



УДК 37.018.018.46;371.315;371.315.6

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

О. Д. Барабаш

Розкриваються основні підходи до використання навчальних, навчально-професійних задач у підготовці майбутніх фахівців, зокрема, вчителів у системі розвивального навчання. Аналізуються можливості застосування задачного підходу у післядипломній педагогічній освіті.

Ключові слова: задача, навчальна задача, навчально-професійна задача, способи професійної діяльності.

Барабаш О. Д. Использование учебных и учебно-профессиональных задач в подготовке специалистов

Раскрываются основные подходы к использованию учебных, учебно-профессиональных задач в подготовке будущих специалистов, в частности, учителей в системе развивающей учебы. Анализируются возможности применения задачного подхода в последипломном педагогическом образовании.

Ключевые слова: задача, учебная задача, учебно-профессиональная задача, способы профессиональной деятельности.

Barabash O. D. Using educational and professional tasks in training

The article describes the main approaches to the use of learning, educational and professional problems in training of future professionals in particular, teachers in the system of developing teaching. Possibilities of applying the task approach in postgraduate education are analyzed.

Key words: problem, learning problem, educational and professional problem, methods of professional practice.

Постановка проблеми та її актуальність. Актуальність дослідження зумовлена тим, що для успішної професійної діяльності педагогів недостатньо набутого раніше когнітивного та соціально-професійного досвіду. У процесі професійного становлення педагогів особливе значення має поява здатностей (спроможностей), нових особистісних якостей, які більшою мірою засвідчують особистісний і професійний розвиток учителя. Це актуалізує потребу в розробленні педагогічних засобів для реалізації розвивальних цілей у навчальній та навчально-професійній діяльності.

Аналітичний огляд науково-методичної літератури з окресленої проблеми дає можливість зробити висновок про те, що задачний підхід широко використовується, зокрема у підготовці фахівців у вищій школі. В останні роки його активно розробляють для підготовки майбутніх педагогів. Виявлення особливостей його застосування у вищій школі зумовлено пошу-

ком нових підходів до навчання педагогів у системі післядипломної освіти. Найбільш помітною ця потреба у роботі з учителями, які працюють з педагогічними технологіями, зорієнтованими на розвиток особистості школяра.

Упровадження розвивального навчання ставить перед учителем як основне завдання постановку та розв'язування педагогічних задач. Оскільки у процесі масового використання психолого-педагогічних дисциплін виявлено невідповідність між вимогами до педагогічної діяльності вчителя та рівнем його готовності до цього процесу, то у системі післядипломної педагогічної освіти необхідно організувати підготовку фахівців, враховуючи основні вимоги до діалогічного типу педагогічної взаємодії. Це найвищий рівень професійної компетентності, який проявляється у здатності вчителя до рефлексивного самоконтролю, проектування та аналітичної оцінки педагогічних ситуацій, організації діалогу (полілогу) як

Барабаш Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

найбільш оптимальної форми взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності. Таким чином, це зумовлює постановку та розв'язування спеціальних навчально-професійних задач, які б урахували основні вимоги та умови розвивального навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Задачний підхід обґрунтований у дослідженнях Г. Балла, А. Вербицького, В. Давидова, Г. Костюка, Н. Кузьміної, Ю. Машбиця, В. Петухова, В. Спиридонова, А. Реан, Ю. Швалба та ін. У підготовці фахівців у вищій школі задачний підхід представлено в роботах Н. Бордовської, А. Реана, Л. Мільто, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, С. Сисоевої та ін., а також у дисертаційних дослідженнях Л. Буркової, Н. Гузій, Ю. Кравченко, О. Кучерявого, С. Семенця та ін.

