

Про результати констатувального експерименту щодо готовності майбутніх учителів до дидактичного проєктування. The 8th International scientific and practical conference “The world of science and innovation” (March 10-12, 2021) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2021. Pp 356-366.

Анотація: У статті розглянуто дидактичне проєктування як педагогічний феномен та складову професійної компетентності майбутнього вчителя. Наведено результати проведеного констатувального експерименту, які виявили характерні недоліки в знаннях майбутніх учителів щодо змісту (когнітивна складова) та організації

Ключові слова: освітній процес, професійна компетентність, фахова підготовка, педагогічне проєктування, дидактичне проєктування, складові дидактичного проєктування.

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДИДАКТИЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ

Котєнєва Ірина Сергіївна, Вовк Сергій Володимирович,

доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна, koteneva_is@ukr.net

доцент кафедри біології та агрономії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна, wolf_sv@ukr.net

Соціальні зміни в суспільстві спричинили реформування вітчизняної освіти та до підготовки кваліфікованих фахівців визначили нові вимоги, які узгоджуються зі світовими тенденціями якості освіти. Головна мета реформи – створення нової прогресивної освітньої системи, яка не тільки дає знання, а й навчає застосовувати їх у практичному та майбутньому професійному житті. Одним із пріоритетних напрямків цього реформування стало оновлення змісту, форм і методів підготовки майбутнього фахівця (вчителя) у вищій школі, що обумовлює актуальність нашого дослідження.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів до дидактичного проєктування в процесі фахової освіти досліджували Л. Бережна, Н. Левитова, Ф. Загубін, О. Зосименко, І. Зязюн, І. Ільєсов, Е. Коваленко, С. Кримський, О. Морева, М. Опачко, Т. Подобєдова, Н. Тарапака.

Характеризуючи дидактичне проектування як напрям підготовки майбутнього вчителя в закладі вищої освіти, варто зазначити, що науковці проектування трактують як здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати та здійснювати задум, намір, тобто це своєрідне створення прообразу передбачуваного об'єкта.

У сучасному трактуванні слово «проектування» означає процес створення саме проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта та його стану [1].

Спираючись на сучасні наукові дослідження означеного феномену, узагальнено логіку проектування представимо там: змістовий простір → вибір теми → задум → ідея → ціль → план (програма організаційних дій) → завдання → вибір методів, форм → ресурси → результат (наявний і бажаний) [1, с. 56].

Зроблений нами аналіз теоретичних уявлень про проектування дозволяє стверджувати, що на цей момент у науці створена проектна парадигма, концептуальні основи якої складають:

- ✓ положення філософії освіти задля визначення її цінності й сенсу;
- ✓ загальна методологія проектування, що дозволяє встановити цілі та засоби цієї діяльності;
- ✓ аспекти педагогіки, психології та соціології, які вивчають передумови й умови розвитку освітніх систем;
- ✓ становище освітньої практики, що показує реальний стан справ.

Слушним для нашого дослідження є визначення та роз'яснення терміну «педагогічне проектування», яке дає Н. Яковлева: «цілеспрямована діяльність педагога по створенню проекту, який представляє собою інноваційну модель педагогічної системи, орієнтовану на масове використання» [2, с. 90]. Проектування полягає в тому, щоб створювати приблизні варіанти майбутньої професійної діяльності та прогнозувати її результат. Воно нерозривно пов'язане з поняттям «діяльність», у якій виявляється генерація, опрацювання та інтеграція комбінаторних проектних ідей та рішень. Її результатом виступає сукупність розроблених, обґрунтованих і логічно вибудованих ідей [3].

Аналіз наукових праць Е. Машбіц, В. Монахова, Т. Смиковської дозволив визначити основні компоненти проєктувальної діяльності вчителя та встановити, що до її структури вводять такі компоненти: задум, аналіз ситуації, діагностика проблеми, структурування процесу, пошук педагогічних засобів, реалізація проєкту, експертна оцінка, коригування.

