

УДК 37.013.77

DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2019-93-6-129-138>

ЗДАТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕСУРСИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Н. В. Кічук

ORCID 0000-0002-0558-2201

У результаті проведеної аналітичної роботи доведено доцільність поглиблення наукових уявлень про процес формування професійної компетентності вчителя початкової школи, зокрема, в аспекті здатності до оцінювальної фахової діяльності через вплив на позитивну динаміку розвитку його науково-педагогічного стилю мислення засобами задіяності ресурсів контекстного навчання у вищій школі.

Висвітлено авторську позицію щодо феноменології науково-педагогічного стилю мислення майбутнього вчителя, де системоутворювальне значення надано духовності особистості, а формування творчої особистості студента розглядається важливим новоутворенням, виявом якого є здатність до компетентного здійснення у тому числі й оцінювальної діяльності.

Схарактеризовано деякі засоби контекстного навчання, котрим притаманний значний педагогічний потенціал щодо розвитку готовності майбутніх учителів початкової школи реалізовувати аналітично-контрольні функції.

Ключові слова: *майбутній вчитель початкової школи, оцінювальна діяльність, науково-педагогічний стиль мислення, творча особистість учителя, духовність, контекстне навчання.*

Постановка проблеми. Концептуальні зміни у структурі вітчизняної освітньої сфери, зумовлені нововведеннями передусім у початковій ланці освіти «формулою» нової української школи, окреслили нові параметри якості підготовки фахівця. На перший план серед здатностей фахівця та його готовності до виконання складних і специфічних для початкової школи функцій, згідно затверджених Державних стандартів початкової освіти, постають контрольно-аналітичні.

Аналіз останніх досліджень. Здійснюючи освітній процес в інтересах дитини, сучасний учитель початкової школи повинен бути підготовлений, по-перше, в аспекті успішної реалізації принципу дитино

центризму. А це передбачає, з одного боку, здатність об'єктивно оцінювати характер й особливості перебігу процесу учіння, визначивши зону актуального розвитку кожного молодшого школяра ще й здійснивши ціле покладання та шляхи розв'язання й виховних цілей, а, з іншого – педагогічно вмотивовано здійснити діагностування («прозоре знання») з метою не лише вимірювання, а й визначення причин сталої ситуації розвитку дитини відповідно до еталону, як бажаного результату.

По-друге, і науковці (Шквир, 2018) і сучасні практики початкової школи, а передусім тренери НУШ (Гудь, 2019), єдині у визнанні, що за умов впровадження концепції нової української школи підвищується вага такого психолого-педагогічного механізму, яким постає експертиза. Йдеться про «управління змінами», котрі відбуваються і у змісті початкової освіти, і технологіях, і врешті-решт – очікуваних результатах від змін, котрі відбулися під впливом запровадження нової філософії освіти. Отож, нині актуалізується роль експертизи та педагога-експерта у контексті саме оцінювання як функції експертизи; у процесі реалізації педагогом професійної діяльності в умовах викликів сьогодення, експертиза набуває розширювального оцінювального факту, оскільки передбачає і констатацію відповідного педагогічного факту (на кшталт навчальні досягнення молодшого школяра), і рефлексію педагога – суб'єкта оцінювання – стосовно результатів ще й зовнішньої експертизи (наприклад, керівника закладу освіти, супервізорів тощо). У цьому відношенні привертає увагу позиція тих дослідників, які небезпідставно зауважують на наступному: педагогічне оцінювання (педагогічна експертиза) не може бути зведена «ні до використання стандартних оцінювально-діагностичних методик, ні до пріоритету інтуїтивно-особистісного шляху» (с. 37). Отож актуальності набуває так зване «експертне мислення» педагога, оскільки будь-яка освітня ситуація, пов'язана із його професійною діяльністю, здебільшого характеризується неоднозначністю, а відтак вимагає науково-виваженого аналітичного підходу, що є ознакою саме педагогічної експертизи, котра значно посилює контрольно-оцінювальні функції діяльності фахівця через досягнення педагогічно вмотивованих цілей. Окреслений ракурс проблематики ще й досі перебуває на периферії дослідницького пошуку, особливо в контексті осмислення ресурсів вищої школи – основного етапу становлення професійної ідентичності педагога – з огляду на формування компетентності щодо прийняття відповідальних рішень щодо визначення оптимального варіанта професійно-вмотивованих дій.

Мета статті – висвітлити деякі аспекти контекстного підходу до формування у студентів здатності до оцінювальної діяльності через розвиток їх науково-педагогічного стилю мислення.