Особливість використання задачного підходу у навчальній діяльності розкривається вченими через аналіз співвідношення між ціллю, умовами та способами досягнення запланованого результату. У психолого-педагогічних дослідженнях [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 12; 13] поняття "задача" розглядають як ціль, задана у конкретних умовах, для реалізації якої необхідно здійснити певні дії. Предметом навчальної (навчально-професійної) задачі може бути вся сукупність умов, характеристик тощо, що потребує змін чи переведення до іншого бажаного стану. Відповідно до умов і цілей застосування підходу можна виділити такий синонімічний ряд: навчальна задача, професійна задача, навчальна професійна задача. Особливості кожного типу, умови їх застосування розкрито у дослідженні Л. Буркової [2].

Мега статті: з'ясувати типи задач, що застосовуються в сучасних інноваційних технологіях підготовки майбутніх фахівців, та встановити основні умови, які необхідно врахувати при визначенні типів навчально-професійних задач для формування професійних компетентностей учителів розвивального навчання.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях із педагогічної психології ідентифікація педагогічних задач відбувається за певних обставин:

1) коли у процесі педагогічної діяльності виникають труднощі, які можна подолати кількома способами;

2) коли є потреба знаходження оптимального способу досягнення бажаного результату;

3) коли є система обмежень при переході зі стану "А" в стан "Б" [6, с. 20].

Можна узагальнити, що педагогічна задача з'являється не в кожній педагогіч-

ній ситуації. Необхідними умовами її виникнення (за Н. Кузьміною, А. Реаном) є: наявність різних способів у досягненні бажаного результату; визначення критеріїв для вибору оптимального способу; врахування обмежень, якими можуть бути вимоги педагогічної системи, традиції, обставини тощо. Необхідно підкреслити, що ситуації прямої передачі педагогом інформації (трансляції знань) не розглядаються науковцями як педагогічні задачі, оскільки зміст предмета є самоціллю, а не засобом педагогічної дії (впливу). Як аргументи цього наводяться дані досліджень, у яких простежується кореляція між рівнем професійної майстерності педагога та способами його професійної діяльності. Найвищий рівень (рівень системно-моделювального знання) досягається педагогом за умов усвідомлення ним, що учень є суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності. Дії такого педагога спрямовано не на зміст предмета, а на пошук способів (методів), які дозволяють діяти учню з позиції суб'єкта, визначати власні цілі та самостійно їх досягати. Таким чином, найпродуктивнішою є діяльність педагога, який усвідомлює свої цілі в тому, щоб навчати учнів способам самоорганізації, самоконтролю, використовувати завдання відповідно до поставлених розвивальних цілей.

У педагогічних дослідженнях, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, використовують різні підходи до використання навчальних та навчально-професійних задач. Один із них базується на використанні предметного (дидактичного) змісту. Так, для навчання майбутніх педагогів пропонується розгляд задач, які з'являються у результаті аналізу різних навчальних педагогічних ситуацій [9]. Запропонований підхід дозволяє вправлятися у розв'язуванні багатьох часткових задач, аналізі педагогічних ситуацій, забезпечує уявлення майбутніх педагогів про предмет професійної діяльності. Разом із тим, у результаті навчання не відбувається опанування загальними способами професійних дій, необхідних для успішної професійної діяльності.

Цей підхід використовується у підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Для цього С. Сисоева пропонує використовувати творчі фахові задачі [7]. Вони застосовуються для оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками та з метою розвитку творчих можливостей студентів. На думку вченої, основними критеріями для визначення такого типу задач є: невизначеність способу дії для суб'єкта, який її розв'язує;

новизна результату, який отримується; використання процедур творчої діяльності (вивчення задачі та її розуміння, попереднє розв'язання та перевірка гіпотези, остаточне розв'язання, аналіз отриманих результатів) [7, с. 111]. Основними характеристиками навчально-професійних задач такого типу можна вважати невизначеність (пошук алгоритму вирішення), складність (можливість різних варіантів вирішення). Ознаками фаховості в даному випадку є присутність в умовах задачі відповідної лексики, опису навчальних ситуацій, що відображають реальні ситуації, які виникають у фінансово-економічній діяльності підприємства.

