

**Педагогічні задачі контекстного типу як засіб формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів**

У представлений статті актуалізовано вагомість реалізації задачного підходу в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Автор обґрунтовує доцільність упровадження задач контекстного типу як засобу формування рефлексивної компетентності. Відповідно до динаміки руху діяльності у технології контекстного навчання розглядається використання певних типів задач. У статті пропонується алгоритм аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач.

**Ключові слова:** задачний підхід, задача, педагогічна задача, педагогічна задача контекстної спрямованості, педагогічна ситуація, контекстне навчання, рефлексивна компетентність.

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** У наукових дослідженнях з психології обґрунтовано положення про те, що практично навчальна діяльність представлена як система навчальних задач (Г.Балл, В.Давидов, Д.Ельконін). Цей підхід підтримують й відомі педагоги та акмеологи, на думку яких, професійна діяльність вчителя є процесом розв'язання безлічі різних по складності і предметному змісту педагогічних задач, сукупність яких формує компоненти педагогічної діяльності, а саме: гностичний, проєкційно-конструктивний, організаторський, комунікативний (А.Деркач, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська, В.Сластьонін та ін.). До того ж у дослідженнях Ю.Кулюткіна й Г.Сухобської доведено рефлексивну природу діяльності вчителя й обґрунтовано положення, що рефлексивні процеси буквально пронизують розв'язання самих різноманітних задач, з якими має справу вчитель. Ця позиція науковців детермінується тією обставиною, що педагогічна діяльність є мета-діяльністю, тобто передбачає постійну міжособистісну взаємодію. Рефлексивні ж процеси є вагомою характеристикою всякої міжособистісної взаємодії. Відтак реалізація задачного підходу у сучасній системі вищої освіти в Україні є одним з напрямів її модернізації та пов'язана з положеннями рефлексивно орієнтованої освіти. У межах цього підходу найбільш відомими формами навчання є аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач. Згідно з задачним підходом, у кожній ситуації виокремлюються системи, що являють собою задачі, та системи, що забезпечують розв'язання цих задач; указуються якісні та кількісні характеристики задач, а також засоби їх розв'язання (Г.Балл) [1, с.5]. Ці форми навчання спрямовані на розвиток ціннісно-сміслової сфери, критичності професійного мислення, рефлексивних та перцептивних якостей, а також „суб'єктності” майбутнього фахівця. Найбільш доцільною щодо впровадження задачного підходу, на нашу думку, є технологія контекстного навчання. Оскільки проблемна ситуація у всій її предметній та соціальній різноманітності й суперечності є провідною одиницею цієї освітньої системи (А.Вербицький).

**Аналіз досліджень і публікацій...** Задачу як науковий феномен досліджено у працях відомих психологів (Г.Балл, В.Давидов, Г.Костюк, О.Леонт'єв, А.Маркова, Ю.Машбиць, В.Моляко, Л.Фрідман та ін.) та педагогів (В.Безпалько, П.Ерднієв, В.Краєвський, Г.Саранцев, А.Уман, А.Усова та ін.). Загальнотеоретичні положення задачного підходу обґрунтовано у дослідженнях Г.Балла, А.Єсаулова, В.Загвязинського, Д.Пойа, Л.Фрідмана. Низка дослідників доводить доцільність включення задач у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Задача, на їх думку, сприяє формуванню педагогічного мислення, оволодінню педагогічними вміннями та навичками в межах реалізації особистісно-діяльнісного підходу (О.Дубасенюк, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, М.Левіна, В.Сластьонін, Л.Спірін, Л.Фрумкін та ін.). Провідні положення теорії та практики розв'язання педагогічних задач розглянуто у роботах Н.Бордовської, Л.Кондрашової, Н.Кузьміної, Ю.Кулюткіна, М.Левіна, В.Сластьоніна, Л.Спіріна, Г.Сухобської, Л.Фрумкіна. Проблема підготовки майбутніх учителів до розв'язання педагогічних задач досліджувалася І.Алексашиною, Ю.Кравченко; дидактичних – Т.Максаєвою; методичних – М.Азейнбергом; Т.Ковтуною; дидактико-методичних – О.Маляренко, Н.Черв'яковою; соціально-педагогічних – В.Ковальчук; акмеологічних – І.Бодровою, А.Деркачем; психологічних – С.Корнієнком, Р.Каршук. Вагомими є праці, що присвячені проблемі підготовки вчителя початкових класів до розв'язання педагогічних задач (Н.Демидова, В.Докучаєва, О.Маляренко, І.Лавриниць, Н.Черв'якова). Методику розв'язання педагогічних задач розроблено у дослідженні Л.Мільто. Виховний потенціал педагогічних задач розкрито в працях О.Матвієнко. Задачний підхід у підготовці фахівців інших спеціальностей розглянуто у дослідженнях Т.Лазаревої, О.Мондраєвої, Н.Праворської, О.Смілянець та ін. Стосовно проблем соціальної педагогіки ця

