

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано модель розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів, які працюють за системою розвивального навчання (Д. Ельконіна – В. Давидова) в умовах післядипломної педагогічної освіти. Описано структурні компоненти моделі та взаємозв'язки між ними.

Ключові слова: модель, компетенції, цілі навчання, зміст навчання, способи професійної діяльності, навчально-професійна задача.

О. Барабаш. Модель развития профессиональной компетентности учителей развивающего обучения в условиях последиplomного образования. В статье рассмотрено модель развития профессиональной компетентности учителей начальных классов, которые работают за системой развивающего обучения (Д. Эльконина – В. Давыдова) в условиях последиplomного педагогического образования. Описано структурные компоненты модели, их взаимосвязи.

Ключевые слова: модель, компетенции, цели обучения, содержание обучения, способы профессиональной деятельности, учебно-профессиональная задача.

O. Barabash. The model of the development of professional competence of the teachers of the developing training in postgraduate education. The problem under investigation is the model of the development of professional competence of the Primary teachers of the developing training of D. Elkonin – V. Davydov at In-Service Teacher Training Institutes. The structural components of this model are described in the article.

Keywords: model, competences, learning objectives, the content of training, the methods of professional activity, educational and professional problem.

Мета: обґрунтувати модель розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів, які працюють за сис-

темою розвивального навчання (Д. Ельконіна – В. Давидова) в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Постановка проблеми та її актуальність. Серед основних завдань Національної стратегії розвитку освіти – забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку. Актуалізується потреба в неперервному професійному розвитку вчителя, його здатності перебудовувати систему власної професійної діяльності відповідно до нових запитів, соціально значущих цілей.

Загальновідомо, що професійна діяльність учителя спрямована на предмет професійної діяльності, який є спільною характеристикою як для професійних, так і навчально-професійних задач. Останні передбачають оволодіння способами професійної діяльності, що можуть бути перенесені в педагогічну практику для реалізації сучасних розвивальних цілей освіти. Відповідно розвивальним має бути й саме професійне середовище педагогів, компонентом якого є спеціально організоване навчання, яке забезпечує його особистісний та професійний розвиток в умовах післядипломної освіти.

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. У літературі різні науковці так чи інакше виходили на розвивальні цілі (ефекти) навчання, при цьому 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 [6]. На думку Д. Ельконіна, навчальною можна вважати тільки таку діяльність, яка веде до самозміни самого суб'єкта навчання. 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 [12]. Таким чином, вибудовуючи процедуру навчання вчителів, необхідно враховувати, що сучасний педагог не просто поглиблює професійні знання чи вдосконалює окремі вміння. Цілями навчання мають стати особистісні та професійні зміни, які в кінцевому результаті дають можливість усвідомлювати нові смисли професійної діяльності, бачити структуру останньої в цілому, у взаємозв'язках і взаємозалежностях між її елементами, відповідно й професійно виражено діяти, свідомо обираючи цілі та засоби їх реалізації.

У педагогічних дослідженнях науковці все більше послуговуються методами моделювання, оскільки вони дають змогу розширювати знання про властивості і структуру процесів у педагогічній діяльності та управляти ними (С. Архангельский, Т. Гуменюк, А. Зотов, М. Євтух, Н. Кузьміна, О. Дахін, В. Монахов, В. Семиченко, О. Сердюк). Так, К. Батароев вважає, що "модель – це створена або вибрана суб'єктом система, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) об'єкта вивчення і через це знаходиться з ним у такому відношенні заміщення і схожості (зокрема ізоморфізму), що дослідження її служить опосередкованим способом отримання знань про цей об'єкт" [2]. Хоча модель є штучно створеним об'єктом, вона дозволяє виявити нову інформацію про його поведінку, взаємозв'язки й закономірності, які неможливо виявити, аналізуючи їх в інший спосіб. На думку багатьох учених, зміст моделі в найзагальнішому вигляді охоплює: цілі, мотиви, об'єкти, суб'єкти, взірці, умови, засоби, результати і корекцію [9, 294–295].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Метод моделювання дозволить привести у відповідність певну педагогічну систе-