Одним із найбільш поширених є функціональний підхід, який передбачає використання навчально-професійних задач для практичної підготовки спеціалістів до виконання різних професійних функцій, пов'язаних із майбутньою професією [3; 5; 8; 12; 13]. Запропонований підхід дозволяє формувати готовність майбутнього фахівця до виконання не тільки окремих дій, операцій, а й вирішення цілого набору типових професійних задач.

З огляду на специфіку нашого дослідження, більш детального аналізу потребує обґрунтування задачного підходу у процесі викладання методики навчання математики у ВНЗ, в якому використано принципи розвивальної освіти [8]. Задля цього С. Семенець розробив задачну систему розвивального навчання методики математики. Дослідник обґрунтовує застосування основних типів задач, які складають систему взаємопов'язаних змістово-теоретичних дій, що застосовуються під час розв'язування задач на кожному рівні задачної системи. Перший рівень становлять методичні задачі, які розв'язуються з метою визначення компонентів і структури методичної системи навчання (цілей, змісту, методів, організаційних форм тощо). До другого рівня належать навчально-методичні задачі, особливістю яких є створення методики навчання (постановка та розв'язання школярами навчальних задач, побудова навчальних моделей способів дій). Третій рівень складають навчально-теоретичні задачі, які різняться своїм інструментарієм (застосування загальнонаукових теоретичних методів пізнання та мислення). Четвертий рівень утворює навчально-дослідницька задача, яка потребує для розв'язання дій проектування, моделювання та знаходження нового способу розв'язування задачі. Кожен із запропонованих типів має вищий змістовий рівень теоретичного узагальнення щодо попереднього та включає рефлексію як

особливу задачу, особливості змістово-теоретичних дій, структури задачної системи, що слугує програмою діяльності майбутніх фахівців. "Однією з особливостей розвивального навчання математики, – зазначає С. Семенець, – є застосування у навчальному процесі загальнонаукових методів пізнання та мислення, що дозволяють розв'язувати проблему (навчально-професійну задачу) на теоретичному рівні в загальному вигляді. Це забезпечує формування професійних компетентностей, пов'язаних з умінням розв'язувати нові навчально-професійні задачі (навчально-теоретичні) задачі, які можуть ставитися як у вузівському, так і в шкільному навчально-виховному процесі" [8, с. 230]. Отже, запропонований автором підхід обмежено змістом навчального предмета. Задачі виконують функції, пов'язані з оволодінням окремими діями (навчальними, методичними). На наш погляд, викликає сумнів твердження вченого про те, що розв'язування проблеми (навчально-професійної задачі) на теоретичному рівні забезпечує формування професійних компетентностей майбутнього фахівця, оскільки опанування способу на теоретичному рівні може забезпечувати тільки когнітивний компонент готовності до професійної діяльності. З нашого погляду, проаналізований підхід також має певні обмеження у застосуванні, оскільки функції, які виконує фахівець, не є константними, тобто можуть змінюватися.

Досліджуючи особливості навчально-професійних задач для фахівців соціономічних професій, Л. Буркова робить висновки про те, що характеристики задач є похідними від специфіки професійної діяльності [2]. Професію педагога, яка також входить до соціономічних професій, характеризують задачі, наближені до "життєвих". Вони недостатньо структуровані, не мають чітко визначеного одного алгоритму розв'язування. Їм властиві не одна, а декілька альтернатив і гіпотез розв'язування, неоднозначність результату. Аналізуючи типи задач, характерні для професії педагога, вчена зараховує їх до класу складних задач, що не мають однозначних розв'язків, а кожний окремий розв'язок має унікальність; задач, у яких домінує ситуативність, динамічність і невизначеність. Такі задачі не мають шаблону, а тільки загальні "кроки" у процесі їх розв'язання.