У рамках педагогічного проєктування в якості самостійного напрямку виокремилося дидактичне проєктування, яке пов'язане саме зі створенням різноманітних проєктів процесу навчання. На наш погляд, дидактичне проєктування – це складна багатоетапна діяльність вчителя, яка пов'язана зі створенням дидактичних моделей і процесів їх здійснення, що відбуваються як ряд послідовних етапів, наближаючи задум від загальної ідеї до описаних дій. Сучасний учитель бере участь у проєктуванні трьох типів об'єктів: дидактичних систем, дидактичних процесів і дидактичних ситуацій. Усі вони мають проєктуватися взаємозалежно, з урахуванням їх цілісності й єдності. Такими проєктами процесу навчання в загальноосвітній школі вважаємо урок з його сценарієм. Новітні підходи та технології навчання дозволили визначити наступні сучасні дидактичні проєкти уроків: інтерактивні, інтегровані, компетентнісно орієнтовані, уроки з опорними сигналами та уроки розвитку критичного мислення. Система форм дидактичного проєктування представлена: шаблями – моделювання, проєктування, конструювання; об'єктами та змістом проєктування – педагогічні системи, педагогічні процеси; педагогічні ситуації.

Саме в такому контексті, з нашої точки зору, доцільно розглядати дидактичне проєктування як напрям педагогічної підготовки вчителів.

Грунтовний аналіз сучасних наукових досліджень щодо проблеми дидактичного проєктування дозволив визначити такі його компоненти:

- цільовий – усвідомлення вчителем і учнями мети і завдань навчальної діяльності;
- стимулювально-мотиваційний – стимулювання в учнів пізнавальних інтересів, які викликають мотиви навчальної діяльності;

- змістовний – зміст визначає вчитель з урахуванням мети та завдань навчання, інтересів і здібностей учнів;
- операційно-діяльнісний – відображає процесуальну сторону дидактичного процесу (форми, методи, прийоми, засоби);
- контрольнo-коригувальний – включає поєднання самоконтролю і контролю вчителя з корегуванням;
- рефлексивний – самоаналіз, самооцінка з урахуванням оцінки інших і визначення подальшого рівня своєї діяльності.

Готовність майбутнього вчителя до дидактичного проєктування також фокусує в собі ансамбль особистісних та індивідуальних властивостей (психологічна готовність людини), а також систему знань та умінь, необхідних для успішного виконання професійних функцій (функціональна компетентність). Таким чином, складовими готовності майбутнього вчителя до дидактичного проєктування виступають: мотиваційна, теоретична, практична та особистісна. Між усіма означеними компонентами існують інтегративні зв'язки.

Для діагностики сучасного стану готовності майбутнього вчителя до дидактичного проєктування нами був проведений констатувальний експеримент (респондентами виступали здобувачі вищої освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»). Отриманню достовірних даних сприяла розроблена критеріально-рівнева база дослідження, відповідно до якої виокремлено мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний критерії, а також їхні показники, рівні та обрано методики. Перехід від нижчого до вищого рівня готовності майбутнього вчителя до дидактичного проєктування відбувається шляхом кількісних та якісних змін у показниках означених компонентів (мотиваційний, теоретичний та практичний).

Важливим завданням дослідження мотиваційної готовності майбутнього вчителя до дидактичного проєктування був аналіз професійних установок і мотивів вибору професії, про що свідчать наступні результати опитування:

формальна потреба здобути вищу освіту визначена 34 % респондентів; соціальний статус педагога – 22 %; зацікавленість конкретним навчальним предметом – 29 %; бажання зреалізувати себе у сфері «людина-людина» – 15 % респондентів. Аналіз результатів спостережень, бесід, анкетування свідчить, що у багатьох здобувачів вищої освіти (майже 78 %) відсутні внутрішні суб'єктивні джерела, що виступають стимулами професійного самовдосконалення, які ми розглядаємо як внутрішні фактори, що суттєво впливають на ставлення вчителя до виконання своїх професійних обов'язків та дидактичного проектування зокрема.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до дидактичного проектування ми визначали також через самооцінку. З'ясувалося, що майбутні вчителі вважають себе більш неготовими, ніж готовими до зазначеного виду діяльності. На запитання про готовність до дидактичного проектування лише 13,9 % студентів відповіли позитивно, 51,9 % не впевнені у своїй готовності до такого виду професійної діяльності, а решта (34,2 %) не змогли відповісти на це запитання. Отримані дані свідчать про те, що основою термінальних цінностей респондентів є цінності особистого життя, натомість професійні цінності (пізнання, професійний розвиток) отримали незначне число виборів. На підставі отриманих результатів визначено рівні професійно-особистісної мотивації майбутніх учителів.

