

ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

У статті розглянуто особливості використання педагогічних задач як засобу формування професійних умінь майбутніх вихователів. Уточнено зміст поняття «педагогічні уміння» та їх структура. Доведено ефективність методу конкретних ситуацій для формування професійних умінь майбутніх педагогів, виховання стійкого інтересу до педагогічної діяльності, посилення мотивації навчання студентів, розвитку їх творчих здібностей і потреби в самоосвіті.

Ключові слова: професійно-педагогічні уміння, педагогічна задача, проблемна ситуація, метод конкретних ситуацій, інтерактивне навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Однією з важливих умов модернізації системи освіти в Україні є професійна підготовка педагогічних кадрів, здатних успішно вирішувати завдання всебічного виховання і розвитку дітей дошкільного віку. Формування педагога нового типу – мислячого, ініціативного, всебічно обізнаного, здатного до використання сучасних освітніх технологій – може бути успішним, якщо майбутній фахівець уже у процесі навчання буде поставлений в умови, наближені до його професійної діяльності. У професійній підготовці особливе місце займає оволодіння майбутніми педагогами системою професійних умінь, що становлять зміст педагогічної діяльності, оскільки якість професійної підготовки великою мірою залежить від двох важливих факторів: глибини і міцності засвоєння професійних знань та оволодіння уміннями професійної діяльності.

Сучасний вихователь разом із традиційними функціями має виконувати нові – дослідницьку, прогностичну, розвивальну, координувальну, діагностичну та ін. Реалізація їх у процесі педагогічної діяльності вимагає від вихователя оволодіння комплексом професійних умінь: гностичних, аналітичних, прогностичних, комунікативних, проектувальних тощо.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. За останні десятиріччя в Україні було проведено низку досліджень, у яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів та формування їх готовності до певного виду педагогічної діяльності (І. Бужина, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Линенко, С. Литвиненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Г. Троцько, Л. Хомич та ін.).

Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти вивчалися в дослідженнях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Грами, Н. Ємельянової, Л. Загородньої, Н. Ковальнової, Т. Котик, Н. Лисенко, О. Поліщук, Т. Поніманської, Т. Танько, О. Федій та ін. Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності.

Обов'язковим структурним елементом професійної підготовки педагога виступає система професійних умінь. Саме через них можна схарактеризувати структуру і зміст педагогічної діяльності (Є. Климов,

М. Кокарев, Н. Кузьміна, М. Левіна, А. Маркова, Л. Семущина, В. Сластьонін, О. Щербаків та ін.).

Формулювання цілей статті. Найчастіше педагогічні уміння розглядаються як сукупність послідовно розгорнутих дій педагога, що ґрунтуються на теоретичних знаннях і співвідносяться з функціями педагогічної діяльності. Аналіз досліджень засвідчує відсутність єдиного підходу щодо тлумачення кола понять, що характеризують формування професійно-педагогічних умінь майбутніх вихователів. Цей процес може здійснюватися шляхом використання різноманітних методів. Однак, зауважимо, що проблема використання педагогічних задач з метою формування професійних умінь майбутнього вихователя залишається малодослідженою. Метою статті є уточнення змісту поняття «професійні уміння» та розкриття особливостей використання педагогічних задач у навчальному процесі з метою їх формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для успішного здійснення професійних функцій майбутній вихователь повинен оволодіти не лише знаннями, а й системою професійних умінь, що становлять зміст педагогічної діяльності. Слід зазначити, що сукупність обов'язкових професійних умінь педагога науковцями визначається по-різному в залежності від специфіки дослідження.

Найбільш типовим визначенням педагогічних умінь є таке: педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій педагога, що ґрунтуються на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення педагогічних задач. Розглянемо деякі із класифікацій професійних умінь, що визначаються науковцями як провідні у структурі педагогічної діяльності, а відтак мають бути сформовані у майбутніх педагогів.

Дослідники Н. Кузьміна і М. Кокарев згрупували вміння у відповідності з компонентами педагогічної діяльності і визначили п'ять груп професійно-педагогічних умінь: гностичні, які забезпечують вивчення змісту і способів впливу на інших людей, їх вікових та індивідуально-типологічних особливостей, особливостей процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків; проектувальні, що містять вміння в галузі формулювання системи цілей і завдань, планування діяльності учнів і педагога на тривалий термін; конструктивні, що відображають особливості формулювання завдань, пов'язаних з відбором і композицією змісту інформації, проектуванням діяльності дітей і педагога у процесі засвоєння цієї інформації; організаторські, пов'язані з уміннями ор-

ганізації: інформації в процесі її повідомлення, різних видів діяльності, в яких вона засвоюється, та власної діяльності і поведінки педагога; комунікативні, що характеризують особливості взаємодії всіх учасників навчального процесу [2, с. 12-13].