проблема порушується у працях Г.Павличкової, Л.Спіріна. Задачі як засіб розвитку професійно значущих якостей майбутніх учителів досліджувалися К.Журавльовою, Н.Касперович, О.Поляковою, С.Решновою, С.Шоленковою та ін. Вагомим у контексті розробки нашої проблеми є дослідження І.Стеценко, у якому доводиться доцільність впровадження навчальних задач у процес формування педагогічної рефлексії студента. Технологія контекстного навчання обґрунтована в дослідженнях А.Вербицького. Низка досліджень спрямована на розкриття провідних організаційних форм технології контекстного навчання, а саме: лекцій контекстного типу (Н.Борисова, А.Вербицький); ділової гри як форми контекстного навчання (Е.Андреева, А.Вербицький). К.Гамбург доводить доцільність упровадження віртуальних стендових лабораторних робіт як інноваційної форми контекстного навчання. Методика системного вибору форм і методів навчання з опорою на теорію контекстного навчання розроблена Н.Борисовою. Вона обґрунтовує доцільність вибору форм і методів навчання контекстного типу на основі кваліфікаційної характеристики фахівця, навчально-тематичного плану та класифікації методів і форм активного навчання. При цьому перші два визначають цілі, зміст навчання і рівень вимог до учня, а критерії, класифікації методів і форм активного навчання слугують орієнтиром при виборі конкретних форм і методів навчання. Проте при такій зацікавленості „задачною” проблематикою, а також різними аспектами технології контекстного навчання, питання щодо впровадження педагогічних задач у технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів залишається поза увагою науковців.

*Формулювання цілей статті...* **Метою статті** є аналіз упровадження педагогічних задач контекстного типу як засобу формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у межах технології контекстного навчання.

*Виклад основного матеріалу...* При розробці технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, результативно-цільовою основою якої є формування рефлексивної компетентності, а також особистісних конструктів, обумовлених нею, ми ґрунтувались на положеннях задачного підходу до професійної освіти. У його розумінні ми поділяємо думку В.Загвязинського, що сутність задачного підходу до організації навчання полягає в тому, щоб побудувати навчальне пізнання як систему задач та розробити принципи, засоби, й прийоми, які допоможуть студентам в усвідомленні проблемності поданих задач, допоможуть знайти способи, за допомогою яких розв'язання проблемних ситуацій набуде для студентів особистісної значущості; а також навчать їх бачити та аналізувати проблемні ситуації, виокремлювати проблеми й задачі [2, с.98].

Поняття „задача” є міждисциплінарним феноменом й досліджується в точних науках (математиці, фізиці), а також у педагогіці та психології. У науковій літературі не існує загальноприйнятого розуміння *поняття „задача”*. Її визначають як мовне формулювання проблеми (С.Рубінштейн), як знакові моделі проблемної ситуації (Л.Фрідман), як інформаційну систему, яка включає неузгоджені частини, тим самим викликаючи потребу перебудови та узгодження (А.Єсаулов). У більш загальному ж вигляді задача розглядається як мета, що дається у певних умовах (О.Леонтьєв) й потребує ефективного засобу її досягнення (О.Тихоміров); як система, обов'язковими компонентами якої є предмет задачі, що знаходиться в початковому стані та модель стану предмета задачі, що потребується (Г.Балл); як результат усвідомлення суб'єктом мети, умов, проблеми діяльності (Л.Спірін, М.Фрумкін); як об'єкт мисленнєвої діяльності, до складу якого входить вимога, що потребує практичного перетворення або відповіді на теоретичне питання шляхом пошуку умов, завдяки яким можна розкрити зв'язки між відомими й невідомими її елементами (Л.Гурова).

