**Сітарська Барбара. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. - К., 2005**

|  |  |
| --- | --- |
| |  | | --- | | **Сітарська Барбара. *Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів***. – Рукопис.  Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2005.  В дисертації розглянуто проблему формулювання дидактичних завдань у педагогічному процесі фахової підготовки вчителя. Ця проблема відповідає сучасним пошукам в галузі фахової підготовки вчителів. Робота характеризує стратегію фахової підготовки вчителя на тлі педагогічно-психологічної освіти в Польщі на зламі ХХ і ХХІ століть та загальних засад сучасної цивілізації. Стратегія виникла в результаті багатолітньої практики у вищому навчальному закладі із студентами педагогіки на заняттях з дидактики, студентами післядипломної освіти та десятилітніх емпіричних досліджень ї їх аналізу. Дисертація також висвітлює процес вдосконалення вчителів після отримання вищої освіти з педагогіки та початку роботи в навчальному закладі.  В дисертації проведено кількісний та якісний аналіз емпіричного матеріалу. | |
| |  | | --- | | У сьогоднішньому світі з його протиріччями та проблемами, очевидно, важко виділити якусь одну, універсальну модель освіти вчителів. З огляду на швидкий розвиток науки взагалі, а педагогіки і її субдисциплін - дидактики і педавтології, зокрема, така універсальність була б непотрібною і навіть шкідливою для освіти. Тому в освітній практиці вчителів ми звертаємося до елементів багатьох різних теорій, концепцій чи орієнтацій, намагаючись поєднати ці елементи в одне ціле, спроможне творити таку стратегію навчання, яку *щоразу вимагає сучасніст*ь. Об’єктом роздумів цієї наукової праці була психолого-педагогічна освіта вчителів і психолого-педагогічні предмети, оскільки саме вони дають можливість студентам – майбутнім учителям, вихователям і культурно-освітнім діячам здобути необхідні знання. Однак в умовах сучасної цивілізації навчання студентів є нелегким. Буденним спостерігачам психолого-педагогічних наук здається, що нічого особливого вони (студенти) не роблять. Однак детальніший аналіз вказує на багатство і різноманітність напрямів, течій і орієнтацій як у філософії освіти, так і в теорії, емпірії і практиці; і цій важкій ролі не сприяє "аксіологічна бентежність", що виникає у результаті різноманітних трансформаційних процесів. Така ситуація ускладнює реалізацію гуманітарної орієнтації у навчанні вчителів, яка базується на аксіологічних вимірах освіти. У такий широкий напрямок вписується особистісна і компетенційна орієнтація кожного студента. Адже випускники вищих шкіл – майбутні вчителі і педагоги повинні бути підготовлені до професійної діяльності у *трьох сферах*: як спеціалісти-фахівці, як педагоги-вихователі і гуманісти, як "люди".  1. Завданням психолого-педагогічної освіти є донести до свідомості майбутніх вчителів складність освітньої дійсності, і звідси випливає вибір багатьох освітніх шляхів. Кожна освітня ситуація є неповторною, і в жодній школі не можна навчитися розв'язувати завдання цього типу. Однак можна навчитися зміні філософії мислення про освіту та індивідуального підходу до учня, студента. Концентрація психологічно-педагогічних наук і предметів навчання виключно на справах і результативній діяльності не спричиняється до їх розвитку, а беручи до уваги суб'єкти освіти (переважно студентів), до розуміння ними цих дисциплін і мети, якої вони прагнуть досягти. Ми, педагоги, не можемо допустити таке розуміння студентами цих предметів. Виявляється, що належне розуміння психологічно-педагогічної освіти студентами педагогіки ускладнює поділ педагогіки на багато субдисциплін [див.: A.M. de Tchorzewski 1999]. Однак в освітній практиці кожен учитель стикається з міждисциплінарними проблемами, для розв'язання яких йому потрібні знання з педагогіки, психології, соціології, філософії. З наведених вище характеристик освітніх концепцій вчителів випливає, що в літературі функціонує багато різних типологій. ***Автор є прихильником загальної фахово-педагогічної емпіричної моделі освіти вчителів та завданнєвої концепції освіти вчителів***. Також пропонується концепція фахової підготовки вчителів шляхом перцепції навчальних завдань.  