У процесі аналізу задачного підходу (Д. Ельконін, А. Вербицький, Л. Буркова, С. Ткачова та ін.) науковці виділяють відмінності між навчальними та професійними задачами. У процесі навчання педагог створює умови, наближені до про-

фесійної діяльності майбутніх фахівців. Цілі та результати навчальної задачі спрямовано на зміну самого суб'єкта діяльності, тоді як професійна задача передбачає зміну предмета, з яким взаємодіє суб'єкт. Аналізуючи особливості таких типів задач у соціономічних професіях, Л. Буркова уточнює, що вони різняться терміном, необхідним для їхнього розв'язання, результатами та можливостями опосередкованого впливу на відповідну систему соціальної взаємодії. Щодо професійної задачі, то вчена констатує: "Професійна задача вибирає характеристики предмету професійної діяльності, має ситуативний, часто невизначений характер. У професійній діяльності задачі не існують у готовому вигляді, на відміну від навчальної" [2, с. 208]. У даному випадку необхідно наголосити й на тому, що навчальна діяльність в умовах професійної суттєво відрізняється від навчально-професійної. У процесі навчально-професійної діяльності, розв'язуючи різні типи задач, майбутній фахівець відповідає сам за себе, за що в кінцевому результаті отримує диплом спеціаліста. Міра відповідальності вчителя за результати своєї професійної діяльності – це не тільки персональна відповідальність за власні дії, а й за кінцевий результат: розвиток молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності. А якщо брати до уваги мету освіти в широкому значенні, то вчитель початкових класів робить свій основний внесок в опанування дитиною механізмів творчої самореалізації, які згодом можна буде перенести (задіяти) в інших видах діяльності.

Один із підходів, який застосовується у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій, розроблено Ю. Швалбом. На думку вченого, процес формування професійних компетентностей як здатності суб'єкта до розв'язання певного класу задач має розгортатися поетапно і забезпечувати неперервність переходу від навчальної діяльності до навчально-професійної як основного типу діяльності у процесі підготовки, і від нього до професійної діяльності як до загального результату процесу навчання [10]. При цьому визначення класу задач, які необхідно буде розв'язувати суб'єкту у професійній діяльності, є необхідною умовою для "опису набору психологічних функцій і їх якісного визначення" як центрального компонента компетентності. Необхідно підкреслити, що задачний підхід, який розроблено у системі розвивального навчання, базується на діяльнісній основі. Тому з позицій психології задача об'єднує в цілісну систему мотиви активності, ін-

телектуальну здатність аналізувати предметний і процесуальний аспекти педагогічної ситуації, обмірковувати та рефлексувати щодо умов, цілей та засобів їх досягнення.

Ю. Швалб, вважаючи модель становлення психологічної структури навчальної діяльності (за В. Рєпкіним) універсальною, пропонує використовувати її для навчання фахівців у вищій школі. Вчений виділяє такі системотворчі ознаки цієї моделі:

- тип задач, які поетапно розв'язуються в навчальній діяльності: практична задача – навчально-практична задача – навчальна – навчально-теоретична;
- способи навчальних дій (цілепокладання, аналіз, моделювання, контроль, оцінка);
- психологічні конструкти (мотивація, мислення, рефлексія), включені у процес розв'язання задач [10, с. 231].

У системі розвивального навчання вчитель та учень виступають суб'єктами навчальної діяльності, що дозволяє розкласти психологічні конструкти на дві частини: як дії, зумовлені (цілями) діями педагога, та задачі (цілі), які ставить перед собою учень. Щодо змістових компонентів, то вони не розкладаються, а швидше подвоюються, оскільки спочатку їх представлено у проекті уроку (навчальній ситуації), який розробляє вчитель, та подано у підручнику як готовий продукт (поняття, алгоритм дій тощо), а потім заново відтворено у логіці дослідницької діяльності учителя та учнів.