Щодо *типології задач* як психолого-педагогічного феномену, існують *педагогічні, дидактичні, методичні, дидактико-методичні, акмеологічні задачі*. У нашому дослідженні ґрунтовним є поняття *педагогічна задача*. При цьому, педагогічну задачу ми розуміємо як окремий випадок задачі, як співвідношення роду та виду. Відома російська дослідниця Н.Кузьміна визначає її як „усвідомлювану педагогом проблемну ситуацію, що пов'язана з необхідністю перевести тих, хто навчається, з одного рівня вихованості, освіченості (стан А) по найбільш оптимальному шляху, що веде до мети, в інший стан (стан Б)” [4, с.27]. До того ж вона наголошує на тому, що „задача вважається педагогічною за наявності трьох обов'язкових умов, а саме: 1) у процесі педагогічної діяльності виникають певні утруднення, подолання яких здійснюється кількома способами; 2) висувається вимога знаходження оптимального способу досягнення бажаного результату та з множин рішень обирається одне, яке виступає критерієм; 3) має місце система обмежень під час переходу від одного стану до іншого” [5, с.54]. Л.Спірін, розглядає педагогічну задачу як результат усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності цілей навчально-виховної роботи, комплексу умов, за яких вона здійснюється. Одночасно це й результат усвідомлення суперечностей між відомою метою роботи та невідомими шляхами досягнення цієї мети [13, с.43].

Отже, трактування поняття „задача” й „педагогічна задача” не є однозначними. У наведених вище визначеннях для нас вагомими є такі положення:

- задача є системним явищем, що виникає у діяльності.
- вона розгортається в певних умовах, тобто на фоні проблемної ситуації, що є основою змісту контекстного навчання;
- вона передбачає суб'єктне усвідомлення, тобто включається механізм рефлексії, з одного боку, а з другого – антиципації, які є провідними механізмами контекстного навчання.

Відтак задачі не виникають мимоволі, по суб'єктивному бажанню людини. Вони виникають в діяльності, мета якої досягається завжди в певних умовах, сукупність яких утворює певну ситуацію діяльності. При цьому, якщо на шляху до досягнення цілей відбувається стикання з тими або іншими ускладненнями, то виникає ситуація, яку у педагогіці прийнято називати проблемною. Проблема ситуація – це ситуація „розладу” між цілями і можливостями їх досягнення (А.Матюшкін) [6, с.32]. При цьому, на думку Л.Спіріна, будь-яка педагогічна ситуація за своєю суттю є проблемною [12, с.12]. С.Рубінштейн стверджує, що проблема ситуація – це стан інтелектуального напруження, який виникає в людини, коли вона не може пояснити, зрозуміти факт діяльності за допомогою раніше засвоєних і відомих їй способів [11, с.87].

Дане визначення дає підставу уважати, що формулювання задачі відбувається в результаті аналізу, вивчення конкретних умов взаємодії суб'єктів у відповідній ситуації. Отже, спочатку в освітньому процесі виникає проблема ситуація (за С.Ожеговим – *ситуація* – це сукупність обставин, станів [9, с.717]). Тобто, ситуація нібито „первинна” по відношенню до задачі. Ситуація є об'єктивним станом педагогічної системи в певний період часу (Л.Спірін). Педагогічну ситуацію визначають різноманітні умови, у яких протікає діяльність педагога, а саме: учень з його знаннями і переконаннями; колектив учнів з різною мірою його сформованості; доступність завдань, які повинен виконувати учень; рівень професійної компетентності вчителя. При цьому *педагогічна ситуація* виступає як обмежена часом, місцем, кількістю учасників частина цілісного педагогічного процесу, процес розгортання якої характеризується виникненням протиріч та конфліктів.

Існують різні класифікації педагогічних ситуацій, а саме: за місцем виникнення і протікання (ситуації в школі, в сім'ї, в позашкільних виховних установах), за сутністю педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні); за характером взаємодії („учитель – учень”, „учитель – клас”, „учень – учень” та ін.), за закладеними в ситуації виховними перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні); а також уявні та реальні; ситуації сумісного переживання, змагання, успіху-неуспіху, привабливості, новизни, несподіванки.