му (у даному випадку – підготовку вчителів початкових класів до впровадження технології розвивального навчання) до соціального замовлення, яке в узагальненому вигляді можна сформулювати як розвиток особистості молодшого школяра. Задля цього необхідно виділити основні компоненти моделі розвитку професійної компетентності вчителів розвивального навчання, встановити всі взаємозв'язки, на цій основі розробити зміст навчання в умовах післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу

Для побудови моделі необхідно враховувати низку факторів (умов), які дозволяють зрозуміти основні механізми процесу учіння дорослої людини, оволодіння нею новими способами професійної діяльності. У широкому розумінні модель – це образ (у тому числі умовний або уявний – зображення, описання, схема, креслення тощо), або прообраз (зразок) якого-небудь об'єкта чи системи об'єктів (оригіналу моделі), що використовується за певних умов як їх заміщення або представник. Модель з'являється внаслідок теоретичного аналізу та дозволяє встановити ті особливості внутрішньої будови об'єкта, які визначають можливість й загальні способи його перетворення. Окрім компонентів, сутнісну характеристику моделі складають взаємозв'язки між структурними елементами, які й забезпечують можливість перенесення моделі в практичну площину, тобто її відтворення. У даному випадку ми маємо справу з теоретичною моделлю, що дає змогу отримати нову інформацію про елементи предмета професійної діяльності.

Моделі розвитку професійної компетентності вчителів розвивального навчання в умовах спеціально організованого навчання у післядипломній освіті складається з таких основних компонентів:

- компетенції (ключові, загальнопрофесійні, професійні, предметні);
- мета спеціально організованого навчання;
- навчально-професійні задачі та їх складові;
- науково-методичний супровід;
- психологічний супровід;
- управління процесом;
- результат (див.: *схема 1*).

Одним із виділених нами компонентів є ключові, загальнопрофесійні, професійні та предметні компетенції [3]. Це засвідчує переорієнтацію навчання педагогів зі знаннєвої парадигми (оновлення, поглиблення теоретичних знань,

відпрацювання відповідних умінь на практиці) на оволодіння способами професійної діяльності, що дозволяють вирішувати різні професійні задачі, зокрема й ті, що стосуються розвитку особистості молодшого школяра. Відповідно до кожної з компетенцій виділена мета навчання, до якої ми віднесли знання, розуміння, уміння, здатності, установки тощо. Водночас у моделі наскрізно співвідносяться між собою ціль та тематика занять. Окремо варто обумовити, що основні теми та змістові лінії навчання, що представлені в моделі, не збігаються. Це також зумовлено вибором компетентнісного підходу до навчання і виховання, який передбачає побудову навчального процесу не за логікою наукового знання (як це представлено в науці), а за логікою психологічної структури професійної діяльності вчителя. Маємо на увазі те, що педагог має оволодіти здатністю бачити професійну діяльність цілісно.

Моделі, як штучно побудована структура, дає уявлення про сутнісні характеристики об'єкта в теорії. Для переведення моделі в площину практики необхідно брати за основу те, що є одиницями практики, тобто практичні дії вчителя. Тому тематика і зміст навчання поетапно спрямовані на те, що необхідно вчителю для роботи над технологією розвивального навчання. Отже, від поняття психологічної структури педагогічної діяльності – до створення власних алгоритмів професійної діяльності, коли сам педагог завдяки рефлексії може відстежувати, як він думає, коли працює над чимось. Спроможність учителя використовувати систему розвивального навчання з'являється (або вибудовується у свідомості самого вчителя) через його практичну діяльність за тією ж логікою, що й сама практика. Це суттєво відрізняється від традиційного підходу в навчанні педагогів, коли окремо розглядаються питання у теорії та практиці, а для їх практичного застосування необхідна штучна прив'язка.

Для навчання вчителів початкових класів розроблена навчальна програма та сформульовані наступні цілі.