2. Запропонована тут концепція фахової підготовки вчителів шляхом навчальних завдань ґрунтується на стратегії навчання через навчальні завдання в ситуаційному контексті. Вона ґрунтується на різних типологіях навчальних завдань, які функціонують у польській педагогічній праксеологічно-психологічній літературі. У дослідженні було застосовано однакові питання як для викладачів, так і для студентів, щоб пізнати "два світи": "світ студентів" і "світ викладачів" через призму перцепції навчальних завдань на реконструйованих заняттях. Це дало змогу визначити:  як студенти розуміють завдання викладача; як розуміють їх самі викладачі;  що відчувають студенти і викладачі у зв'язку з широко практикованим процесом формулювання навчальних завдань;  які педагогічні імплікації випливають з неправильного формулювання завдань викладачами для студентів;  які завдання студенти і викладачі вважають за найбільш ефективні;  у якій формі і в якому стилі формулювання завдань найчастіше очікують студенти, а що їм пропонують викладачі.  Реконструйовані студентами і викладачами заняття з психолого-педагогічних предметів відповідають типовим концепціям і моделям в підготовці вчителів. Вчителі вибирали для реконструкції заняття і завдання з огляду на пізнання студентами їх змісту; тут малося на увазі формування інтелектуально-пізнавальної сфери особистості студента. Студенти вибирали для реконструкції заняття і завдання з огляду на форми та методи цих завдань.  4. Дослідження показує, що студенти мають особливі сподівання від психолого-педагогічних предметів:  прагнуть пізнати нові знання, але без надмірних зусиль;  прагнуть виразити свої емоції і почуття через розв'язання проблемних творчих і експресивних завдань;  прагнуть учитися діагностувати різні шкільні ситуації.  Студенти віддають перевагу методові дидактичної гри (методи цієї групи мають елементи гри, забави).  Однак викладачі вибирали для реконструкції заняття, які полягали у здобуванні студентами "солідних" знань традиційним способом. Тут увага концентрується на моделі вчителя як *трансформативного* *інтелектуала* [U. Ostrovska 2000]. Майбутнє польської, як, очевидно, і української освіти пов'язане з учителем - новаторським практиком інтелектуалом, свідомим і активним суспільно-педагогічним і культурним діячем. "Вчитель розуміє свою професію як спосіб проведення суспільних змін шляхом виховання мудрості, суспільно-моральної чуйності студентів" [W. Drka 2001].  5. Якісний аналіз, зумовлений перцепцією навчальних завдань студентами і викладачами, вказує на те, що:  перцепція навчальних завдань студентами і викладачами залежить:  від “наслідків”, які залишили в структурі їх особистості попередні знання, та знання, здобуті на студіях, в процесі самоосвіти;  від “взірців”, або ідеалів, до яких прагнуть у своїй освітній діяльності і вчителі, і студенти. Це пріоритетна мета. Різницю між ідеалом та дійсністю стараються знівелювати, щоб бути ближчими до ідеалу. Можна сказати, що навчальні завдання в перцепції студентів і викладачів перебувають на межі дійсності та ідеалу.  Уся процедура, пов’язана з ідеальним уявленням освітньої ситуації і виникаючих у ній завдань ґрунтується на порівнянні викладачами і студентами частини освітньої дійсності з взірцем. Оцінюючи дидактичну ситуацію, вони керуються суб’єктивними критеріями.  6. Вартісний взірець може мати вигляд ідеальної картини реконструйованих занять і завдань, яка постає у свідомості обох суб’єктів, є уявою ідеальною. У такому вигляді взірець не має чітко окреслених критеріїв. Найчастіше суб’єкт керується тут суспільними стереотипами про ідеального вчителя, ідеальне заняття, ідеальні завдання. Ці знання можна назвати стереотипними, як з боку студентів, так і з боку викладачів. Найбільш наближеним до “правди” взірцем з елементом суб’єктивізму є нормативний взірець, який суб’єкт створює і творчість його критеріїв.  