

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

STRUCTURAL COMPONENTS OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL TASKS OF CONTEXT ORIENTATION

Стаття присвячена одній із актуальних проблем – професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи у контексті викликів сьогодення. Зокрема, розкривається необхідність дослідження педагогічних задач контекстної спрямованості як синтезу концептуальних ідей контекстного та задачного навчання з позиції системного підходу. Основна увага зосереджується на характеристиці структурних компонентів системи педагогічних задач контекстної спрямованості. Зазначається, що цільовий компонент складають результативна (формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи) та процесуальна (моделювання у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи сукупності педагогічних задач контекстної спрямованості) мета; концептуальний – наукові підходи (системний, задачний, діяльнісний, суб'єктний, компетентнісний, контекстний, рефлексивний) і принципи (системності, компетентнісної орієнтації, контекстуалізації, задачної насиченості, діяльнісної орієнтації, суб'єктної спрямованості, рефлексивної орієнтації); змістовий – видове (мотиваційно-формувальні, смислоутворювальні, когнітивно-формувальні, суб'єктно-формувальні, рефлексивно-формувальні, перцептивно-формувальні та комунікативно-формувальні задачі) та типове розмаїття педагогічних задач контекстної спрямованості; процесуальний – етапи впровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості в освітній процес ЗВО та педагогічний інструментарій їх розв'язання; результативний – сформованість професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи як єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів. Наголошується, що зміст і динаміка впровадження зазначеної системи відповідає обґрунтованим А. Вербицьким формам організації діяльності та моделям навчання.

Ключові слова: система, педагогічна задача контекстної спрямованості, структурний компонент, професійна підготовка, вчитель початкової школи.

The article deals with one of the pressing problems – the professional training of the future elementary schoolteacher in the context of the today's challenges. In particular, there is a need to study pedagogical problems of contextual orientation, as a synthesis of conceptual ideas of contextual and task learning, from the standpoint of a systematic approach. The main focus is on the characterization of the structural components of the system of pedagogical tasks of context orientation. It is noted that the objective component is an effective (formation of professional competence of the future elementary schoolteacher) and procedural (modelling in the process of training of the future elementary schoolteacher a set of pedagogical tasks of contextual orientation) goal; conceptual – scientific approaches (systemic, task, activity, subjective, competence, contextual, reflexive) and principles (systematic, competence orientation, contextualization, task saturation, activity orientation, subject orientation, reflexive orientation); semantic – types (motivational-forming, semantic-forming, cognitive-forming, subject-forming, reflexive-forming, perceptive-shaping and communicative-forming tasks) and typical variety of pedagogical tasks of contextual orientation; procedural – the stages of implementation of the system of pedagogical tasks of contextual orientation in the educational process of institution of higher education and pedagogical tools for solving them; effective – formation of professional competence of the future elementary schoolteacher as the unity of motivational-value, cognitive, operational-activity and reflexive components. It is emphasized that the content and dynamics of implementation of this system corresponds to the forms of organization of activity and models of training substantiated by A. Verbitsky.

Key words: system, pedagogical task of contextual orientation, structural component, vocational training, elementary schoolteacher.

УДК 37-047.22

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-31>

Дудник О.М.,

канд. пед. наук,

старший викладач кафедри

дошкільної та початкової освіти

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дитиноцентричні орієнтири, інтелектуальні, емоційні та духовні виміри сучасної початкової освіти загострюють проблему підготовки компетентного першовчителя нової формації, який володіє навичками XXI ст. Зазначене детермінує необхідність оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на засадах упровадження контекстного навчання, яке ще на етапі підготовки в ЗВО сприяє зануренню студентів в умови сучасної початкової школи шляхом моделювання контексту майбутньої професійної діяльності. Доцільним є синтез контекстного та задачного навчання, оскільки педагогічна діяльність є процесом розв'язання низки педагогічних задач.

Відтак проблема розробки та впровадження педагогічних задач контекстної спрямованості у професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи є важливою, необхідною та своєчасною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи ґрунтовно досліджено у вітчизняній педагогічній науці, а саме: теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, О. Матвієнко, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.); формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до різних видів професійної діяльності (Т. Бельчева, О. Ліннік, Д. Пащенко, Ю. Шаповал та ін.);

формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки (В. Денисенко, В. Желанова, Н. Кічук, М. Марусинець, Л. Онищук, Т. Яблонська та ін.); теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (О. Мельник, Н. Павленко, С. Стрілець, Л. Філатова та ін.).

