

Орлова О.А. Побудова авторської технології підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів у системі післядипломної освіти // Андрогогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання. – Випуск 5. – 2014. – С. 184-191.

УДК 378.1

Орлова О.А.,
*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
педагогіки та андрагогіки
Житомирського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти*

ПОБУДОВА АВТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено загальні підходи щодо побудови авторської технології, що забезпечує підготовку педагогів до особистісного самовдосконалення учнів у закладах післядипломної освіти. Розглянуто значення педагогічної технології з позиції підготовки вчителя в післядипломній освіті. Обґрунтовано сутність домінантно-контекстного підходу, як практичного інструменту реалізації поставленого завдання.

Ключові слова: технологія, післядипломна освіта, домінанта, контекст, домінантно-контекстний підхід.

В статье определены общие подходы к построению авторской технологии, которая обеспечивает подготовку педагогов к личностному усовершенствованию учеников в учреждениях последипломного образования. Рассмотрено значение педагогической технологии с позиции подготовки учителя в системе последипломного образования. Обосновано значение доминантно-контекстного подхода как практического инструмента в решении поставленных задач.

Ключевые слова: технология, последипломное образование, доминанта, контекст, доминантно-контекстный подход.

The article outlines the general approaches to constructing authoring technology that provides training for teachers to personal self-improvement of students in postgraduate education. The role of educational technology from the position of teacher training in postgraduate education. The essence dominant contextual approach as a practical tool for implementing the task.

Keywords: technology, postgraduate education, dominant, context, context-dominant approach.

Одним із актуальних завдань школи та педагогічної науки, як зазначено у законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту" та "Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки", є розвиток учня на засадах особистісного самовдосконалення. Значною мірою поставлене завдання реалізується педагогом, який закладає потенціал його пізнавальної мотивації, самоствердження, самовираження, самореалізації, наміру до розвитку й удосконалення протягом майбутнього активного трудового життя. Якісна професійна підготовка педагогів є необхідною умовою сталого демократичного розвитку суспільства.

Питання підвищення кваліфікації педагогів розглядали В. І. Бондар, М. Ю. Красовицький, А. І. Кузьмінський, Ю. М. Кулюткін, М. В. Кухарева, В. І. Маслов, В. Г. Онушкін, О. П. Тонконога, Т. І. Шамова. Однак на сучасному етапі розбудови системи професійної освіти існуюча практика навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти не дає відповіді на поставлене запитання у повному обсязі. Останнє вимагає оновлення існуючих методів навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, а також їх теоретичного осмислення та обґрунтування.

Проблема пошуку та удосконалення методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності дорослих привертала увагу багатьох дослідників. Обґрунтуванню підвищення ефективності процесу навчання присвячені праці вітчизняних науковців А.М. Алексюка, Ю.К. Бабанського, В.О. Онищука та ін. Значний внесок у розв'язання зазначеної проблеми зробили й зарубіжні вчені (Т. Берд, Дж. Болдуїн, М. Коул, Ж. Піаже, Е. Ріньяно, Г. Сайкс, Л. Шульман).

Розробкою окремих аспектів проблеми поширення нових методик навчання займаються провідні вітчизняні (Г. Каніщенко, Ю. Сурмін, В. Чуба, П. Шеремет) та зарубіжні фахівці (С. Бекер, Дж. Бьорер, Ян В. Віктор, Юджін Дж. Одет, Джеймс Е. Остин, Д. Робін). Однак проблема впровадження нових методів і прийомів навчання в системі післядипломної освіти потребує подальшої розробки у контексті її активізації.

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері освіти є їх технологізація. Метою статті є представлення (визначення) андрагогічного аспекту в побудові технології підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів у системі післядипломної освіти.

Аналіз відповідних теоретичних джерел та практичного досвіду підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів спонукає шукати нові підходи її удосконалення в післядипломній освіті. З огляду на специфіку навчання в закладах післядипломної освіти (наявність курсового та міжкурсового етапів навчального процесу) і прогнозування бажаного результату, змістоутворюючою складовою відповідного виду підготовки визначено курсовий період, а одним із шляхів удосконалення навчального процесу в його межах – технологічний підхід [1, с. 7-17; 7, с. 26-30].