Відтак педагогічна ситуація є підґрунтям розгортання педагогічної задачі й її аналіз є початковою ланкою розв'язання педагогічних задач.

У нашому дослідженні ми вводимо та обґрунтовуємо *поняття педагогічної задачі контекстної спрямованості*, у якій засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Мета задач контекстного типу співвідноситься з провідною метою розробленої нами технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, що полягає у формуванні рефлексивної компетентності, а також рефлексивно обумовлених особистісних конструктів, а саме: професійної мотивації, ціннісно-смыслові сфери, професійної суб'єктності.

Щодо *класифікації педагогічних задач*, то їх існує досить велика кількість (В.Беспалько, Н.Бордовська та А.Реан, В.Ковальчук, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін й Г.Сухобська, В.Сластьонін, Л.Спірін). Розглянемо деякі з них. Зокрема, Л.Спірін поділяє всі задачі, „які доводиться розв'язувати вчителю в повсякденному житті”, на стратегічні, тактичні й оперативні, причому, останні він класифікує за структурою етапів циклу педагогічного управління, а саме: задачі етапу педагогічного діагностування, задачі етапу педагогічного цілепокладання, задачі етапу педагогічного планування, задачі етапу практичного здійснення запланованих дій, задачі аналізу результатів виконаної роботи [12, с.36]. При цьому *стратегічні задачі* мають на меті суттєву зміну об'єкта. *Тактичні задачі* спрямовані на реалізацію стратегічної задачі відповідно до плану її вирішення. Вони передбачають формування необхідних якостей особистості. *Оперативні задачі* є елементами розв'язання тактичних й стратегічних задач. Їх мета спрямувати окремі дії й вчинки у певне русло (Л.Мільто) [7, с.43].

Ю.Кулюткін, Г.Сухобська виокремлюють *аналітичні задачі*, що спрямовані на формування умінь аналізувати й оцінювати педагогічні ситуації; *проективні*, метою яких є формування умінь самостійно розробляти засоби розв'язання вже поставленої задачі; *ігрові* (задачі, що моделюють процес взаємодії вчителя та учнів) [8, с.43].

На підставі цих класифікацій педагогічні задачі контекстної спрямованості за часовими параметрами та масштабом завдань поділяються нами на стратегічні, тактичні та оперативні. При цьому стратегічні задачі в технології контекстного навчання спрямовані на формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, яку ми вважаємо доцільним розглядаємо у двох аспектах. Підставою першого є відоме у психолого-педагогічній теорії виокремлення певних видів педагогічної рефлексії. Тобто у цій площині рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкових класів є інтеграцією особистісної, міжособистісної, методологічної та предметно-функціональної рефлексії. При цьому особистісна рефлексія розуміється нами як переосмислення і корегування вчителем своєї свідомості, діяльності та спілкування; міжособистісна – як самопізнання вчителя, здійснюване шляхом проникнення у внутрішній світ іншої людини для розуміння і оцінювання себе; методологічну – як аналіз, оцінювання і корегування педагогічних теорій, власної діяльності, сприйняття її іншими; предметно-функціональна рефлексія – як осмислення всіх аспектів своєї професійної діяльності. Основою розуміння другого аспекту рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є структурно-діяльнісна ознака. У цьому випадку зазначений феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, а саме:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що включає мотиви, ціннісні орієнтації, установку до рефлексивної діяльності, позитивну, відкриту Я-концепцію;
- когнітивний, представлений спеціальними психолого-педагогічними, диференційно-психологічними, соціально-психологічними, аутопсихологічними знаннями як теоретичної основи педагогічної рефлексії;
- операційно-діяльнісний, що містить систему рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою й оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності, що відповідно до класифікації Н.Кузьміної, представлені гностичними, соціально-перцептивними, проектувально-конструктивними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Сутністю тактичних задач контекстної спрямованості є формування певних складових рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а саме: окремих видів педагогічної рефлексії, а також її структурно діяльнісних складових. Оперативні задачі рефлексивної спрямованості уявляють собою певний рефлексивний вихід, певний рефлексивний акт.