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола науковців, у працях яких належну увагу приділено проблемі контекстного навчання, зокрема розкрито: концептуальні засади та сутність контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашников); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова); психологічні засади контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); провідні організаційні форми контекстного навчання (О. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, О. Ларіонова); теорію і технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів (В. Желанова).

Обґрунтування концептуальних положень задачного підходу здійснено у працях Г. Балла, А. Єсаулова, В. Загвязинського, Л. Фрідмана. Доцільність включення задач у процес професійної підготовки майбутніх педагогів доведено в наукових розвідках О. Вознюка, О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, Л. Спіріна. Ґрунтовні положення теорії та практики розв'язання педагогічних задач розроблено у працях Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, Л. Спіріна. Задачу як засіб розвитку професійно значущих якостей майбутніх педагогів представлено у студіях В. Докучаєвої, К. Журавльової, Н. Касперович, О. Полякової, С. Шоленкової. Проблему впровадження педагогічних задач контекстної спрямованості у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи аспектно висвітлено в докторській дисертації В. Желанової.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний інтерес дослідників до різних аспектів професійної підготовки вчителів початкової школи та напрямів контекстного й задачного навчання, можна стверджувати, що проблема системи педагогічних задач контекстної спрямованості у професійній підготовці майбутнього вчителя не була предметом цілісного наукового дослідження.

Мета статті – розглянути структурні компоненти системи педагогічних задач контекстної спрямованості у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи досвід О. Караман, Ф. Корольова, Н. Кузьміної щодо розгляду структури педагогічної системи та висвітлюючи власний підхід до бачення окресленої проблеми, виокремлюємо такі компоненти

системи педагогічних задач контекстної спрямованості, як цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний і результативний. Репрезентуємо їх.

Цільовий компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості відбиває мету її розробки. Ґрунтуючись на розумінні мети як «усвідомленого образу передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована дія людини» [1, с. 1207], виокремлюємо результативну (образ кінцевого результату) та процесуальну (створення умов досягнення кінцевого результату) мету.

Аналіз нормативно-правових документів (Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.); Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.; Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.); Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.)), дає підстави стверджувати, що однією з провідних цілей професійної підготовки є формування в майбутнього фахівця компетентностей, необхідних для успішної самореалізації. Відтак результативну мету системи педагогічних задач контекстної спрямованості у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи визначаємо як формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що є запорукою його успішної самореалізації в обраній професії. Процесуальну мету пов'язуємо з моделюванням у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи сукупності педагогічних задач контекстної спрямованості.

У нашому дослідженні ми дотримуємося позиції поліпідхідності (термін І. Зимньої [3]), яка дозволяє виокремити та синтезувати основні наукові підходи, що утворюють концептуальний компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості. Розставимо певні наголоси щодо найбільш суттєвих стосовно проблеми поданого дослідження наукових підходів, таких як: системний (наявність підпорядкованих структурних елементів, їх взаємодія та функційна спрямованість); задачний (організація освітнього процесу шляхом структурування навчального матеріалу у вигляді системи задач, які відбивають специфіку майбутньої професії та розв'язання яких сприяє формуванню і розвитку професійно важливих якостей особистості); діяльнісний (вироблення у студентів активної діяльнісної позиції шляхом розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості різних видів і типів, що сприяє їхній самореалізації, особистісному та професійному зростанню); суб'єктний (розгляд особистості майбутнього вчителя початкової школи як суб'єкта професійної діяльності, орієнтації педагогічних задач на формування його професійної суб'єктності; а також позиціонування особистості молодшого школяра як суб'єкта освітнього процесу); компетентнісний

(орієнтація педагогічних задач на формування, розвиток чи вдосконалення провідних професійно-особистісних і соціально-комунікативних якостей, що становлять професійну компетентність майбутнього вчителя початкової школи); контекстний (добір педагогічних задач контекстної спрямованості, підпорядкованих змісту та логіці майбутньої професійної діяльності, які забезпечуватимуть усвідомлений, предметний, контекстний характер навчання та сприятимуть посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності майбутнього вчителя початкової школи); рефлексивний (потенціал педагогічних задач контекстної спрямованості щодо забезпечення звернення майбутнього вчителя початкової школи до власного досвіду з метою його осмислення, самоаналізу певних дій, критичного оцінювання отриманих результатів, що сприяє формуванню педагогічної рефлексії).

Виходячи із загальноприйнятої позиції, за якою наукові підходи конкретизуються в принципах, які є більш конкретними вихідними теоретичними положеннями, законами, правилами наукової системи, виділяємо такі провідні принципи побудови системи педагогічних задач контекстної спрямованості, як-от: системності, компетентнісної орієнтації, контекстуалізації, задачної насиченості, діяльнісної орієнтації, суб'єктної спрямованості, рефлексивної орієнтації.