Зародження технологічних процесів у педагогіці відбулося в США, Англії в 60-ті роки ХХ ст., на сучасному ж етапі розвитку системи освіти вони активно впроваджуються практично у всіх країнах світу та представлені трьома напрямками:

– *науковим*, який розглядає педагогічні технології як частину педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст, методи навчання, проектування освітніх процесів;

– *процесуально-описовим*, який у межах технологізації навчально-виховного процесу передбачає побудову його чіткого алгоритму та конкретизацію структурних компонентів (таксономія цілей, зміст, методи, засоби досягнення запланованих результатів);

– *процесуально-діяльнісним*, що охоплює визначення технік реалізації педагогічного процесу, функціонування всіх його особистісних, інструментальних, методичних засобів [13].

У цілому, на сучасному етапі розвитку системи освіти педагогічна технологія функціонує як: наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; система способів, принципів і регуляторів, які застосовуються професіоналами в ході реалізації навчального та виховного процесів; реальний процес навчання; конструкція, стратегія, алгоритм дій педагога, організація педагогічної діяльності тощо [5, с. 66].

Характеризуючи педагогічну технологію з позиції підготовки вчителя в післядипломній освіті, науковці, спираючись на загальні характеристики, розглядають її як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються слухачами для досягнення педагогічних цілей, які забезпечують реалізацію ефективного зворотного зв'язку в ході застосування вчителем інновацій, надбаних у період підвищення кваліфікації [11, с. 46-48].

За таких умов, у практичному значенні технологізація навчального процесу дорослих характеризується прийняттям чітких зобов'язань: той, хто навчає, гарантує за певний час конкретну особу, що навчається, довести до певного рівня навченості за умови чіткого попереднього визначення параметрів кінцевого продукту та шляхів реалізації запланованої взаємодії.

У педагогіці розроблено ряд класифікацій педагогічних технологій за інструментально значущими ознаками. У межах післядипломної освіти на практиці найчастіше використовують: технології навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу, тренінгові технології, технології дистанційного навчання, Інтернет-технології (інформаційні), технології групового навчання, метод проектів тощо.

Водночас, запропоновані підходи не окреслюють загального спектру алгоритмічних дій, які впроваджуються в систему післядипломної освіти. Цілий ряд авторських педагогічних технологій поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій та зорієнтовані на розв'язання завдань конкретної експериментальної роботи.

У межах актуалізованого дослідження запропоновано авторську технологію підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи у післядипломній освіті, яку, спираючись на мету, завдання експериментальної роботи, розглядаємо як цілісну, системну сукупність дій, що забезпечує перехід від навчальної діяльності до професійної, трансформацію мотивів із навчальних у професійні шляхом застосування

домінантно-контекстного підходу до систематизації навчального матеріалу в межах курсового періоду.

Дамо її теоретичне та практичне обґрунтування, спираючись на загальну структуру педагогічної технології, що містить такі компоненти:

а) *концептуальна основа;*

б) *змістова частина*, яка охоплює постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів; зміст навчального матеріалу;

в) *процесуальна частина*, до якої належать такі компоненти: організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей; методи і форми навчальної діяльності; управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей); заключна оцінка результатів [5, с. 70].

Теоретичним підґрунтям побудови технології є визначення її *концептуальних засад* (з лат. *conceptio* – єдиний задум, що визначає провідну думку наукової праці) [14, с. 252]. Вибір концептуальної основи для побудови технології навчання у системі післядипломної освіти в межах окресленого дослідження базувався на тому, що спеціаліст, який пройшов курс навчання в закладах післядипломної освіти, з одного боку, має отримати необхідний рівень підготовки для безвідкладного виконання професійних завдань, з іншого – у ході підвищення кваліфікації має оволодіти шляхами, що забезпечать можливість подальшого розвитку його професійного кругозору, оволодіння новими навчально-виховними методиками та технологіями тощо. Тобто за обмежений час має реалізувати цілісне, системне оновлення знань, умінь, виконання професійних завдань із подальшою перспективною розгортання їх у часі.

Розв'язання поставленого завдання базується на ідеї інтенсифікації навчального процесу на основі розробленого О.О. Ухтомським учення про домінанту. Практичною точкою відліку вчення про домінанту стала розробка О.О. Ухтомським філософсько-світоглядної концепції людини на перетині ряду наукових галузей (філософії, психології, фізіології, соціології та етики), за якою людина постає у своїй цілісності та в невід'ємній сукупності її тілесних, душевних, духовних якостей, її внутрішньої свободи [15, с. 9].