За функціональними компонентами педагогічної діяльності ми поділяємо задачі контекстної спрямованості на рефлексивно-аналітичні, проєктивні, ігрові. При цьому рефлексивно-аналітичні задачі, пов'язані з аналізом педагогічної ситуації, на фоні якої будується задача. Проєктивні задачі спрямовані на розробку проєкту розв'язання. Метою ігрових задач є практичне впровадження проєкту розв'язання на основі моделювання в навчальному процесі предметного й соціального контексту професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Використання певних видів педагогічних задач контекстної спрямованості обумовлено логікою руху діяльностей у технології контекстного навчання. Розглянемо, як це відбувається.

Навчальна діяльність академічного типу, основу якої складає передача й засвоєння інформації. Класичним прикладом є інформаційна лекція та семінар, але в контекстному навчанні на їх основі з'являються такі форми навчання, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із запланованими помилками, лекція-прес-конференція. Навчальній діяльності академічного типу відповідає семіотична навчальна модель, що являє собою вербальні або письмові тексти, які містять теоретичну інформацію для індивідуального присвоєння кожним студентом. Одиницею роботи студента є мовленнєва дія. Проте, на відміну від традиційних підходів уже на даному етапі задаються предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності: обговорюються основні протиріччя, що виникають в її процесі, на теоретичному рівні моделюються дії фахівців. Отримані таким чином знання перестають бути абстрактними й суто теоретичними та позитивно впливають на формування рефлексивної сфери студента.

Цей етап технології контекстного навчання швидше буде пов'язаний з формуванням рефлексії не як професійної якості, а як базового особистісного механізму. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані із зверненням студента до себе, з формуванням мотивації, установки, ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності. На даному етапі переважною є особистісна рефлексія, хоча і починають з'являтися елементи міжособистісної рефлексії. Якщо говорити про типи рефлексії, то переважає когнітивна, інтрапсихічна, ситуативна, ретроспективна рефлексія. Тобто, зазначене є тільки підґрунтям щодо формування рефлексивної

компетентності. На цьому етапі ми вважаємо доцільним використання у межах зазначених форм контекстного навчання оперативних аналітичних задач, які, на нашу думку, будуть оптимізувати процес самопізнання, самоусвідомлення.

*Квазіпрофесійна діяльність* моделює в аудиторних умовах зміст й динаміку професії, відносин зайнятих в ній людей, як це відбувається, наприклад, у контекстній діловій грі, аналізі педагогічних ситуацій та розв'язанні професійно-педагогічних завдань й інших формах контекстного навчання. При цьому провідну роль відіграють імітаційні навчальні моделі, що відтворюють ситуації майбутньої професійної діяльності, які потребують аналізу й прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Одиницею роботи студента є предметна дія. Інформація тут виступає засобом здійснення пізнавальної та рефлексивно-аналітичної діяльності, у процесі яких вона перетворюється в знання майбутнього фахівця.

На даному етапі відбувається формування педагогічної рефлексії вже як професійно-особистісної якості вчителя. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані з формуванням системи знань і умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною є міжособистісна рефлексія. На цьому етапі розширюється діапазон видів педагогічних задач контекстної спрямованості, оскільки, квазіпрофесійна діяльність є навчальною за формою та професійною за змістом. Тобто в навчальний процес включаються як оперативні, так й тактичні задачі. Аналітичні задачі поєднуються з проєктивними. Починається процес моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності, тобто впроваджуються ігрові задачі.

*Навчально-професійна діяльність* – це діяльність, де студент уже приймає позицію фахівця. Робота студента за своїми цілями, змістом формами й технологіями виявляється фактично професійною. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну. Даному етапу логічно відповідає соціальна навчальна модель як типова проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізується та перетворюється у формах сумісної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища сприяє формуванню не тільки предметної, а й соціальної компетентності майбутнього фахівця. Провідною одиницею активності студента є вчинок.

У процесі навчально-професійної діяльності відбувається формування рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості майбутнього вчителя початкових класів. Змістовні аспекти даного етапу пов'язані з формуванням цілісного науково-методологічного аналізу, проєктуванням, моделюванням, прогнозуванням рефлексивної діяльності. Тут уже переважають вищі типи рефлексії, а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, інтерпсихічна, перспективна.

Даний етап розробленої нами технології інтегрує всі типи задач контекстної спрямованості, оскільки навчальна діяльність вже є професійною й пов'язана з формуванням складних професійних конструктів особистості майбутнього фахівця.

