, the educational and professional problem.*

Барабаш О.Д.

Особенности овладения педагогами способами профессиональной деятельности в условиях последипломного образования

Аннотация. в условиях реализации компетентного подхода активизировалась потребность в поиске и обосновании содержания и способов обучения педагогов в условиях последипломного образования. Один из них связывают с процессом овладения способами профессиональной деятельности учителей, внедряющих систему развивающего обучения Д. Эльконина – В. Давыдова. Для прогнозирования результатов обучения взрослого человека, ученые определяют специальные психолого-педагогические условия. В частности, это использование интерактивного взаимодействия, совместное решение проблем в атмосфере взаимопонимания и сотрудничества, которые позволяют учащимся приобрести новые умения и навыки, изменить или сохранить собственные ценностные ориентации, т. е. самосовершенствоваться. Одним из психолого-педагогических условий, обеспечивающий развивающий эффект, является обучение на высоком уровне трудности, который идентифицируются через соответствующий уровень эмоционального напряжения и мотивирует взрослых к учению. Еще одним из условий, который обоснован в работах психологов и педагогов в последние годы, связан с работой над педагогическими ситуациями, которые позволяют выделить основные смысловые единицы профессиональной деятельности учителя. Поскольку сами профессиональные действия выделяются в учебных ситуациях через анализ данных и постановку вопросов, это позволяет переходить участнику обучения от ситуации к задаче. В обобщенном виде эти шаги можно представить в виде алгоритма: анализ ситуации с выявлением проблемы – аналитическая задача. Моделирование возможных вариантов развития ситуации с целью решения проблемы – задача на моделирование. Формулировка вопроса в соответствии с предметом своей профессиональной деятельности и перевода во внутреннем плане ситуации (условия) в задачу – проективная задача. Поиск возможных способов решения задачи (выход на частный алгоритм действий) с выделением критериев оценки профессиональных действий – прогностическая задача. Обобщение результатов работы и выход на общий алгоритм действий – технологическая задача. Продвижение участников обучения от одного этапа работы над ситуацией происходит на основе рефлексией собственного опыта (рефлексивная задача).

Ключевые слова: *предмет профессиональной деятельности, способы профессиональной деятельности, педагогическая ситуация, задача, учебно-профессиональная задача.*