Змістовий компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості пов'язуємо з її змістовим наповненням різними видами й типами педагогічних задач контекстної спрямованості. Видове розмаїття педагогічних задач контекстної спрямованості представлено мотиваційно-формульвальними, смислоутворювальними, когнітивно-формульвальними, суб'єктно-формульвальними, рефлексивно-формульвальними, перцептивно-формульвальними та комунікативно-формульвальними задачами.

Розглянемо їх сутність.

Мотиваційно-формульвальні задачі – задачі, які сприяють трансформації пізнавальних мотивів у професійні, що забезпечує формування професійної мотивації.

Смислоутворювальні задачі – задачі, які сприяють спрямованій трансформації смислу, що зумовлює професійне смислоутворення майбутнього вчителя початкової школи.

Суб'єктно-формульвальні задачі – задачі, суть яких полягає у забезпеченні суб'єктної участі студента в освітньому процесі з метою формування його професійної суб'єктності.

Когнітивно-формульвальні задачі – задачі, спрямовані на формування знаннєвої сфери, адекватній специфіці майбутньої професійної діяльності.

Перцептивно-формульвальні задачі – задачі, детерміновані соціальним чинником мети профе-

сійної діяльності та спрямовані на формування перцептивних умінь.

Комунікативно-формульвальні задачі – задачі, що передбачають формування комунікативних умінь як запоруки здійснення ефективної комунікативної взаємодії з метою вирішення професійних завдань.

Рефлексивно-формульвальні задачі – задачі, які сприяють формуванню педагогічної рефлексії як наскрізної професійно вагової якості.

Наголосимо, що таксономія педагогічних задач контекстної спрямованості значно розширюється за рахунок їх типового розмаїття. В основу виокремлення типів зазначених педагогічних задач покладено кілька критеріїв, а саме: 1) дидактичну мету: навчальні (задачі, спрямовані на формування сукупності знань і вмінь, необхідних для розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості різних видів); тренувальні (задачі, спрямовані на збагачення досвіду студента щодо розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості різних видів); контрольно-рефлексивні (задачі, зорієнтовані на самовиявлення студентом свого рівня вмінь розв'язувати педагогічні задачі контекстної спрямованості різних видів і самооцінку себе як майбутнього вчителя початкової школи); 2) масштабність і ґрунтовність завдань: стратегічні (задачі, розв'язання яких вимагає від студента значної затрати часу на побудову стратегії досягнення поставленої мети – ідеального результату); тактичні (задачі, розв'язання яких сприяє досягненню стратегічної мети, шляхом реалізації конкретних дій); оперативні (задачі, розв'язання яких передбачає прийняття студентом швидкого та педагогічно доцільного рішення); 3) рівень складності: стандартні (задачі, розв'язання яких вимагає виконання студентом елементарних алгоритмізованих дій з опорою на методичний супровід його реалізації); проблемно-пошукові (задачі, розв'язання яких потребує пошуку додаткової інформації, інтеграції знань); творчі (задачі, розв'язання яких передбачає продуктивну творчу діяльність студента, що полягає у знаходженні нових нетрадиційних способів узгодження її елементів); 4) спосіб подачі умови: текстові задачі (задачі, у яких проблемну ситуацію подано у вигляді тексту чи деформованого тексту з пропущеним початком, кульмінацією або кінцівкою певної педагогічної ситуації, які необхідно відновити); фотозадачі (передбачають на основі візуального сприйняття інформації, проблемної ситуації самостійне складання студентом педагогічної задачі певного виду з подальшим її розв'язанням); відеозадачі (передбачають на основі перегляду відеофрагмента проблемної ситуації самостійне складання студентом педагогічної задачі контекстної спрямованості певного виду з подальшим її розв'язанням) і відеозадачі без звукового супроводу, у процесі перегляду

яких студент висловлює гіпотези щодо мовного супроводу відеофрагмента, самостійно формулює педагогічну задачу контекстної спрямованості певного виду та знаходить оптимальні шляхи її розв'язання; 5) спосіб пред'явлення рішення: задачі-звіти (задачі, розв'язання яких студент надає у формі звіту); сюжетно-рольові задачі (задачі, розв'язання яких вимагає і теоретичного обґрунтування обраного варіанта розв'язання, і його інсценування); задачі-проекти (задачі, суть яких полягає в розробці оригінальних проектів щодо виходу із проблемної ситуації).