Щодо механізму розв'язання педагогічних задач, Л.Спірін стверджує, що *розв'язати задачу* – значить побудувати мисленнєво чи письмово орієнтовну основу діяльності у вигляді прогнозу, а потім виконати цю діяльність [12, с.26]. На думку В.Ковальчук, оптимально розв'язати задачу – означає якнайкраще спроєктувати орієнтаційну основу дій, створити найкращі умови для їх виконання та творчо виконати дії, використавши при цьому систему методів, що призведуть до очікуваного результату [3, с.46].

У психолого-педагогічній науці існує певний досвід схематизації та алгоритмізації процесу розв'язання педагогічних задач (І.Зязюн, Л.Кондрашова, О.Семенова, Л.Спірін, М.Степінський, М.Фрумкін, А.Чернишов, В.Якунін). Наприклад, технологія розв'язання педагогічних задач представлена українським науковцем І.Зязюном у вигляді такої послідовності дій педагога:

- 1) аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності;
- 2) усвідомлення проблеми і формування задачі, завершення процесу аналізу умов ситуації;
- 3) розробка проєкту рішення – конструювання розв'язання ситуації з різними варіантами розгортання подій;
- 4) практична реалізація запланованого рішення;
- 5) аналіз результату: порівняння наслідків розв'язання задачі з поставленими завданнями [10, с.39-40].

Тобто, як бачимо, розв'язання педагогічних завдань є складним процесуальним циклом взаємозв'язаних і взаємообумовлених фаз та етапів, а саме:

• *діагностико-аналітична фаза*, що включає *аналітичний етап*, який починається з аналізу і оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самого завдання, що підлягає рішення;

• *конструктивна фаза*, що об'єднує етап планування і конструювання, де висувуються гіпотези рішення, конкретні способи рішення вже поставленої задачі, розробляється „проект” рішення.

• *виконавська фаза*, що пов'язана з реалізацією задуму, з практичним втіленням розробленого „проекту”.

Отже, розв'язання педагогічних задач є складним, багатоаспектним, творчим процесом, який не можливо повністю схематизувати. Але дії та операції, пов'язані з рефлексивно-аналітичною діяльністю, які ми можемо формально уявити, можемо надати в розробленому нами алгоритмі розв'язання педагогічних задач, типових для умов педагогічного процесу у початковій школі та родинному колі. Цей алгоритм можна стисло представити так:

1. *Характеристика педагогічної системи*: умови та обставини, за яких відбувається дія (у класі, на шкільному подвір'ї, у сім'ї); тип педагогічної ситуації (шкільна, сімейна, змішаного характеру); її структура (підсистеми, що її складають: „учитель-учень”, „учитель-учні”, „учень-учень”, „учень-учні”, „батьки-дитина”, „учитель-батьки”); рівень розвитку педагогічної системи (позитивний чи негативний виховний вплив особистості вихователя, батьків, дитячого колективу).

2. *З'ясування об'єктів та суб'єктів навчально-виховного процесу, їх психолого-педагогічна характеристика*: позиції учасників ситуації відносно тих, на кого спрямований педагогічний вплив); характеристика індивідуально-особистісних якостей об'єктів та суб'єктів (професійно-особистісні якості учителя: цілі, мотиви його поведінки, професійні знання, уміння; вікові та індивідуальні якості учнів; особистісні якості батьків, стиль сімейного виховання).

3. *Характеристика взаємовідносин учасників ситуації*: стиль педагогічного спілкування вчителя з дітьми (авторитарний, демократичний, ліберальний); характеристика міжособистісних відносин у дитячому колективі; особливості взаємодії вчителя з колективом учнів; стиль виховання у родині.

4. *Визначення протиріч, формулювання проблеми*: причини того, що відбувається, що ускладнює ситуацію; шляхи подолання негативних явищ у цій ситуації.

5. *Формулювання педагогічної задачі*, що містить елементи цілепокладання, конкретизації завдання, яке необхідно розв'язати.

6. *Проектування рішення*, що пов'язане з висуненням гіпотез, з визначенням загальної стратегії розв'язання задачі.

7. *Конструювання*, що передбачає операції з конструювання всіх компонентів педагогічного процесу відповідно до мети задачі.

8. *Аналіз та рефлексія результатів розв'язання задачі*, що містить порівняння наслідків розв'язання з поставленими цілями, а також усвідомлення своєї участі у процесі, своєї позиції щодо цього.