Учена М. Левіна визначає систему професійних умінь з позицій технологічного підходу. Автором визначено шість функціональних комплексів технологічних умінь: комплекс операціонально-методичних умінь, що ґрунтуються на розумінні процесу навчання як управління, що передбачає інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну і аферентно-комунікативну діяльність педагога, основу якої складає інформаційний процес; комплекс психолого-педагогічних умінь, які пов'язані з управлінням психічним розвитком учнів; комплекс діагностичних умінь, які пов'язані зі здійсненням діагностичних процедур у формі зворотних зв'язків та з контрольним аналізом результативності навчального процесу; комплекс умінь оцінювати і контролювати учнів, що пов'язані зі здійсненням системного принципу аналізу і проектування процесу навчання; комплекс умінь, що ґрунтуються на виконанні експертних функцій в галузі освітніх процесів і пов'язаних з професійним системним оцінюванням навчально-педагогічного процесу; комплекс умінь, необхідних педагогу для дослідницької роботи [3, с. 52-56].

Зазначимо, що в галузі підготовки фахівців дошкільної освіти класифікацію професійно-педагогічних умінь вихователя досліджують Л. Загородня, О. Поліщук, Л. Семущина та ін. Так, Л. Семущина всі уміння майбутнього вихователя розподіляє на три групи: психолого-педагогічні (аналітичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, уміння, що необхідні для контролю за ходом педагогічного процесу, уміння, необхідні для оцінки отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань), частковометодичні (пов'язані з навчанням або організацією конкретної діяльності) та спеціальні (уміння в галузі тієї діяльності, якої навчають дітей – уміння малювати, співати, виконувати фізичні вправи тощо). Дослідник О. Поліщук виокремлює такі групи педагогічних умінь, якими має оволодіти майбутній вихователь: інформаційно-теоретичні, організаторські, конструктивно-проєктувальні, гностичні, комунікативні. У дослідженні Л. Загородньої було визначено структуру педагогічної техніки вихователя дошкільного закладу, яка включає три групи вмінь: уміння самопрезентації педагога, уміння взаємодіяти з вихованцями, їх батьками і колегами; уміння самовдосконалювати педагогічну техніку.

Отже, результати вивчення теоретичних джерел засвідчують, що педагогічні уміння є важливим компонентом професійно-педагогічної компетентності, без оволодіння ними неможливим є сам процес педагогічної діяльності. Велика різноманітність підходів до класифікації педагогічних умінь обумовлена авторським баченням як структури педагогічної діяльності, так і структури професійної компетентності фахівця.

У визначенні системи професійних умінь майбутніх вихователів, що забезпечують їх готовність до

організації пізнавальної діяльності дітей, було враховано визначений ученими загальний перелік професійних умінь майбутнього педагога та характеристику пізнавальних дій, якими користується людина у процесі пізнання. Складовими діяльнісно-операційного компоненту готовності майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей у дошкільному закладі було виділено такі основні групи професійно-педагогічних умінь: аналітичні, прогностичні, конструктивні, проєктивні, гностичні, організаторські, комунікативні, діагностичні та рефлексивні.

У започаткованому дослідженні формування системи професійних умінь майбутніх вихователів здійснювалося за допомогою різноманітних методів, серед яких виділяються такі, що максимально наближені до професійної діяльності та активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів. До них відноситься і метод аналізу конкретних ситуацій.

Організація пізнавальної діяльності студентів, побудована на аналізі конкретних ситуацій майбутньої професійної діяльності, є однією з найбільш активних форм заняття. Вирішення педагогічних задач, аналіз конкретних ситуацій розглядається як активний метод навчання, який дає можливість максимально наблизити студентів до реальної педагогічної діяльності. Цінність цих методів у тому, що вони дають можливість відтворити у навчальній ситуації контекст конкретної ситуації професійної діяльності (А. Вербицький). Сьогодні цей метод називають «метод конкретних ситуацій» або «аналіз конкретних ситуацій». Слід зазначити, що в науково-методичних джерелах відсутнє чітке розмежування цих понять. Найчастіше педагогічна задача визначається як ситуація, що характеризує певні протиріччя у взаємодії учасників педагогічного процесу. Не існує також і єдиної класифікації педагогічних задач як методу навчання. Розглянемо, які ситуації чи педагогічні задачі можуть бути використані у навчальному процесі ВНЗ.