Саме ж *вчення про домінанту* є підґрунтям для розуміння законів організації цілеспрямованої поведінки людини. Його змістова характеристика потребує введення ряду категорій, ключовою з яких є *домінанта*. За О.О. Ухтомським, *домінанта* – *тимчасово переважаючий збудник* центральної нервової системи, який дає психічним процесам і поведінці людини певну спрямованість і активність у даній сфері [15, с. 117].

За таких умов домінантний збудник являє собою *функціональне утворення* в структурі *особистості*, що забезпечує стійку спрямованість уваги, виконання чітко визначеної та системної діяльності, що відповідає зазначеному утворенню. Такі функціональні утворення можуть бути пов'язані з *окремими* потребами, здібностями, спрямованістю чи іншими якостями особистості [15, с. 117].

Розглядаючи реальне існування домінантних відносин у діяльності нервової системи, в основу доказів якого покладені суто фізіологічні та лабораторні дослідження, сам науковець ніколи не обмежував принцип домінанти галуззю тільки фізіологічних процесів, а поєднував його з фундаментальними питаннями людського буття і пізнання [15, с. 9]. На його думку, принцип домінанти дозволяє вивчити не тільки мозкові процеси, але й психологічні закони поведінки людини як особистості, а також соціальні проблеми існування людини як члена суспільства [15, с. 9]. Це й визначило можливість використання зазначеного принципу в межах досліджуваної проблеми.

За О.О. Ухтомським, особистість *на основі внутрішніх потреб* у процесі *діяльності* набуває певного досвіду, якостей та, спираючись на це, включається в самостійний і вільний вибір цілей і засобів *діяльності*, в управління своєю *діяльністю*, одночасно вдосконалюючи і розвиваючи свої здібності до її реалізації, змінюючи і виховуючи (формуєючи) себе та змінюючи середовище (оточення) [15, с. 10].

За умов реалізації навчального процесу в післядипломній освіті (обмежений у часі термін курсової перепідготовки) *домінантним збудником* має стати особливим чином організована навчальна інформація (зміст навчання). У ролі практичного інструмента реалізації поставленого завдання виступає домінантно-контекстний підхід, який дозволяє досягти домінантного концентрування навчальної інформації певного контексту [6, с. 9].

У такому випадку *додатковою характеристикою домінантного підходу стає контекстний*. Теоретичним джерелом теорії контекстного навчання є поняття контексту. З формальної точки зору, контекст є певною системою відліку, простором імен [9]. У мовознавстві та логіці контекст визначається як відносно завершений у смисловому відношенні уривок тексту, в якому з'ясовується сенс і значення слів або фраз, що входять до нього [2, с. 450].

Контексту може бути наданий і ситуаційний зміст, коли предмети, явища, дії людей сприймаються не відокремлено, а як складові іншої ситуації, того чи іншого предметного або соціального оточення, контексту. Тому часто контекст розглядають як середовище, у якому існує об'єкт, у нашому випадку – післядипломна освіта [8, с. 45-50].

Відповідно, зважаючи на дидактичні характеристики, під контекстом розуміють таке навчання, у ході якого за допомогою всіх можливих психологічних та дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний сенс професійної діяльності фахівця. Як і в традиційному навчанні, навчальний матеріал подається тут у вигляді навчальних текстів та інших знакових систем і використовується для пояснення певних понять як інформація, яку необхідно засвоїти. Однак у межах післядипломної освіти для пояснення зазначеного поняття існує важливе доповнення: за цією інформацією, сконцентрованими за її допомогою завданнями, проблемними ситуаціями, моделями проглядаються реальні контури професійного майбутнього [4, с. 43].

Контекст професійного майбутнього, заданий за допомогою відповідної

психологічної та дидактичної техніки, наповнює навчальну діяльність *особистісним* змістом, визначає рівень активності тих, хто навчається, ступінь їх включення у процеси пізнання та перетворення дійсності. Навчання не обмежується власними резервами, воно виступає засобом прямого формування необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості фахівця. Інакше кажучи, поняття “контекст” виступає смислоутворюючою категорією, яка характеризує ступінь *особистісного включення того, хто* навчається, у процес пізнання, оволодіння професійною діяльністю, актуалізує власне “само” [12, с. 68-71]. Саме у цьому, а не в підсиленні контролю за роботою тих, хто навчається, спробах тільки інтенсифікувати передачу та засвоєння ними інформації за допомогою комп’ютерних інформаційних технологій, технічних засобів навчання, резервних можливостей психіки вбачається стратегічний напрям підвищення ефективності навчального процесу.

