

К.п.н. Демченко І. І.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від суто академічної діяльності студента до реального засвоєння професійної діяльності. Це зумовлено відсутністю міцного зв'язку теоретичного навчання від майбутньої педагогічної практики через неможливість перенести саму практику в умови вищого навчального закладу. Тому виникає нагальна необхідність створення проміжної ланки між навчальною й професійною видами діяльності – квазіпрофесійної, тобто такої діяльності студента, яка за своєю формою є навчальною, а за змістом професійною. Вона передбачає трансформацією змісту й форм навчальної діяльності в адекватні їм гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності.

У професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи використання квазіпрофесійних технологій особливо актуалізується в умовах інклюзивної освіти, які полягають у широті його функціонального спектру – навчально-виховного, корекційно-розвивального, терапевтично-відновлювального, здоров'язберігаючого та ін. Саме в цих площинах професійної діяльності вчителя початкових класів виникає безліч проблемних ситуацій, розв'язання яких неможливе без попередньої підготовки.

У наш час квазіпрофесійні тренінги як форма навчально-професійної діяльності й водночас ігрова технологія набувають широкого застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців і стають предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, цій проблемі присвячено праці А. Балаєва, Я. Бельчикова, М. Бірштейн, В. Галушко, Ю. Друзь, В. Коваленко, М. Крюкова, А. Смолкіна, О. Штепи, П. Щербаня та ін. У цих та інших дослідженнях квазіпрофесійну діяльність в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців трактують як форму, метод і засіб навчання. Однак таке широке смислове навантаження цієї категорії дає змогу розглядати її як технологію навчання, завдяки якій можна досягнути бажаної дидактичної мети через відтворення й рольове моделювання реальних ситуацій професійної діяльності.

У контексті численних проблем професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (А. Алексюк, Н. Бібик, В. Бондар, І. Зязюн, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, М. Фіцула, І. Шапошнікова та ін.), зокрема, теоретичних і практичних аспектів використання технологій контекстного навчання в умовах інклюзивної освіти у більшості сучасних досліджень і публікацій (О.

Мартиненко, О. Мельник, В. Осадчий, О. Потамошнєва, Н. Хребтова та ін.) автори торкаються лише побіжно.

Відтак сьогодні бракує ґрунтовних розробок теоретико-методичних основ квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії.

Загалом, підготовка майбутніх фахівців, у тому числі й учителя початкової школи, у системі вищої професійної освіти відбувається в умовах широко використання різноманітних педагогічних технологій, серед яких особливе місце посідають квазіпрофесійні тренінги, імітаційні, рольові та ділові ігри, що дають змогу студентам чіткіше уявити знання про майбутню професійну діяльність у найбільш зручному для їх засвоєння вигляді. Теоретико-методологічні основи такого навчання продукуються й розвиваються у межах знаково-контекстного підходу, суть якого, за А. Вербицьким, полягає в активному навчанні, спрямованому на реалізацію системного використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [1].

Пропонований А. Вербицьким підхід до вдосконалення підготовки фахівців передбачає створення умовних (квазіпрофесійних) моделей майбутньої трудової діяльності з метою забезпечення змістового й мотиваційного компонентів отримання теоретичних знань і відробітку елементів професійної діяльності з використанням наукової теорії. Своєрідність і перевага цього підходу порівняно із традиційним навчанням полягає у відновленні генетично початкових відносин практики й обслуговуючої її теорії (на противагу «підлаштуванню» заздалегідь заданої теорії до потреб практики) і в реалізації принципу системного (а не фрагментарного) моделювання вирішення професійних проблем за допомогою здобутих студентом у ВНЗ знань, умінь і навичок.

Інший конструктивний підхід до поглиблення професіоналізації освіти майбутніх учителів, що припускає формування особистісної готовності до педагогічної праці, орієнтований на спеціальне відпрацювання елементів педагогічної майстерності в лабораторному досвіді й у реальній діяльності (І. Зязюн, В. Моргун, Н. Тарасевич, Т. Яценко та ін.). Об'єктом безпосереднього моделювання виступає особистість учителя-майстра, а простором для формування її окремих компонентів – система практичних ситуацій, що представляють фрагменти педагогічної діяльності [5]. Однак, зважаючи на те, що квазіпрофесійні, тобто умовні моделі утворюють додаткові контексти й мають другорядне значення в системі контекстуальних освітніх просторів, підготовку студентів доцільніше здійснювати в контурі цілісної педагогічної діяльності, а не окремих її ситуацій та елементів, бо орієнтиром кінцевого результату роботи виступає не заздалегідь визначена професіограма вчителя, а високий рівень готовності до професійної діяльності, сформованість індивідуального педагогічного стилю, що забезпечує її ефективність.