Учений А. Смолкін виокремлює такі різновиди ситуацій: мікроситуації, які мають лаконічний опис суті конфлікту чи проблеми; ситуації-ілюстрації, що містять докладний опис подій, і є творчим узагальненням характерної дійсності; ситуації-проблеми, в яких пропонується не лише дати оцінку обстановки, що склалася, а й прийняти обґрунтоване рішення [4, с. 55-57].

Деякий інший варіант класифікації ситуацій за призначенням у навчальному процесі наводять Н. Берденникова, В. Мезенцев, М. Панов. Автори виділяють чотири види ситуацій: ситуація-ілюстрація, що демонструє закономірності й механізми якихось процесів; ситуація-оцінка, що передбачає необхідність оцінки і прийняття рішення, ситуація-вправа, що передбачає перевірку правильності вирішення шляхом звернення до літературних джерел, та ситуація-проблема, яка вимагає аналізу й прийняття рішення [1, с. 155-156].

Одну з найбільш повних класифікацій педагогічних задач наводить О. Хроменко. Передусім задачі бувають теоретичні, що не потребують від студентів практичних дій і вирішуються на інтелектуальному рівні, та практичні, які відрізняються наочністю і сприяють формуванню практичних умінь і навичок. У

свою чергу теоретичні задачі класифікуються за функціональним принципом: аналітичні задачі, що потребують умінь аналізувати дії вихователя і дітей, виділяючи основні протиріччя в педагогічній ситуації, розуміти її структуру; оцінні задачі, що сприяють формуванню умінь оцінювати дії учасників педагогічної ситуації з позицій теорії навчання і виховання; задачі на вибір ефективної педагогічної дії, у яких студенту необхідно проаналізувати педагогічну ситуацію, оцінити дії різних педагогів у подібних ситуаціях і обґрунтувати найбільш оптимальну систему дій; задачі на передбачення ходу педагогічного процесу або його результату; задачі на знаходження педагогічних помилок. Крім того, автор наводить ще одну класифікацію, відповідно до якої педагогічні задачі поділяють на: задачі-ситуації, які формулюються, а потім і вирішуються шляхом аналізу конкретної педагогічної ситуації, та абстраговані задачі, які включають діалог, що має протиріччя, або спірне твердження чи співставлення теоретичних положень [5, с. 50-51].

Слід зазначити, що складним видом ситуацій є проблемна ситуація. Водночас науковці (М. Левіна, В. Ляудіс, С. Смирнов, Д. Чернилевський, П. Щербань та ін.) підкреслюють, що найбільш ефективним прийомом активізації пізнавальної діяльності є саме проблематизація навчання. Не від знання до проблеми, а від проблеми до знання – такий девіз проблемного навчання. Проблемне навчання виступає як дидактична система, що забезпечує активізацію мислення студентів у процесі навчання на всіх видах занять шляхом уведення їх у проблемні ситуації. Цінність проблемних методів у тому, що вони дають змогу розвивати не лише активне, самостійне, а й творче мислення як найвищий ступінь мисленнєвої діяльності.

Основою проблемного навчання є проблемна ситуація, що визначається як поєднання певних умов і обставин, створених з навчальною метою, які спонукають виникнення нових практичних і теоретичних запитань, що потребують вивчення, вирішення, дослідження. Проблемна ситуація – це інтелектуальне утруднення, що виникає тоді, коли людина не може (не знає, як) пояснити явище, факт, явище дійсності, не може досягти мети відомим йому способом. У залежності від характеру протиріччя між знанням і незнанням виділяють два типи проблемних ситуацій: очевидні, що містять у собі яскраво виражене протиріччя між бажаннями і неможливістю продовжувати попередні дії, та неочевидні, які, виникаючи по ходу пізнавальної діяльності, можуть залишатися непоміченими (за А. Брушлинським).

Науковцями (В. Вергасов, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін.) визначаються такі етапи вирішення проблеми: усвідомлення проблемної ситуації і висунення проблеми; знаходження способу вирішення шляхом висунення припущень і обґрунтування гіпотези; доведення гіпотези; перевірка правильності вирішення проблеми.