Загальне: знання, розуміння, уміння, здатності, установки тощо щодо сучасних викликів освіти та необхідності змін (ключові компетентності)

- Розуміння сучасних викликів освіти та необхідності змін.
- Уміння пояснити те, що відбувається в педагогічній практиці, з позиції науки.
- Здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами педа-

гогічної дійсності.

- Здатність виявляти невідповідності, суперечності, які формують нові виклики освіти.

Загальне: знання, розуміння, уміння, здатності, установки щодо усвідомлення смислів професійної діяльності (загальнопрофесійні компетентності)

- Розуміння природи набуття людиною нових знань, формування вмінь, навичок, ціннісних орієнтацій, установок.
- Розуміння понять "задача", "предмет професійної діяльності".
- Здатність вирішувати професійні завдання, пов'язані з розвитком особистості як цілями освіти.
- Уміння визначати мету діяльності, виходячи із смислу та предмета професійної діяльності (професійних дій).

Загальне: знання, розуміння, уміння, здатності, установки щодо вимог нового Державного стандарту початкової загальної освіти, навчальних програм

- Знання вимог Державного стандарту початкової загальної освіти, програм, структури та змісту підручників, способів оцінювання.

Загальне: знання, розуміння, уміння, здатності, установки щодо знання вікових характеристик учнів початкових класів (професійні)

- Уміння визначати індивідуальні характеристики учнів початкових класів.
- Розуміння природи навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку.

- Володіння способами організації навчальної діяльності молодших школярів.

- Уміння розв'язувати задачі, пов'язані з формуванням особистості дітей молодшого шкільного віку.

- Розуміння результатів та ефектів розвитку молодших школярів.

- Знання способів професійних дій, вміння ними користуватися, добирати відповідно до визначених цілей.

- Уміння здійснювати рефлексивну оцінку.

- Уміння аналізувати та моделювати педагогічні ситуації.

- Уміння виділяти та планувати професійні дії.

- Уміння обговорювати урок (педагогічну ситуацію) з позиції професійних дій та критеріїв результативності.

Знання, розуміння, вміння, здатності, установки тощо щодо проведення занять з дітьми молодшого шкільного віку (предметні):

- Уміння аналізувати навчально-методичне забезпечення навчальних пред-

метів.

- Знання, уміння щодо методики викладання навчальних предметів.

- Уміння вибирати професійні дії, які необхідні для аналізу, конструювання і практичної реалізації цілей уроку з конкретного предмета.

- Знання вибирати професійні дії, які необхідні для аналізу, конструювання і практичної реалізації цілей уроку.

- Уміння проектувати урок розвивального навчання.

Одним із компонентів моделі є навчально-професійні задачі, які у своєму змісті похідні від предмета професійної діяльності. Вони укладені в певну систему: аналітична задача, задача на моделювання, прогностична, проєктивна, технологічна, рефлексивна, за своїми видами характеристиками відображають одиниці практики розвивального навчання. У структурі кожної задачі представлені когнітивна, діяльнісна та ціннісно-мотиваційна складові компетентності педагога [1, 27–31].

Необхідно підкреслити, що задачний підхід, який розроблено в теорії розвивального навчання, базується на діяльнісній основі. Тому з позицій психологічної теорії задача об'єднує в цілісну систему мотиви активності, інтелектуальну здатність аналізувати предметний та процесуальний аспекти педагогічної ситуації, обмірковувати й рефлексувати щодо умов, цілей та засобів їх досягнення. У даному випадку ми опираємося на підхід, розроблений Ю. Швалбом. На думку вченого, підготовка педагогів до роботи в системі розвивального навчання може здійснюватися тільки у формі навчальної діяльності. Автор конкретизує її як методику розгортання психологічної структури учбової діяльності у процесі навчання [11; 12]. Основним предметом професійної підготовки вчителя, з цих позицій, стають не предметні знання, а методики розгортання послідовності навчальних задач. Відповідно й виділені нами навчальні цілі розглядаються як способи професійної діяльності, якими має оволодіти педагог. Особливе значення відводиться й ціннісно-мотиваційній складовій компетентності. Насамперед, учителі мають усвідомити значення розвивальних цілей у сучасній освіті та відповідно до них – предмет своєї професійної діяльності, що безпосередньо пов'язаний із вибором її засобів.