Щодо психологічних конструктів, то варто уточнити, що для молодших школярів провідним мотивом навчальної діяльності залишається пізнавальний інтерес. Для педагога ж на першому місці будуть інші мотиви професійної діяльності: прагнення до самореалізації, бажання отримати нову професійно значущу інформацію, оволодіти новими технологіями (методами) навчання та виховання тощо. Часто свій вибір на користь розвивального навчання вчителі мотивують можливістю вирішувати професійні проблеми, для яких іншого засобу, окрім зміни педагогічної технології, немає. Тоді дії контролю, оцінки, рефлексії у принципі будуть не тільки засобами, які допомагають учителю розв'язувати навчальні задачі, а й окремими проміжними навчальними цілями. За рівнем їхньої сформованості й визначають ефекти розвитку в системі розвивального навчання.

Для поетапного формування професійних компетентностей майбутніх фахівців Ю. Швалб пропонує застосовувати таку

послідовність: 1) практична задача; 2) навчально-практична задача; 3) навчальна задача, 4) навчально-теоретична задача; 5) навчально-професійна задача; 6) професійно-практична задача; 7) професійно-соціально-рефлексивна задача; 8) задача на професіогенез. Необхідною умовою для розв'язування усіх типів задач є активність того, кого навчають (учня, студента) та особливі дії педагога (викладача), які забезпечують цю активність [10].

Можна зробити висновок, що запропонована автором типологія відповідає компетентнісному підходу та дозволяє утримувати логіку постановки і розв'язання найбільш типових ситуацій у підготовці майбутніх фахівців. Дуже важливим, з позицій неперервної освіти фахівців, є те, що вчений не обмежується розглядом задач, необхідних і достатніх для вузівської підготовки, а пропонує типи задач, які дозволяють спрямовувати фахівця у професійному саморозвитку.

Разом із тим, необхідно зауважити, що розроблена В. Репкіним психологічна структура навчальної діяльності є лінійною. Доповнюючи її новими типами навчально-професійних задач, Ю. Швалб не уточнює, чи запропоновані нові типи можуть бути простими, чи навпаки складними задачами, а також не обумовлює, чи зберігають вони, як у вихідному варіанті, логіку лінійного розгортання. Адже виявлення власних ресурсів і обмежень для постановки професійно-рефлексивної задачі може відбуватися й за умов аналізу конкретної практичної задачі. Розробка ж програми власного професійного розвитку може охоплювати освоєння нових професійних способів розв'язання практичних задач і аналіз предмета дії як самостійного феномена.

Можна погодитися з тим, що професійно-практичні, професійно-рефлексивні задачі та задача на професіогенез можуть використовуватися у процесі розробки навчальних курсів для навчання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. У визначенні змісту навчально-професійних задач мають бути враховані: рівень професійних компетентностей, потреби, інтереси педагогів, типові утруднення та проблеми, які, як правило, добре виявляються у процесі упровадження нововведень. Якщо виходити з аналізу особливостей професійної діяльності в розвивальному навчанні, то стає очевидним, що послідовність розгортання навчально-професійних задач буде залежною від рівня професійної компетентності вчителя. Якщо він належить до числа пе-

дагогів зі сформованим діалогічним типом педагогічної взаємодії, то йому необхідно пропонувати задачі на професіогенез інші, ніж учителю перехідного типу. У першому випадку, це можуть бути задачі на концептуалізацію та теоретичне узагальнення власного досвіду. З іншим педагогом необхідно працювати на рівні професійно-рефлексивних задач, адже саме вони забезпечать умови для його переходу із зони актуального в зону ближнього розвитку. Різниця між цими задачами ще й у тому, що перша може розв'язуватися фахівцем самостійно або за умов мінімальної підтримки, тобто добре організованого наукового, науково-методичного супроводу. Друга потребує як необхідної умови групової взаємодії у тих формах науково-методичної роботи, до яких залучено педагога.