Отже, цінність педагогічної задачі як методу навчання полягає в тому, що вона дає можливість майбутньому вихователю стати на місце педагога, який керує дітьми, або на місце дитини, що виконує завдання дорослого. Це сприяє творчому використанню теоретичних знань і формуванню на їх основі профе-

сійних умінь: аналітичних, прогностичних, конструктивних, проєктивних, гностичних, комунікативних, діагностичних та рефлексивних.

Найбільш ефективним, на нашу думку, є використання наступних ситуацій: мікроситуації, ситуації-ілюстрації, ситуації-проблеми, педагогічні задачі, оскільки вони дають можливість розвивати педагогічне мислення і усне мовлення, тобто навчати студентів у конкретному явищі вбачати його загальну педагогічну сутність, проблему, що потребує вирішення, обміркувати її і навести логічно обґрунтоване, ясно і чітко висловлене вирішення цієї ситуації. У ході обговорення ситуації студенти навчаються слухати і чути один одного, ставити запитання і відповідати на них, приймати позицію іншого і спільними зусиллями доходити певного висновку.

На початковому етапі роботи студентів було ознайомлено зі структурою і змістом педагогічної задачі. Кожна педагогічна задача, яка давалася студентам для розв'язання, містила опис ситуації і запитання. Зазначимо, що саме від запитань досить часто залежить, у якому напрямі піде обговорення: чи визначення стану речей, чи пошук шляхів подолання кризової ситуації. Відповідно різний зміст запитань спрямовує студентів на вправління у формуванні якихось груп умінь: діагностичних, прогностичних, конструктивних тощо.

У процесі вирішення педагогічних задач ситуацій студентів навчали аналізу їх за певним планом. Найбільш доцільним є така послідовність дій: 1) аналіз обставин, що зумовили певну ситуацію; 2) характеристика суб'єктів навчально-виховного процесу; 3) визначення мети: чого треба було досягти, що визначити, встановити; 4) розв'язання задачі: вибір можливих варіантів розв'язування, раціональних форм і методів виховання, доведення їх доцільності, обґрунтування власних висновків. У подальшому студенти вчилися самостійно визначати основні елементи задачі та вирішувати її.

Ефективному засвоєнню професійних умінь сприяло також використання активних методів навчання, оскільки саме поліпшення якості навчально-виховного процесу і виступає головною метою активізації. Особлива увага зверталася на інтерактивні методи навчання. Інтерактивне навчання, на наш погляд, має низку переваг, оскільки сутність його виявляється в такій організації навчання, за якої в процес пізнавальної діяльності включаються всі студенти; їх діяльність набуває пошукового характеру; знання, досвід кожного стають частиною колективного знання.

Метод конкретних ситуацій дає можливість реалізувати систему суб'єкт-суб'єктних відносин за різними напрямками взаємодії між її учасниками: викладач – студент, студент – студент, викладач – підгрупа, студент – підгрупа тощо. Основним способом включення партнерів у спільну діяльність й одночасно способом створення і вирішення проблемних ситуацій є двобічне (діалог) та різнобічне (полілог) спілкування, яке забезпечує можливість відпрацювання індивідуальних і спільних рішень, досягнення проміжних і кінцевих результатів.

У залежності від типу педагогічної задачі і характеру діяльності було використано декілька варіантів взаємодії в малих групах: малі групи отримують одну і ту ж ситуацію, а потім представляють свій варіант вирішення педагогічної задачі; групи отримують різні педагогічні задачі, а потім представляють результати на загальне обговорення; «проблема по колу» – кожна підгрупа по чергово виконує всі задачі.

Така організація процесу вирішення педагогічних задач сприяла формуванню умінь працювати колективно, домовлятися про те, як буде представлено результат. Зазначимо, що більш цікавим для студентів було не усне повідомлення результатів, а образне – тобто програвання ситуації з «продовженням», тобто можливим варіантом її вирішення. У цілому повідомлення результатів може бути: усним, письмовим, образним, з використанням слайдів чи відеофільмів тощо.

На прикінцевому етапі дослідження удосконалення професійних умінь студентів відбувалося у процесі педагогічної практики, яка безпосередньо

сприяє оволодінню системою професійних умінь вихователя, а також становленню комплексу професійно значущих якостей; вихованню стійкого інтересу до педагогічної діяльності; формуванню і розвитку педагогічних здібностей. На цьому етапі відбувається перехід студентів від вирішення навчальних педагогічних задач до реальних, повсякденних педагогічних ситуацій. У цих умовах відбувається удосконалення набутих професійних умінь в ситуаціях реального спілкування.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Використання методу конкретних ситуацій на різних етапах навчально-пізнавального процесу сприяє послідовному і систематичному формуванню у студентів основних груп професійно-педагогічних умінь, а також особистісному становленню майбутніх фахівців. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні ефективності інших методів формування професійних умінь майбутніх вихователів, зокрема педагогічної гри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берденникова Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: [учебно-методическое пособие] / Н. Г. Берденникова, В. И. Меденцев, Н. И. Панов. – СПб.: Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.

2. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кокарев. – Гомель, 1976. – 57 с.

REFERENCES

1. Berdennikova, N. G., Medentsev, V. I., & Panov, N. I. (2006). *Organizatsionnoe i metodicheskoe obespechenie uchebnogo protsessa v vuze [Organizational and methodical provision of educational process at higher educational institution]*. St. Petersburg: D.A.R.K. [in Russian].

2. Kuzmina, N. V., & Kokarev, N. V. (1976). *Psikhologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya [Psychological structure of teacher's work]*. Gomel [in Russian].

3. Levina, M. M. (2001). *Tekhnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Technologies of*

3. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

4. Смолкин А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.

5. Хроменко О. В. Методика преподавания психологии. Конспект лекций / О. В. Хроменко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 256 с.

professional pedagogical education]. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya» [in Russian].

4. Smolkin, A. M. (1991). *Metody aktivnogo obucheniya [Methods of active teaching]*. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].

5. Khromenko, O. V. (2004). *Metodika prepodavaniya psikhologii. Konspekt lektsiy [Methods of teaching Psychology. Summary of lectures]*. Rostov-on-Don: Feniks [in Russian].

Т. А. Садовая

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ

В статье рассмотрены особенности использования педагогических задач как средства формирования профессиональных умений будущих воспитателей. Уточнено содержание понятия «педагогические умения» и их структура. Доказана эффективность метода конкретных ситуаций для формирования профессиональных умений будущих педагогов, воспитание устойчивого интереса к педагогической деятельности, усиление мотивации обучения студентов, развития их творческих способностей и потребности в самообразовании.

Ключевые слова: профессионально-педагогические умения, педагогическая задача, проблемная ситуация, метод конкретных ситуаций, интерактивное обучение.

T. A. Sadova

PEDAGOGICAL TASK AS MEANS OF FORMING FUTURE PRESCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL ABILITIES

The article is focused on the peculiarities of using pedagogical tasks as a means of forming future preschool teachers' professional abilities. It is aimed at specification of the content of the notion "professional abilities" and revealing the peculiarities of using pedagogical tasks in training process with the aim of their formation. The results of theoretical analysis prove that pedagogical abilities are a significant component of professional and pedagogical competency, the

process of pedagogical activity becomes impossible without them. The elements of activity and operational component of future preschool teachers' readiness for the organization of children's cognitive activity at preschool institution were the main groups of professional and pedagogical abilities; analytical, prognostic, constructive, projective, gnostical, organizational, communicative, diagnostic and reflexive. In this research the formation of the system of future teachers' professional abilities was carried out with the help of various methods, many of them were maximally close to professional activity; they activated students' training and cognitive activity. The value of a pedagogical task as a method is that it enables future preschool teachers to act like a pedagogue working with children or like a child carrying out adult's tasks. It contributes to creative use of theoretical knowledge and the formation of professional abilities based upon it. In our opinion, the most effective method is the use of the following situations: microsituation, situation-illustration, situation-problem, pedagogical tasks as long as they allow developing pedagogical way of thinking and oral speech, that is, to teach students to recognize the general pedagogical essence of a definite phenomenon, the problem which has to be solved, to consider it and to provide its logical grounding and clear solution to this problem. In the process of discussing a situation the students learn to listen to each other, ask question and answer them, accept one's opinion and by consolidated efforts to come to a certain conclusion. The use of active teaching methods contributed to the effective adoption of professional abilities, since the improvement of training and educational process quality is the main aim of activation. Special attention was paid to interactive teaching methods. The method of given situations provides an opportunity to implement the system of subject – subject relations in different directions of interaction between its participants: teacher – student, student – student, teacher – subgroup, student – subgroup etc. The use of this method at different stages of training and cognitive process contributes to gradual and systematic formation of the main groups of students' professional and pedagogical abilities as well as future specialists' personality formation.

Keywords: professional and pedagogical abilities, pedagogical tasks, problematic situation, method of given situations, interactive education.

Подано до редакції 08.09.14