Окремо ми виділили компоненти моделі, які знаходяться у зв'язках з усіма іншими. Це управління процесом навчання, науково-методичний та психологічний

супровід. Стосовно управління ми особливо увагу звертаємо на планування роботи закладу з урахуванням того, що на шляху впровадження інновації проходять різні етапи (скептицизму, загального захоплення та етап серйозних змін); щодо науково-методичного супроводу – на нові підходи, принципи, зміст навчання дорослої людини в умовах інноваційних змін. Нині перед педагогами поставлено нові соціально значущі цілі, які вимагають принципово інших способів їх реалізації. Відповідно й навчання педагогів, організоване на різних рівнях, має складатися не з короткотривалих навчальних марафонів з ознайомлення з навчальним матеріалом, а спеціально розроблених тренінг-курсів, семінарів, де відбуваються зміна професійного мислення вчителя, обмін досвідом, формується його здатність вирішувати професійні проблеми.

Психологічний супровід – це, насамперед, підтримка педагога як агента зміни, нова за змістом робота з командою лідерів. Можливо, саме в таких умовах психолог має бути готовим узяти на себе роль медіатора в конфліктних ситуаціях, пов'язаних зі змістом нововведення, проводити навчання з педагогічним колективом на поглиблення професійного мислення самого вчителя, розуміння ним психологічних механізмів учіння.

Висновки. Модель розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів, які працюють за системою розвивального навчання (Д. Ельконіна – В. Давидова), в умовах післядипломної педагогічної освіти складається з таких основних компонентів: компетенції (ключові, загальнопрофесійні, професійні, предметні); мета спеціально організованого навчання; навчально-професійні задачі та їх складові; науково-методичний супровід; психологічний супровід, управління процесом; результат. Це створює умови для усвідомлення педагогами нових смислів професійної діяльності, набуття ними нових способів професійної діяльності, що забезпечують реалізацію розвивальних цілей сучасної освіти.

Л І Т Е Р А Т У Р А

1. *Барабаш О.* Система навчально-професійних задач для підготовки вчителів у післядипломній освіті / Ольга Барабаш // *Обрії*. – 2012. – № 2(35). – С. 27–32.

2. *Батароев К. Б.* Аналогії і моделі в познанні / К. Б. Батароев. – Новосибирск : Наука, 1981. – С. 28.

3. *Возгова З.* Компетентностная модель научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : genproedu.com/paper/2011-03/full_055-061.pdf

4. *Гуменюк Т. Б.* Моделирование у педагогической деятельности / Т. Б. Гуменюк // *Научный часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки: [зб. наук. праць] / [ред. рада: В. П. Андрущенко (голова)]. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 6. – С. 51–59.*

5. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 542 с.

6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.

7. *Иновационные педагогические технологии : Активное обучение : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / А. П. Панфилова. – М. : Издательский центр "Академия", 2009. – 192 с.*

8. *Репкин В. В.* Развивающее обучение: теория и практика: [статьи] / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1997. – С. 100–118.

9. *Семиченко В. А.* Психология педагогической деятельности: [навч. посіб.] / Семиченко В. А. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

10. *Сурмін Ю. П.* Майстерня вченого: підруч. для науковця / Сурмін Ю. П. – К. : Навч.-метод. центр "Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні", 2006. – 302 с.

11. *Швалб Ю. М.* Задачний підхід к проблеме формирования профессиональных компетентностей в процессе обучения / Швалб Ю. М. // *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. – 294 с. – С. 279–287.*

12. *Швалб Ю. М.* Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Швалб Ю. М. // *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : [матеріали методологічного семінару]. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 360 с. – С. 105–113.*

Схема 1.