Для встановлення показників теоретичної готовності майбутніх учителів до дидактичного проектування принциповим для нас було те, що в ній проявляються не тільки знання, але й відносини як форма свідомості. Таким чином, знання трактуються нами як «Я»-концепція та розглядаються в динаміці: як оперування знаннями, як діяльність відповідно до чітко усвідомлюваної мети, що спрямовується переконанням у необхідності проектування й реалізації цілісного педагогічного процесу. Дотримуючись загальнотеоретичних уявлень, можна виділити методологічні, загальнонаукові й професійні знання. Оскільки в професійних знаннях фокусуються і методологічні, і загальнонаукові, ми зосереджуємо свою увагу на оцінюванні

професійних знань, до яких відносимо, в тому числі, й знання про дидактичне проектування. Отже, з урахуванням специфіки розглянутої нами проблеми оцінювання знань, що стосуються дидактичного проектування, слід проводити за наступними ознаками, які можуть виступати об'єктом вимірювання: повнота, глибина, конкретність, узагальненість, системність, міцність, обсяг, усвідомленість, гнучкість, рівень (В. Беспалько, К. Денек, В. Михеєв, І. Підласий та ін.). Для з'ясування рівня сформованості когнітивного компонента нами був розроблений комплексний опитувальник. На запитання «Що, на Вашу думку, належить до категорії «дидактичне проектування» 64,8 % опитуваних відповіли, що це дидактична система підготовки майбутніх вчителів; 17,6 % – це головний напрям щодо викладання, 17,6 % – система професійної підготовки майбутніх вчителів. Аналіз відповідей довів, що методами дидактичного проектування володіють лише 48,91 % респондентів.

Характерними недоліками в знаннях майбутніх учителів щодо змісту та організації дидактичного проектування є: недостатня теоретична спрямованість психолого-педагогічних та методичних знань на проблеми дидактичного проектування; відсутність практичної спрямованості отриманих знань (сформовані знання не є інструментом педагогічної діяльності та дидактичного проектування зокрема); невміння теоретично осмислити факти та явища освітнього процесу. Майбутні вчителі не мають цілісного уявлення про особливості, технології та методики дидактичного проектування. Більша частина респондентів ототожнюють досліджуваний об'єкт із педагогічною майстерністю (52,68 %), частина зводить його лише до знань, умінь та навичок (24,89 %), інші вважають його методичною творчістю (12,24 %) або зводять до інновацій (10,19 %). При систематизації відповідей на запитання «Чи готові Ви до дидактичного проектування? Якщо так, то вкажіть рівень» одержано такі результати: 62,41 % опитаних вказали низький рівень; 20,37 % – середній рівень; 17,22 % – достатній. Вражає той факт, що жоден студент не підкреслив високий рівень, що свідчить про недостатню знанневу базу та прогалини в організації освітнього процесу щодо формування досліджуваного явища.

Передбачаючи таку ситуацію, нами було запропоновано запитання, яке б дало змогу виявити рівень готовності майбутнього вчителя до дидактичного проектування. Результати дослідження: 41,27 % респондентів вказали на недостатність саме теоретичних знань, 42,64 % – на брак практичних умінь; 7,2 % наголосили на недостатню кількість методичної літератури; 6,18 % вказали свої варіанти (недостатнє інформаційне, технічне, методичне забезпечення навчального процесу); 2,71 % зізнались у пасивному особистісному ставленні до означеної проблеми. В цілому, результати вказують на те, що когнітивний компонент готовності майбутніх учителів до дидактичного проектування сформований на низькому та середньому рівнях.

Таким чином, показником теоретичної готовності майбутнього вчителя до дидактичного проектування виступають дії щодо аналізу й оцінки педагогічної ситуації, процесу, системи, їх прогнозуванню й проектуванню. Якщо мати на увазі якість цих дій, то їх також можна диференціювати на три рівні: узагальнені дії, конкретні дії й несформовані (відсутні) дії.

