

# РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ПАРАДИГМАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Семенова А.В.

Одеська національна юридична академія

**Анотація.** Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців полягає в забезпеченні тісного взаємозв'язку професійного навчання з практикою. Особливої ролі набуває теоретичне обґрунтування та експериментальна розробка системи професійної підготовки майбутніх учителів на ґрунті парадигмального моделювання. Впровадження розробленої системи парадигмального моделювання професійної підготовки не потребує додаткових коштів. Результати дослідження можуть бути використані для визначення ефективних напрямів освітньої політики, обґрунтування стратегії розвитку освіти і пріоритетних напрямів її першочергової модернізації.

**Ключові слова:** парадигмальне моделювання, особистісно-професійні парадигми.

**Аннотация.** Семенова А.В. **Результаты опытно-экспериментальной работы относительно применения парадигмального моделирования в профессиональной подготовке будущих учителей.** Эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов заключается в обеспечении тесной взаимосвязи профессионального учения с практикой. Особую роль приобретает теоретическое обоснование и экспериментальная разработка системы профессиональной подготовки будущих учителей на основе парадигмального моделирования. Внедрение разработанной системы парадигмального моделирования профессиональной подготовке нуждается в дополнительных средствах. Результаты исследования могут быть использованы для определения эффективных направлений образовательной политики, обоснование стратегии развития образования и приоритетных направлений ее первоочередной модернизации.

**Ключевые слова:** исследование, эксперимент, моделирование, личность, профессиональный, парадигма, учитель.

**Annotation.** Semenova A.V. **Efficacy of vocational training of the future specialists consists in security of close interrelation of professional teaching with practice.** The special role the theoretical justification and exploratory development of system of vocational training of the future teachers on a basis paradigmatic acquires simulations. Introduction of designed system paradigmatic simulation of vocational training does not require additional means. A findings of investigation can be used for definition of effective directions of an educational politics, a justification of the strategy of development of education and priority directions of its prime modernizing.

**Keywords:** research, experiment, simulation, person, professional, paradigm, teacher

## Вступ.

Відомо, що низький рівень професійної компетентності визначає орієнтацію на авторитаризм, традиційну педагогіку з її жорсткою детермінацією освітнього процесу викладачем [2]. Гуманістична педагогіка завжди вимагала як високого рівня професійних умінь, так і сформованих педагогічних цінностей. У виборі стратегії і тактики використання діагностичних засобів в дослідно-експериментальній роботі було враховано те, що використання тих або інших методів обумовлено двохаспектним цілепокладанням діагностичної роботи, що проводилася: діагностика як засіб виявлення сутності досліджуваного явища і як засіб усвідомлення особистісно-професійних парадигм учасників експерименту, для яких вони могли стати додатковим стимулом до рефлексії, самопізнання, самоосмислення.

*Багатоканальна взаємодія* розглядається не стільки як процес усвідомлення особистісно-професійної парадигми майбутнього вчителя, скільки як вимога системного управління якістю підготовки майбутніх учителів, механізм рефлексії, засіб зміни парадигми. З одного боку, групові ознаки такої взаємодії в індивідуальному образі особистісно-професійної парадигми майбутнього вчителя віддзеркалювали парадигму освітнього простору педагогічного навчального закладу, несли відбиток стереотиповості в „первинному враженні” (Бодальов А. [1]). З іншого боку, при більш тривалому міжособистісному контакті у відкритому освітньому просторі стало можливим говорити про зменшення стереотипного впливу на образ ідеалізованої особистісно-професійної парадигми і її зміну на більш відповідну реальності та більш успішну.

## Формулювання цілей роботи

Проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи щодо застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів

## Результати дослідження та їх обговорення

*Індивідуальний освітній маршрут* проектувався на ґрунті накопиченого досвіду багатоканальної взаємодії з представниками різноманітних соціальних просторів, спираючись на узагальнення когнітивістської традиції яка позначається як прототип [6]. Відтак, прототип виступав індивідуальним а не груповим рівнем узагальнення. Адже він є „більш рухомим, менш уніфікованим утворенням та як індивідуальний продукт більш адекватно, ніж стереотип, відображує поточне конкретне освітнє середовище” [4].