Клопоти з властивим освітнім взірцем виникають переважно з глибоко закоренілого стереотипу, суб’єктивної інтерпретації емпіричних знань про взаємодію викладачів і студентів. У випадку створення критеріїв оцінювання занять і завдань головну роль відіграють стереотипні і емпіричні знання. Взірець, що базується на нормативних знаннях, створюється довго; це цілий процес, елемент еволюційної методики. Крім того, викладач має шанс спостерігати самого себе в контексті навчальної ситуації. Такий же шанс мають студенти – майбутні вчителі в симульованих ситуаціях, відзнятих камерою і відтворених в процесі відеопрезентації.  7. Аналізуючи реконструйовані навчальні завдання з точки зору теорії інтегрованих шкільних завдань, можна сказати, що в них виступили групи перетворень завданнєвих структур, запропонованих Ю. Гнітецьким в теорії інтегрованих шкільних завдань. Беручи до уваги оператори амбівалентності і репродуктивні/творчі операції, а також закритий/відкритий матеріал та алгоритмічний/евристичний спосіб, студенти використовували розумову операцію, що грунтується на протилежній діяльності в освітній ситуації – на одночасному перетворенні формальних і постформальних операцій, де їм допомагало логічне і гіпотетично-дедукційне мислення. На першому етапі студенти намагалися асоціювати елементи своїх попередніх знань в певну цілісну систему. Однак більшість завдань не вимагала таких знань і навіть шкодила їх розв’язанням, створювала у студентів свідомість гіпотетичних знань.  Беручи до уваги третій оператор амбівалентності – алгоритмічний / евристичний спосіб – студенти стикалися з повторюваним і неповторюваним порядком дій. З аналізу цих завдань випливає, що це були переважно проблемні, творчі і експресивні завдання. Це були неповторні, евристичні ситуації. Якщо йдеться про виховні завдання не повторювані до кінця, то тут студенти мали можливість застосовувати алгоритмічні і евристичні правила.  8. Навчальні завдання, аналізовані в нашому дослідженні, водночас є професійними завданнями, оскільки студенти мають можливість вдосконалювати свою освітню компетенцію, яку вже почали здобувати на практиці, в житті. Аналіз завдань, який вміщений у розділі 3 вказує на можливість розвитку прагматичної, креативної і комунікативної компетенцій.  9. Фахова підготовка вчителів шляхом перцепції навчальних завдань, стратегія навчання шляхом завдань, формульованих в ситуаційному контексті освітньої дійсності дає студентам шанс широко розуміти психолого-педагогічну освіту як в сенсі філософії, теорії, так і у контексті навчальної практики. Майбутні вчителі міркували в діяльності і над діяльністю, мали шанс підготуватись до ролі трансформативних інтелектуалів і великих гуманістів. Ця стратегія прийнятна як для викладачів, так і для студентів. Саме від усвідомлення вчителем своєї ролі, від його рівня розуміння світу залежатиме “те, чи світ мислить і як він здатен вникати у процеси індивідуальної і суспільної екзистенції” [H. Kwiatkowska 1997].  10. Результати наших досліджень дають підстави запропонувати деякі практичні рекомендації щодо державної освітньої політики для майбутніх вчителів:  а) повинна бути змінена сама філософія фахової підготовки вчителя як у Польщі, так і в Україні, – підготовка вчителя повинна базуватись на засаді амбівалентності;  б) при фаховій підготовці вчителя повинні враховуватись сучасні зміни у суспільстві (багатокультурність, глобалізація, проблеми бідності, складність національного виховання);  в) Міністерства освіти обох країн повинні виробити відповідні мінімуми необхідних фахових компетенцій для майбутніх вчителів, залишаючи, однак, простір для власної ініціативи з боку вищих шкіл щодо стратегії, форм та методів і змісту навчання та виховання;  г) повинні бути збільшені пропозиції щодо різноманітних форм підвищення кваліфікації для вчителів.  Проблема використання дидактичних завдань у підготовці вчителів не вичерпується даним дослідженням. Варто продовжити дослідження проблем використання дидактичних завдань при навчанні студентів, майбутніх викладачів окремих дисциплін: математики, філології, фізики, історії тощо. | |