Наголосимо, що цей алгоритм дає змогу майбутньому вчителю початкових класів усвідомити загальну логіку „прочитання” ситуації, а також поетапного, покрокового розв'язання педагогічної задачі.

*Висновки...* Відтак запровадження задачного підходу є одним з пріоритетних напрямів модернізації вищої освіти в Україні. Реалізація цього підходу пов'язана з рефлексивно орієнтованою освітою. Найбільш доцільною щодо впровадження задачного підходу, на нашу думку, є технологія контекстного навчання. При цьому провідні ідеї задачного підходу, а також контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів синтезуються у педагогічних задачах контекстної спрямованості, які, на нашу думку, містять вагомий потенціал щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. У межах представленої статті ми не мали можливості розглянути всі аспекти зазначеної проблеми. Подальшого розгляду потребує питання щодо фасилітуючої ролі викладача у процесі групового розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 „Педагогика и психология” / В. И. Загвязинский. – М. : Academia, 2001. – 188 с.
3. Ковальчук В. А. Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ковальчук Валентина Антонівна. – Житомир, 2000. – 190 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1992. – 126 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

6. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении : науч. изд. / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
7. Мильто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач / Л. О. Мильто. – Суми: видавничо-виробниче підприємство „Мрія ЛТД”, 2000. – 132 с.
8. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Я. И. Петров и др. / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 70 000 слов / С. И. Ожегов ; ред. Н. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1990. – 917 с.
10. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 1989. – 486 с.
12. Спириин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Ф. Спириин. – Ярославль : ЯГПИ, 1976. – 82 с.
13. Спириин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спириин ; ред. П. И. Пидкасистый. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 173 с.

**Анотація**

**В.В.Желанова**

**Педагогические задачи контекстного типа как средство формирования рефлексивной компетентности будущего учителя начальных классов**

*В представленной статье актуализирована значимость реализации задачного подхода в технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов. Автор обосновывает целесообразность внедрения задач контекстного типа как способа формирования рефлексивной компетентности. В соответствии с динамикой движения деятельности в технологии контекстного обучения рассматривается использование определенных типов задач. В статье предлагается алгоритм анализа педагогических ситуаций и решения педагогических задач.*

**Ключевые слова:** *задачный подход, задача, педагогическая задача, педагогическая задача контекстной направленности, педагогическая ситуация, контекстное обучение, рефлексивная компетентность.*

**Summary**

**V.V.Zhelanova**

**Pedagogical Tasks of Contextual Type as a Means of Reflexive Competence of the Future Primary School Teacher Formation**

*Meaningfulness of realization of this approach in the technology of context teaching of the future primary school teacher has been actualized in the offered article. The author grounds reasonability of introduction of tasks of context type as a method of forming of reflexive competence. According to the dynamics of motion of activity in technology of the context teaching the use of certain types of tasks is examined. The algorithm of pedagogical situations analysis and decision of pedagogical tasks is offered in the article.*

**Key words:** *task approach, task, pedagogical task, pedagogical task of context orientation, pedagogical situation, context teaching, reflection competence.*

Дата надходження статті: „12” вересня 2012 р.

УДК 371.13+37.041:81'243(045)

**Г.В.ЗАКОРДОНЕЦЬ,**  
*старший викладач*  
*(м.Хмельницький)*

**Самостійна робота як засіб неперервного вдосконалення професійної діяльності вчителя іноземної мови**

*У статті проаналізовано сутність понять „самостійність” та „самостійна робота”; розглянуто підходи до організації самостійної роботи; визначено роль самостійної роботи у формуванні самоосвітньої компетенції як засобу вдосконалення професійної діяльності вчителя іноземної мови.*

**Ключові слова:** *самостійна робота, професійна діяльність, самоконтроль, самоосвітня компетентність.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... В сучасних умовах стрімкого розвитку науки і техніки, швидкого накопичення та оновлення інформації, неможливо навчити людину на все життя, проте можна пробудити в ній інтерес до накопичення знань, навчити її вчитись. Вислів „вчись вчитись” став як ніколи актуальним. Л.М.Фрідман зауважує, що для того, щоб праця стала для кожної людини формою самостійної діяльності, все її попереднє життя має бути формою*