Визначальним моментом наповнення компоненту практичної готовності майбутнього вчителя до дидактичного проектування є те, що вона проявляється в діяльності й реалізується за рахунок умінь і навичок. На нашу думку, дидактичне проектування вимагає сформованості в учителя безлічі вмінь. Більш детальне знайомство з переліком проектних умінь показує, що вони є такими компонентами діяльності педагога, які задовго до його активної участі в освітній ситуації визначають її образ, динаміку й логіку взаємозв'язку та розгортання всіх інших компонентів. Це не просто випереджувальна діяльність планування, а діяльність щодо створення особливої віртуальної реальності, яка сама по собі не виникне і не зумовить актуальну поведінку в майбутньому без спеціально організованих зусиль. Щодо сформованості операційного компонента готовності майбутніх учителів до дидактичного проектування встановлено, що лише 4,83 % респондентів усвідомлюють значущість дидактично-проектної діяльності для успішного професійного майбутнього, володіють її методами і прийомами; 17,5 % можуть побудувати модель

проблемної, квазіпрофесійної чи ігрової ситуації на уроці; 13,7 % можуть розробити сценарій інтерактивного, 12,4 % – компетентісно орієнтованого, 9,8 % – інтегрованого уроку. Змоделювати урок, добираючи ефективні методи та прийоми роботи та використовуючи сучасні технології, можуть лише 15,96 % респондентів.

Рефлексія як складник компонента готовності майбутнього вчителя до дидактичного проєктування дозволяє здобувачу вищої освіти усвідомлювати, проаналізувати власний професійний досвід і визначати ресурси для його вдосконалення; оцінити сформовані професійні здібності, співвіднести їх із цілями й очікуваними результатами майбутньої професійної діяльності. В контексті нашого дослідження цей складник включає не лише рефлексію цілей, способів виконання професійної діяльності й реалізацію дидактичного проєктування в цій діяльності, а й рефлексію самоаналізу як уміння корегувати й удосконалювати власну діяльність на основі минулого досвіду. Дослідження рівня готовності майбутніх учителів до дидактичного проєктування за рефлексивним компонентом довело, що 5,56 % респондентів виявили високий рівень рефлексії; 21,18 % – достатній рівень; 35,53 % – середній рівень, 37,73 % – низький рівень здатності до педагогічної рефлексії. Лише в 4,6 % респондентів виявлено високий рівень здатності до саморозвитку; 19,04 % респондентів характеризуються достатнім рівнем; 37,20 % виявили середній рівень; 39,38 % – низький рівень саморозвитку.

Узагальнені результати готовності майбутніх учителів до дидактичного проєктування на етапі констатувального експерименту представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Загальний рівень готовності майбутніх учителів
до дидактичного проєктування**

Рівні готовності майбутніх вчителів до дидактичного проєктування			
низький	середній	достатній	високий
38,93 %	33,95 %	19,85 %	7,27 %

Результати діагностики свідчать, що практично всі респонденти розподілилися за двома початковими рівнями готовності – низьким і середнім. Представникам першої групи (низький рівень) притаманні: індивідуальне ставлення до дидактичного проєктування (як до технології професійної діяльності); відсутність уявлень та знань про особливості та складники дидактично-проєктної діяльності вчителя; несформованість умінь відтворювати дидактичне проєктування в освітньому процесі закладу середньої освіти. Другій групі (середній рівень) властиве амбівалентне ставлення до проблеми. Невисокий відсоток опитуваних, які належали до достатнього рівня, вважаємо наслідком роботи засобів масової комунікації, які останнім часом досить часто висвітлюють аналогічні проблеми, обговорюючи необхідність зближення систем загальної та спеціальної освіти, можливість вибору способу отримання освіти. Незначна вибірка респондентів за високим показником свідчить про стабільну наявність відсотка здобувачів вищої освіти, яким притаманний професійний та творчий потенціал, спрямованість на успішне професійне майбутнє, що ґрунтується на сформованих професійних компетентностях майбутньої діяльності.

Однак існують окремі фактори, що перешкоджають ефективному формуванню готовності майбутніх вчителів до дидактичного проєктування, до яких ми відносимо:

- переважно репродуктивний характер оволодіння знаннями в закладі вищої освіти, що відірвані від практики та засновані на формальному засвоєнні в освітньому процесі;

- недостатня увага до формування вмінь дидактичного проєктування в процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти;

- недостатня тривалість педагогічної виробничої практики;

- відсутність чітко визначеного складу ключових змістових і операційних компетентностей дидактичного проєктування, які мають бути сформовані в процесі фахової підготовки.

Отримані результати свідчать про недостатній загальний рівень готовності майбутніх учителів до дидактичного проєктування. Це актуалізує потребу в розробці методичної моделі формування готовності майбутніх учителів до дидактичного проєктування в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Список літератури

1. Морева О. В. Теоретические основы педагогического проектирования : монографія. – Новосибирск: СО РАН, 2006. – 270 с.
2. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 2003. – 355 с.
3. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. – Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2003. – 193 с.