Виклад основного матеріалу. Слід зауважити, що ключовою проблемою теорії вимірювання залишається суб'єктивний характер оцінки, наприклад, навченості або вихованості особистості. Як відомо, теоретики гуманітарних наук розрізняють низку ознак об'єктивності вимірювань: однаковість умов, мети, аналогічність умов проведення при повторному вимірюванні, однозначність інтерпретації результатів та ін. Якщо йдеться саме про педагогічне вимірювання, то вважається (зокрема, К. Корсаком) принциповою вага таких критеріїв, як об'єктивність, надійність, валідність та точність методу. Вважається (Ю. Конаржевський, А. Романов, С. Стівенсон та ін.) доречним розрізняти й певні типи оцінок (зокрема, оцінку результату й оцінку процесу). Оскільки ж праця вчителя виступає особливою формою мистецтва, котра базується на науковій основі, то можна припустити безпосередній зв'язок між здатністю педагога до компетентного оцінювання й ступенем сформованості саме наукових знань, а не інтуїції або просто здорового глузду. Нині не підлягає сумніву продуктивність інтерактивних освітніх технологій, отож творчі педагоги, зокрема, початкових класів, успішно використовують окрім традиційних методів оцінювання ще й експрес-опитування та розширене опитування, спостереження та самоспостереження, різновид методик самооцінки (на кшталт «Дробинка») та гральні методи або при проведенні дискусії з оцінювання – методики «Дельта плюс» (що сподобалось на занятті, тобто «позитив»), а потім обговорюється в конкретній формі те, що можна було б змінити, тобто «іншими очима» вдивляємося у зроблене). Варто завжди керуватися загально визнаною вимогою у процесі оцінювання: оцінюємо саме дії (діяльність), а не особистість, котра їх здійснює, розуміючи при цьому ще й неперевершене значення оцінних суджень та значимість індивідуалізованих «щоденників (портфоліо) досягнень тих, хто навчається», оригінальність їх назв у початковій школі («Моя висота», «Мої маленькі і великі перемоги», «Відлуння смаку успіху» тощо). Щодо педагогіки вищої школи, зокрема, оцінювання тестових завдань студентів, то результативним є такий підхід, як запровадження різнорівневої школи, де перший рівень передбачає вибір правильного варіанта відповіді; другий містить запитання відкритого типу, де, як правило, представлено інструкції (накшталт «доповни перелік» або «схарактеризуй одну (один) із...»), а третій репрезентує ще більший сегмент оцінювальної шкали («відповідь неправильна або відсутня», «відповідь неповна, допущені значні неточності», «відповідь повна, допущені поодинокі неточності», «відповідь

правильна, повна»). У такий спосіб видається за можливе посилити прогностичну потужність оцінної діяльності, а, відтак, й її ресурсність в аспекті позитивного впливу або на ступінь навченості (вихованості) того, хто навчається, або на поглиблення суто аналітично-контрольного потенціалу професійної (кваліфікаційної) роботи фахівця (студента).

Наші багаторічні дослідження та саморефлексія викладацької діяльності, зокрема, щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (Кічук, 2015) переконливо засвідчують про таке: професійна компетентність фахівця, як і будь-яке інше особистісно-професійне новоутворення, може бути представлена у вигляді ієрархізованої паралельно розгалуженої і розгорнутої у часі сукупності процесів; один із її параметрів – здатність до якісної оцінювальної діяльності. Своєрідними підсистемами правомірно вважати когнітивні, афективні та регулятивні процеси, а також сферу самопізнання. Якщо ж виходити із установленної психологами (Г. Балл, С. Максименко, В. Семиченко та ін.) ролі мотивації, то саме когнітивні процеси набувають виключне значення, а в пізнавальній сфері – науково-педагогічний стиль мислення особистості.

Вищезокреслені міркування дозволяють зробити узагальнення щодо ваги «творчої спрямованості розуму» особистості, врахувати спроможність мотивації змінюватися й поглиблюватися, що виявляється у змінах особистісного творчого потенціалу. Відтак, якщо із дослідницькою метою представити модельне уявлення про творчу особистість (зокрема, студента, котрий набуває спеціальність учителя початкових класів у закладі вищої освіти) то, вочевидь, параметрами змістової характеристики явища, яким постає творча особистість, можна вважати, по-перше, інтерес до проблематики діяльності фахівця (у тому числі й проблемного поля його оцінної діяльності); по-друге, оперативність «переноса» вже у цьому плані професійно значущих знань (зокрема, щодо педагогічного сенсу оцінювання, психолого-педагогічних механізмів його здійснення, соціально-професійного смислу саме педагогічної експертизи тощо); по-третє, здатність бачити проблемні питання (наприклад, пов'язані із конструктивністю оцінювальної діяльності), «чутливість» до проблем у відповідному різновиді професійних дій та науковий підхід до їх розв'язання. Наголосимо, що у нашому розумінні саме духовність є тим інтегрованим утворенням, котре виконує системо утворювальну роль у феномені «творча особистість учителя». Духовність по суті виступає ядром творчої особистості педагога, адже ж духовні цінності віддзеркалюють світосприйняття (тобто врешті-решт із позиції духовності особистість і надає оцінку виявам власної творчості, і визначає вектор такого вияву, і