У межах досліджуваної проблеми *контекст* розглядаємо як умову усвідомлення змістового впливу професійної діяльності того, хто навчається, на процес і результати його навчальної діяльності.

Практичне застосування контекстного підходу в системі післядипломної освіти показує, що той, хто навчає, будує освітню взаємодію, спираючись на цілісну модель фахівця, яка відповідає меті та завданням її діяльності (а не на часткові цілі навчальних дисциплін). Основною одиницею роботи того, хто навчається, і того, хто навчає, в контексті навчання стає ситуація предметної й соціальної навченості, певної суперечності (а не окрема частка навчального матеріалу). Змістом контекстного навчання виступає не лише предметна сторона професійної діяльності, задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій, але і її соціальний блок, відтворений різними формами спільної діяльності та спілкування. Дорослий, який навчається, засвоює (поповнює) предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, наслідуює прийняті норми соціальних стосунків, діє активно і виступає як особистість [3, с. 154-186].

У контекстному навчанні перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується поступовою трансформацією мотивів із навчальних у професійні. У цілому, контекстний підхід забезпечує рівень особистісного включення в процес постійного пізнання в ході професійної діяльності [10, с. 3-57].

Разом з тим, домінанта, як зазначає О.О. Ухтомський, передбачає спрямованість на самоосвіту, самовиховання, самостверження, самовизначення, саморегуляцію й самоактуалізацію. Саме за таких умов домінанта стає в педагогічному процесі не тільки засобом, але й ціллю [15, с. 117]. Це дає підстави використовувати домінантний підхід і як певну техніку самовдосконалення (від власного самовдосконалення конкретного вчителя до озброєння учнів формами, методами, засобами особистісного самовдосконалення). У межах зазначеної ідеї на теренах радянського та пострадянського простору вчення О.О. Ухтомського доповнене Г.К. Селевко,

який, крім того, адаптував його до проблеми підготовки учнів до усвідомленого саморозвитку (самовдосконалення) [13].

Проектуючи використання домінантно-контекстного підходу на діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти в навчальному процесі, відзначаємо, що метою підготовки вчителів у період підвищення кваліфікації стає не тільки оновлення системи професійно-педагогічної інформації, але й оволодіння цілісною, системною сукупністю дій щодо особистісного самовдосконалення як підґрунтя постійного нарощування запитів, обумовлених призначенням самої педагогічної професії та орієнтованих на особистісне самовдосконалення учнів.

Таким чином, поєднання домінантного та контекстного підходів дає можливість розпізнавати та виділяти з виявлених знань ті, що входять у нову, раніше невідому (незнайому) освітню галузь, та включати їх у освітній процес у межах курсового періоду; забезпечує системність, цілісність, повноту навчального матеріалу; підвищує ефективність освітнього процесу за умови економії навчального часу в системі підвищення кваліфікації, як *теоретичне підґрунтя авторської технології забезпечує реалізацію підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів в умовах підвищення кваліфікації.*

Література

1. Васянович Г. П. Педагогічні технології навчання / Г. П. Васянович, М. О. Борщак // Вісник Львівського державного фінансової академії: Гуманітарні науки / [голов. ред. Г. П. Васянович]. – Львів : ЛДФА, 2009. – С. 7–17.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь ; ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.
3. Вербицкий А. А. Категория „контекст” в психологии и педагогике : [монография] / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : Логос, 2010. – 300 с.
4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Дичківська Ілона Миколаївна. – К. : Академвидав, 2004. – 352, [2] с. – (Альма-матер).
6. Касатиков А. А. Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. А. Касатиков. – Краснодар, 2007. – 22 с.
7. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг / Василь Ковальчук. – [2-ге вид., перероб.]. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
8. Колшанский Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1980. – 147 с.
9. Контекст [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/> – 25.06.2012. – Заголовок з екрану.

10. Педагогические технологии контекстного обучения / [под. ред. А. А. Вербицкого]. – М. : Знание, 1994. – 112 с.
11. Москаленко І. Використання інтерактивних технологій у процесі підвищення педагогічної майстерності сучасного вчителя / І. Москаленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2. – С. 46–48.
12. Романюк І. М. Контекстний підхід та проблемне навчання в процесі підготовки фахівців-зв'язківців у вищих військових навчальних закладах / І. М. Романюк // Вісник національної академії оборони. Питання педагогіки. – 2010. – № 1 (14). – С. 68–71.
13. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
14. Словарь иностранных слов. – [10-е изд., стереотип]. – М. : Рус. яз., 1983. – 608 с.
15. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.