Соціальна активність педагогів, що проявлялася через дослідницьку діяльність на індивідуальному рівні, виявила пріоритетні мотиви наукової роботи: пізнавальні, саморозвиток, професійне самовизначення, вузько-особистісні, соціально-позиційні (кар'єрні). Таким чином, парадигмальне моделювання ще в процесі професійної підготовки майбутніх учителів надає змогу підвищувати професійну компетентність педагога вже

в новому освітньому просторі; розвивати пізнавальні потреби, самоактуалізацію, творчу самостійність, що, зрештою, сприяє задоволенню соціальних потреб не тільки особистості а й оточуючих

Осмислення власних переживань і емоцій, що пов'язані з професією виявлялися за допомогою творів майбутніх учителів на тему: „Яким повинен бути ідеальний учитель”. Тексти студентських творів оброблялися методом контент-аналізу (виявлялися смислові одиниці, що характеризували особистість учителя, педагогічну діяльність та спілкування). Показник ступеня довіри до оточуючих визначався на основі відповідей за допомогою авторського оцінного опитувальника. При обробці даних виділялися категорії: довіра вчителю, колегам; учням; адміністрації навчального закладу. Ступінь довіри оцінювалася за п'ятибальною шкалою.

Для виявлення ступеню потреби в самоконтролі студентам пропонувався тест „Діагностика реалізації потреб у саморозвитку” (за М. Фетиськіним [5]), а також методика М. Куна „Хто Я?”. Одиницями аналізу були визначені категорії: соціальні (виокремлення понять типу „студентка”, „майбутній вчитель” та ін.), індивідуальні („добро”, „терплячість” та ін.), генералізовані („людина”, „частина Всесвіту” та ін.).

Якісний аналіз функціональної спрямованості за окремими показниками: (особистість учителя, спрямованість на дитину, уявлення про новий освітній простір) показав, що найяскравішими є спрямованість на школу і вчителя. Спрямованість на учнів проявлялась менш чіткою. Співвідношення категорій „професійно-педагогічна мотивація до нововведень” (Таблиця 1) змінювалося на різних етапах навчання, при цьому студенти всіх курсів вважали за краще описувати себе в соціальних категоріях, які значно перевершували за кількістю індивідуальні та генералізовані.

Спостерігалось незначне зниження кількості використання соціальних категорій в самоописі від першого курсу (8,80 бали) до п'ятого (7,44 бали). В той же час з'явилася тенденція підвищення кількості застосування індивідуальних категорій, від другого курсу (5,26 бали) до п'ятого (8,60 бали). Генералізовані категорії виокремлюються студентами дуже рідко.

Таблиця 1

Динаміка рівнів функціонування особистісно-професійних парадигм у майбутніх учителів

№п/п	Компоненти особистісно-професійної парадигми	Курси навчання		
		II	III	V
1	<b>Професійно орієнтована рефлексія (Xi)</b>	<b>1,68</b>	<b>3,84</b>	<b>5,42</b>
2	<b>Проектувально-прогностична спрямованість</b>	<b>81,0</b>	<b>103,0</b>	<b>119,0</b>
	а) особистість учителя	41,0	46,0	54,0
	б) педагогічна діяльність	23,0	31,0	36,0
	в) педагогічне прогнозування	17,0	26,0	29,0
3	<b>Функціональна спрямованість</b>	<b>2,64</b>	<b>3,19</b>	<b>3,83</b>
	а) особистість учителя	2,72	3,36	3,84
	б) спрямованість на дитину	1,88	2,98	3,66
	в) уявлення про новий освітній простір	3,32	3,24	3,98
4	<b>Професійно-педагогічна мотивація до нововведень</b>	<b>5,29</b>	<b>4,87</b>	<b>6,10</b>
	а) соціальна	8,80	7,86	7,44
	б) індивідуальна	5,26	4,88	8,60
	в) генералізована	1,82	1,86	2,26
5	<b>Потреба в саморозвитку, самоактуалізації</b>	<b>5,87</b>	<b>4,61</b>	<b>5,84</b>
	а) особистісна	8,56	5,48	7,14
	б) діяльнісна	5,28	4,72	5,52
	в) комунікативна	3,78	3,62	4,86

\*Примітка: II – закінчення періоду первинної адаптації (другий курс); III – занурення в навчально-професійну діяльність (третій курс); V – етап заключної підготовки до самостійної педагогічної діяльності (п'ятий курс).