здійснює порівняння того, що вдалось досягти із тим, що планувалося в ідеалі). У певному сенсі можна стверджувати про взаємовплив духовності і творчого потенціалу особистості; йдеться про смислотворчість. До того ж провідні потреби особистості – у пізнанні, спілкуванні й самореалізації – одночасно можуть бути осмислені й як чинники збагачення творчих її можливостей.

У контексті вище окресленого, нами оцінюється значущість саме контекстного навчання студентів вищої педагогічної школи, оскільки саме за його умов створюється безліч ситуацій «стимуляції творчості» (за влучним висловом В. О. Моляко). Цінність останнього, ще й з урахуванням важливості вияву творчості майбутнього педагога в оцінній сфері фахової діяльності, вбачається, з одного, боку, у відкритості до нового, що має відношення до професійних інтересів, а, з іншого – готовності до ризику, дій у ситуації невизначеності, розумінні обмеженості власного досвіду.

Аналіз наукового фонду з проблематики запровадження у вищу педагогічну школу контекстного навчання (А. А. Вербицький, В. А. Долінгер, О. Г. Ларіонова, Н. В. Шустова та ін.) засвідчує про те, що дослідниками вже підтверджено його конструктивність в аспекті формування у студентів основ професійного самовдосконалення. Це вбачається у зменшенні дистанції між процесами навчання й формування навичок компетентного виконання особистістю вже професійних функцій, адже ж контекстне навчання студентів «з'ітане» з професійно-типових і фахово цінних ситуацій, що вмотивовує інтелектуальну ініціативу майбутнього педагога. Суто психолого-педагогічний сенс контекстного навчання окреслив його розробник А. А. Вербицький через деталізацію сукупності принципів. А це, по-перше, забезпечення саме особистісного включення студента у навчальну діяльність, де «моделюється і предметний, і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності»; по-друге, проблемність змісту навчання і його розгортання в освітньому процесі вищої школи; по-третє, адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти; по-четверте, принцип домінування спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічності спілкування суб'єктів освітнього процесу, єдності навчання і виховання майбутнього фахівця; по-п'яте, педагогічно вмотивоване поєднання як традиційних, так і нових педагогічних технологій; по-шосте, принцип «відкритості» у використанні в освітньому процесі контекстного типу визнаних педагогічних технологій (Вербицький, 2014, с. 47). Як відомо, контекстним підходом передбачається базове значення саме педагогічних ситуацій у навчально-пізнавальній діяльності студентів, а провідними її формами визнано не лише суто навчальну діяльність

академічного типу, а й квазіпрофесійну та навчально-професійну. Отож, урахувавши теоретичні засади контекстного підходу та доробок дослідників, які безпосередньо або опосередковано вивчали його потужність дотно професійної підготовки саме майбутнього вчителя початкових класів (І. І. Демченко, В. В. Желанова, С. І. Якіменко та ін.), маємо підстави зазначити принаймні таке: доречно акцентувати на рефлексивному вимірі контекстного підходу у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, зокрема, до компетентного здійснення ним аналітично-контрольних функцій. Дослідниками встановлено, що через утворення відповідних до контекстного навчання форм діяльності (навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна), студент, по суті, занурюється у середовище, де він не лише адаптується та активно відтворює, а й самостійно впливає на його створення; критеріями ж якості такого середовища виступають інтерактивність та «присутність» у ньому майбутнього фахівця (Желанова, 2014).

Поза сумніву, що контекстний підхід характеризується значною ресурсністю в плані конструктивного використання інтерактивних методів і форм. З-поміж них, зокрема, з метою опанування студентів процедурою аналізу і оцінювання (наприклад, у розрізі етапності «що саме перевіряти», «якими способами збирати і кваліфікувати оцінну інформацію», «як інтерпретувати набуті в результаті аналізу дані») доцільно системно, як переконує практика, застосовувати процедури аналізу педагогічних ситуацій, випадку, дилем; досить результативними при цьому вважаються «прес», котрий дозволяє аргументовано обирати позицію у ситуації невизначеності (дії за алгоритмом: «Я вважаю, що...», «...тому, що...», «...наприклад...», «отже, я вважаю...») і технологія групового розв'язання проблем – «Світове кафе» (тобто «господар столику») знайомить присутніх із ідеями, які «залишили» гості; у такий спосіб відбувається організація неформального обговорення проблеми, яка відтворена у реальній професійно значущій ситуації, зокрема, пов'язаної з виконанням учителем початкової школи аналітично-контрольних функцій).