Отже, сутнісною ознакою контекстного навчання є моделювання (мовою навчальних дисциплін) цілісного змісту майбутньої педагогічної діяльності. При цьому засобами формування знань стають (ніби

«проглядаються») контури професійної діяльності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з реаліями обраного фаху.

Суть такого моделювання полягає в тому, що воно передбачає імітацію (лат. *imitatio* – наслідування) окремих елементів педагогічного процесу з метою акцентувати увагу студентів на якомусь важливому понятті, категорії, надати їм можливість у творчій обстановці сформулювати й закріпити ті або ті навички професійної діяльності. Окрім того в імітаційних навчальних моделях студент, вивчаючи який-небудь матеріал, не просто засвоює нову інформацію, а вирішує за її допомогою конкретні професійно важливі завдання. У цьому випадку, як зазначає А. Вербицький, «одиницею роботи виявляється предметна дія, мета – не тільки засвоєння розміщеної в тексті інформації, а й досягнення на її основі практично корисного ефекту» [2, с. 107].

Всі імітаційні технології поділяються на ігрові і неігрові. Ігрове моделювання, за визначенням І. Мамардашвілі, має такі гносеологічні характеристики: рефлексивна природа ігрової імітації; ігрова імітація розвиває пізнавальну діяльність студента; реальне суб'єкт-суб'єктне відношення виступає у формі умовного відношення «квазісуб'єкта» і «квазіоб'єкта» [4, с. 388]. Із цих характеристик випливає, що ігрова імітація неможлива без об'єкта ігрової діяльності, бо в її ході створюються й розгортаються умовні форми взаємозв'язку суб'єкта й об'єкта. При цьому суб'єктом педагогічної гри є студент, об'єктом виступає педагогічний процес школи, який змінюється у формі «квазіоб'єкта», тобто мисленневою моделлю. А студент виступає як «квазісуб'єкт», тобто відбувається «роздвоєння» суб'єкта. З одного боку, це – студент, а, з іншого – умовний об'єкт. Таким чином, педагогічна гра постає у якості двопланової діяльності, на основі якої студент під час навчально-професійної діяльності здійснює акти самопізнання й самооцінки.

Неігрове моделювання полягає в розробці конкретних професійно-педагогічних ситуацій й алгоритму їх розв'язання. Серед їх можливого розмаїття розрізняється кілька провідних видів: 1) ситуація – проблема, у якій студенти знаходять причину виникнення описаної ситуації, ставлять і вирішують проблему; 2) ситуація – оцінка, у якій студенти дають оцінку ухваленим рішенням; 3) ситуація – ілюстрація, у якій студенти отримують приклади з основних тем курсу на підставі розв'язаних проблем; 3) ситуація – вправа, у якій студенти вирішують неважкі завдання, використовуючи метод аналогії (навчальної ситуації) [3].

Такі активні методи контекстного навчання формують професійні якості фахівців, є своєрідним полігоном, на якому студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок та рефлексія власних дій студентів, що проводяться при підбитті підсумків, знижує вірогідність їх повторення в реальній професійній діяльності.

Висновки. Отже, моделювання цілісного змісту майбутньої, максимально наближеної до реальної професійно-практичної педагогічної діяльності, є основою квазіпрофесійної підготовки студентів. Завдяки такому моделюванню професійна підготовка майбутнього вчителя початкової інклюзивної школи набуває ознак предметної реалізації принципів зв'язку теорії й практики, єдності навчання, виховання й розвитку.

Література:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Вербицкий А. А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий / А. А. Вербицкий // Завуч. – 1998. – №5. – С. 96–110.
3. Вонсович В. П. Використання імітаційних технологій і прийомів у навчально-професійній діяльності студентів [Електронний ресурс] / В. П. Вонсович : доступ до матеріалів статті : <http://www.nbuiv.gov.ua>
4. Мамардашвили И. Н. Форма превращения / И. Н. Мамардашвили // Философская энциклопедия. – М. : Сов. энциклопедия, 1970. – Т. 5. – С. 386–389.
5. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.