Висновки. Підготовка педагогів до впровадження розвивального навчання може здійснюватися за всіма означеними підходами. Отже, за умов, коли навчання педагогів побудовано на основі розгляду предметного змісту, ми обмежимо його рівнем методики – загального розуміння того, як можна з цим предметним змістом працювати. У такому випадку підготовка фахівців передбачатиме розгляд окремих часткових прикладів, у яких по черзі аналізуються змістова та процесуальна лінії педагогічної діяльності вчителя. Перевага такого способу навчання в тому, що він практично зорієнтований, охоплює роботу з великою кількістю професійних ситуацій, дає можливості прямого переносу окремих прийомів, методів роботи. Однак їх важко утримувати у пам'яті, вони прямо не транслюються та не формують систему роботи вчителя. Саме тому для ефективної підготовки педагогів необхідно запропонувати спільні алгоритми для постановки та розв'язування різних типів навчальних задач, виходячи з особливостей професійної діяльності. Навчальні цілі як наперед заданий кінцевий результат закладено в різні типи навчально-професійних задач, які поступово розв'язуються у процесі навчання та закладають основи успішної професійної самореалізації майбутнього фахівця. Задачі, які розв'язує учитель розвивального навчання, є відкритими, такими, що не мають наперед чітко визначеного алгоритму. Вони можуть успішно розв'язуватися на основі усвідомлення учителем основних етапів і послідовності здійснення професійних дій, спрямованих на розвиток особистості молодшого школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.
3. Корнієнко С. В. Експериментальна перевірка здібностей і вмінь майбутніх вчителів розв'язувати типові професійно-психологічні задачі / С. В. Корнієнко // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка] – К. : "Логос", 2007. – Т. 7, вип.13. – С. 70–76.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности : [метод. пособ.] / Н. В. Кузьмина, А. Н. Реан. – Рыбинск, 1993. – 54 с.
5. Кучерявий О. Г. Самовиховання вмінь системного аналізу педагогічних ситуацій як засіб професійного становлення студента / О. Г. Кучерявий // Гуманізація навчально-виховного процесу : [наук.-метод. зб]. Вип. V / за заг. ред. Легенького Г. І., Сипченка В. І. – Слов'янськ : ІЗМН – СДПІ, 1999. – С. 50–54.
6. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – С. 29–44.
7. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій / С. О. Сисоєва, О. Г. Смілянець: [навч. метод. посіб.] – Вінниця : ЦПННМВ, 2006. – 180 с.
8. Семенець С. П. Наукові засади розв'язального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики : [монографія] / С. П. Семенець. – Житомир : Волинь, 2010. – 504 с.
9. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач : [уч. пособие.] / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин / под ред. В. А. Слостенина. – Ярославль, 1974. – 128 с.
10. Швалб Ю. М. Задачный поход к проблеме формирования профессиональных компетентностей в процессе обучения / Ю. М. Швалб // Проблемы стандартизации в системах образования стран содружества независимых государств : труды Международ. научно-практ. конф. (Москва, 10–11 ноября 2009 г.). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – С. 279–287.
11. Макарова Н. С. Ценностно-смысловой опыт в профессиональном становлении будущих учителей [Электронный ресурс] / Н. С. Макарова, С. В. Никитина // Электронный научный журнал "Вестник Омского государственного педагогического университета". – Вып. 2006. – Режим доступа : www.omsk.edu <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpru-72.pdf>
12. Новиков А. М. Методы учебного проектирования [Электронный ресурс] / А. М. Новиков – Режим доступа : http://www.anovikov.ru/artikle/metod_up.htm
13. Ткачёва С. В. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе [Электронный ресурс] / С. В. Ткачева. – Режим доступа : http://www.stavedu.ru/_docs/pdf/methods/bank/xp/master/01.pdf

Цитувати: Барабаш О. Д. Використання навчальних та навчально-професійних задач у підготовці фахівців / О. Д. Барабаш. – Постметодика. – 2012. – № 4. – С. 32–37.

© О. Д. Барабаш, 2012. Стаття надійшла в редакцію 02.03.2012 ■