До зазначеного слід додати ще й наступне: переваги інтерактивних технологій у площині контекстного підходу вже оцінено науковою спільнотою (І. М. Богданова, О. М. Пехота, О. І. Пометун та ін.). Відомо, що засновники «взаємодіючої педагогіки» (а за Гансом Фріцом – «інтерактивної педагогіки») вже наприкінці минулого століття довели, що у процесі такого навчання головними є взаємодія та співпраця. Особливо цінними вважаються й такі характеристики саме «реального навчання»: можливість діалогу, природність навчання іншого, домінування ситуації

обмірковування навчальних дій та самостійного пошуку інформації. Особливого схвалення практиків вищої школи набули ще й різномірні інтерактивні вправи, як стимул розвитку творчої особистості майбутнього фахівця за рахунок віднаходження власної «зони психологічного комфорту» (термін уведено британською дослідницею Дж. Льюїс). Нині вже накопичено розлогий фонд, наприклад, щодо базового методу контекстного підходу – методу аналізу ситуацій (кейс-методу), котрий наближений до ділових, рольових і імітаційних ігор та постає чинником розвитку творчої особистості майбутнього педагога (Каплинський, 2017).

Дійсно, ресурси кейсу як методу є цілковито очевидні, адже здійснюється і обговорення сутності проблеми, і окреслення того, кому саме з «героїв» ситуації належить її розв'язання, і варіативність у підходах щодо вибору рішень, і вірогідність площини результативності розв'язання проблеми.

Привертає увагу ще й така обставина: спостерігається нині тенденція пришвидшеного збагачення різновиду інтерактивних технологій («панельна дискусія», «фішбоун», «мета-план» тощо). Зазначене вже визнано навіть як «сучасні методи навчання у підготовці майбутнього вчителя» (Шапран та Бабченко, 2019). Натомість, якщо виходити із порушеної проблеми – потенціал контекстного навчання студентів вищої школи у розвитку їх здатності до компетентної оцінювальної діяльності, то доводиться констатувати: недостатньо вивченим у професійній педагогіці залишається готовність учителя початкової школи до оцінювання результатів інновацій. Адже йдеться про важливий імператив модернізації вітчизняної освітньої сфери та здатність основних суб'єктів її реформування до реального втілення в життя концепції конструктивних «норма оцінювання інновацій» (попереднє оцінювання, середня варіативна оцінка, «карта показників інновацій», «оцінювання інновацій за прогнозом» та ін.).

Висновки. Дбаючи про якість професійної підготовки педагога початкової школи у контексті викликів сьогодення, актуалізується проблема його здатності до оцінювання педагогічних явищ як під різним кутом зору, так і в різних вимірах. Саме цим забезпечується задіяність важливого механізму, спроможного реально впливати на позитивну динаміку нововведень у вітчизняну систему освіти вже на початках розгортання стратегії її вдосконалення. *Перспективи* подальшого наукового пошуку вбачаються у поглибленні наукових уявлень про шляхи і засоби підготовленості майбутнього педагога початкової школи до здійснення аналітично-контрольних функцій, зокрема, й в умовах інклюзивної освіти.

Література

1. Шквир О. Л. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 500 с.
2. Гудь О. Актуальні шляхи удосконалення читацької компетентності учнів в умовах НУШ. *Поч. школа*. 2019. № 5. С. 14-16
3. Касьянова О. М. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу. Харків : Основа, 2014. 192 с.
4. Кічук Н. В. Творчість майбутнього фахівця як чинник його професійної самоідентифікації. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*: монографія / Керівн. аві. кол. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. С. 62-71
5. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
6. Желанова В. В. Динаміка середовище утворення в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб-н. праць. Київ : ТОВ «Вид. підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. Вип. 4. С. 27-32
7. Каплинский В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. пос. Київ : Центр нач. літ-ри, 2017. 80 с.
8. Шапран О., Бабченко Н. Сучасні методи навчання у підготовці майбутнього вчителя в Республіці Польща. *Рідна школа*. 2019. № 3-4. С. 26-30.