Процесуальний компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості відображає процес її практичної реалізації у форматі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Зазначимо, що зміст і динаміка цього процесу відповідає формам організації діяльності (навчальна діяльність академічного типу, квазі-професійна та навчально-професійна діяльність) і моделям навчання (семіотична, імітаційна й соціальна) (за А. Вербицьким [2]).

Презентуємо їх у контексті окресленої проблеми.

Перший етап упровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості (I курс навчання у ЗВО) – адаптаційний – навчальна діяльність академічного типу, семіотична навчальна модель.

Завданням цього етапу є формування первинних умінь розв'язувати педагогічні задачі контекстної спрямованості під час лекційних і практичних занять із дисциплін фахового спрямування («Вступ до фаху», «Дидактика початкової школи») шляхом проведення групової дискусії з використанням інтерактивних методів навчання («Акваріум», «Коло ідей», «Два-чотири-разом», «Мозковий штурм»), у ході якої студентам пропонується змодельовати дії вчителя початкової школи в конкретній педагогічній ситуації. У цей період професійної підготовки доцільно використовувати такі типи педагогічних задач контекстної спрямованості, як-от: навчальні, стандартні, оперативні, текстові задачі, фотозадачі, відеозадачі, задачі-звіти. Зазначене сприятиме формуванню, усвідомленню і прийняттю мотивів майбутньої професійної діяльності; смислоутворенню; формуванню особистісної суб'єктної позиції, педагогічної активності, базових знань про специфіку майбутньої професії, знань і вмінь щодо здійснення рефлексії, спрямованої на себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Другий етап упровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості (II–III курси навчання у ЗВО) – імітаційний – квазіпрофесійна діяльність, імітаційна навчальна модель.

Передбачається формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі контекстної спрямованості у процесі вивчення дисциплін мето-

дичного циклу («Теорія і методика роботи з сім'єю», Методика викладання освітньої галузі «Технології») та спецкурсу («Теорія та методика розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості») шляхом оволодіння студентами відповідними алгоритмізованими діями щодо моделювання квазіпрофесійних дій із метою знаходження оптимальних варіантів розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості. Застосовуються алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості та методичний супровід його реалізації, інтерактивні методи («Метод Прес», «Фішбоун», метод інверсії, метод самоактуалізації вітагенного досвіду). Особливу увагу доцільно приділяти розв'язанню тренувальних, контрольнорефлексивних, проблемно-пошукових, тактичних і сюжетно-рольових педагогічних задач контекстної спрямованості. Запропоновані в межах цього етапу типи педагогічних задач контекстної спрямованості та інструментарій їх розв'язання сприятимуть реалізації професійних мотивів і смислів; поглибленню професійних знань; формуванню суб'єктної професійної позиції, усвідомленої надситуативної педагогічної активності, педагогічної антиципації, професійно доцільної комунікативної позиції; розширенню діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, її спрямованості на учня, його батьків, колег і на професію.

Третій етап упровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості (IV курс навчання у ЗВО) – професійний – навчально-професійна діяльність, соціальна навчальна модель.

Завданням цього етапу є творче розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості у процесі вивчення дисциплін фахового спрямування («Сучасний урок у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності», «Організація та управління освітніми системами України»), методичного циклу («Методика викладання математичної освітньої галузі», Методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ») та у форматі спецкурсу («Теорія та методика розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості»). Пріоритетними є групові форми роботи, у яких «уживаючись» у роль учителя, студенти приймають педагогічно виважені рішення в модельованих ними ситуаціях, відповідних до предметно-професійного та соціального контекстів майбутньої професії. Найбільш ефективним у цей період є розв'язання контрольнорефлексивних, проблемно-пошукових, тактичних, стратегічних, задач-проектів контекстної спрямованості. Така організація діяльності студентів щодо розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості сприятиме актуалізації, закріпленню і практичній апробації попередньо сформованих професійних мотивів, смислів, професійно-особистісних якостей, знань і вмінь.

Результативний компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості віддзеркалює її мету та є кінцевим продуктом, на отримання якого зорієнтовані всі інші компоненти системи. Отже, результатом упровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості у професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО має стати сформованість професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи як єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Висновки. Таким чином, охарактеризовані ґрунтовні положення кожного компонента системи педагогічних задач контекстної спрямованості демонструють логіку розробки, зміст і динаміку її впровадження у професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо розробку моделі системи педагогічних задач контекстної спрямованості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.С. Бусел. Київ : Перун, 2009. 1736 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методический аспект). *Высш. образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.