References

1. Shkvyr, O. L. (2018). *Stupeneva pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do provedennia pedahohichnykh doslidzen*: monohrafiia [Stupen's preparation of future elementary school teachers for pedagogical research: monograph], 500 (ukr).
2. Hud, O. (2019). Aktualni shliakhy udoskonalennia chytatskoi kompetentnosti uchniv v umovakh NUSH [Actual ways of improving students' reading competence in the school]. *Poch. shkola*, 5, 14-16 (ukr).
3. Kasianova, O. M. (2014). *Kontrolno-analitychna diialnist kerivnyka navchalnoho zakladu* [Control and analytical activity of the head of the educational institution], 192. Kharkiv: Osnova (ukr).
4. Kichuk, N. V. (2015). *Tvorchist maibutnoho fakhivtsia yak chynnyk yoho profesiinoї samo identyfikatsii* [Creativity of the future specialist as a factor of his professional self-identification]. *Pedahohichna tvorchist, maisternist, profesionalizm u systemi pidhotovky osvittianskykh kadriv: zdobutky, poshuky, perspektyvy*: monohrafiia, 62-71. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova (ukr).

5. Verbytskyi, A. A. (2004). *Kompetentnostnyi pokhod u teoryia kontekstnoho obuchenia [Competence approach and the theory of context learning]*, 84. Moscow: YTs PKPS (rus).
6. Zhelanova, V. V. (2014). *Dynamika seredovyshe utvorennia v tekhnologii kontekstnoho navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Dynamics of the medium of formation in the contextual learning technology of the future elementary school teacher]. Pedagogichnyi protses: teoriia i praktyka: zb-n. prats, 4, 27-32. Kyiv: TOV "Vyd. pidpriemstvo "EDELVEIS" (ukr).*
7. Kaplynskyi, V. V. (2017). *100 skladnykh sytuatsii na urokakh ta poza urokamy: shukaiemo rishennia: navch. pos. [100 Difficult Situations in Lessons and Beyond Lessons: Looking for a Solution: tutorial]*, 80. Kyiv: Tsentr nach. lit-ry (ukr).
8. Shapran, O., & Babchenko, N. (2019). *Suchasni metody navchannia u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia v Respublitsi Polshcha [odern teaching methods in the preparation of a future teacher in the Republic of Poland]. Ridna shkola, 3-4, 26-30 (ukr).*

ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕСУРСЫ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Н. В. Кичук

В результате проведения аналитической работы установлена целесообразность углубления сложившихся научных представлений о профессиональной компетентности, в частности, учителя начальных классов в аспекте подготовленности к оценочной деятельности, через влияние на позитивную динамику развития его научно-педагогического стиля мышления путем реализации ресурсов контекстного обучения в высшей школе.

Освещена авторская позиция относительно феноменологии научно-педагогического стиля мышления будущего учителя, где системообразующее значение принадлежит его духовности, а формирование творческой личности рассматривается в качестве проявления того новообразования, которое непосредственно связано с готовностью студента к компетентному выполнению в том числе и оценочной деятельности.

Охарактеризованы некоторые способы контекстного обучения, которым свойственен значительный педагогический потенциал в аспекте развития у будущего учителя начальных классов готовности реализовывать контрольно-оценочные функции.

Ключевые слова: *будущий учитель начальной школы, оценочная деятельность, научно-педагогический стиль мышления, творческая личность педагога, духовность, контекстное обучение.*

**PREPAREDNESS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER
FOR ASSESSMENT ACTIVITIES: CONTEXTUAL EDUCATION
RESOURCES IN HIGHER EDUCATION****N. V. Kichuk**

As a result of the analytical work, the expediency of deepening the existing scientific ideas about professional competence, in particular, primary school teachers in terms of preparedness for assessment activities, through the influence on the positive dynamics of the development of his scientific and pedagogical style of thinking through the implementation of contextual learning resources in higher education, was established.

The author's position on the phenomenology of the scientific and pedagogical style of thinking of a future teacher is highlighted, where the system-forming significance belongs to his spirituality, and the formation of a creative personality is considered as a manifestation of that neoplasm, which is directly related to the student's willingness to competently perform, including evaluative, activity.

Some methods of contextual learning are characterized, which are peculiar by significant pedagogical potential in the aspect of the future teacher's development of primary grades of readiness to implement control and evaluation functions.

Key words: *Future elementary school teacher, assessment activity, scientific and pedagogical style of thinking, teacher's creative personality, spirituality, contextual education.*

Кичук Надія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Україна). E-mail: kichuk52@ukr.net

Kichuk Nadiia Vasylivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Pedagogical Faculty of Ismail State Humanitarian University (Ismail, Ukraine). E-mail: kichuk52@ukr.net