Важливим показником потреби в саморозвитку, самоактуалізації себе як майбутнього професіонала є сформованість професійного образу „Я – майбутній педагог”. Як демонструють представлені в таблиці данні, від другого до п'ятого курсу спостерігалось деяке зниження середніх значень особистісних категорій, що характеризували уявлення про себе як учителя. Найвищий рівень був зафіксований у студентів другого курсу – 8,56 бали. Потім спостерігалось зниження показника у випробовуваних п'ятого курсу до рівня 7,14 бали.

У процесі навчання, з накопиченням теоретичних знань і власного практичного досвіду, відбувалося незначне підвищення діяльнісних категорій від другого курсу (5,28 бали) до п'ятого (5,52 бали). Комунікативні категорії у студентів другого і третього курсу були виражені недостатньо (3,78 бали і, відповідно, 3,62 бали), і лише на п'ятому курсі цей показник підвищується до рівня 4,86 бали.

У цілому ми зробили висновок, що функціонування особистісно-професійних парадигм студентів педагогічного навчального закладу знаходилося на змішаному рівні і недостатньо пов'язане з майбутньою педагогічною діяльністю. Таке функціонування парадигм не досягало оптимального, гармонійного рівнів. Це свідчило про те, що без спеціальних психолого-педагогічних дій процес усвідомлення особистісно-професійних парадигм йде сповільнено, стихійно, що й зробило необхідним і актуальним теоретичну й методичну роботу щодо впровадження експериментальної системи парадигмального моделювання професійної підготовки майбутніх учителів в освітньому просторі педагогічного навчального закладу.

Мета **формульованого експерименту** полягала в упровадженні означеної системи, що складається з моделей-концептів парадигмального моделювання, застосування яких в освітньому просторі педагогічного навчального закладу дозволили забезпечити підвищення якості підготовки майбутніх учителів. Практична спрямованість формульованого експерименту, полягала в тому, щоб істотно підвищити *професійну компетентність* студентів шляхом доведення важливості *принципу самоподібності* для сучасної освіти.

Досліджуваним була запропонована модифікація методики побудови **репертуарних ґрат Г. Келлі**, що допомогла відрефлексувати характеристики моделей в освітньому просторі [3]. За об'єкти оцінювання в репертуарних ролевих ґратах були запропоновані виокремлені раніше в теоретичному аналізі критерії, що лежать в основі конкретизації рівнів для кожної з моделей, узяті в біполярному вигляді. Наприклад, для моделі образу ідеалізованої особистісно-професійної парадигми (*прогностична модель особистісно-професійної парадигми*) за критерієм „професійно орієнтована рефлексія”: 1) осмислення власних переживань і емоцій – не усвідомлення власних переживань і емоцій, 2) потреба в самоконтролі – відсутність потреби у самоконтролі, 3) довіра до оточуючих – недовіра оточуючим та ін.

Для моделі системного управління якістю підготовки майбутніх учителів (*інтеграційна модель освітнього простору*) за тим же критерієм, показники такі: 1) задоволеність суб'єктів результатами діяльності простору – не задоволеність результатами діяльності простору, 2) гармонійність сполучення суспільних й особистих інтересів у взаємодії суб'єктів – агармонійність сполучення суспільних й особистих інтересів у взаємодії, 3) наявність взаємозв'язку у діях керівних органів щодо впливу на клімат освітнього простору – відсутність взаємозв'язку у діях керівних органів щодо впливу на клімат освітнього простору та ін.

Абстрактність, що була закладена, дозволяла випробуваним об'єктивно визначитися в індивідуальних значеннях, що вкладалися в розуміння критеріїв. Частотний аналіз характеристик, які використовувалися при оцінюванні суб'єктів освітнього простору педагогічного навчального закладу, дозволив виокремити 25 пар полярних ознак для кожної моделі. Даний діапазон конструктів послужив основою для продовження формульованого експерименту.

Основним напрямом роботи на цьому етапі було виявлення змісту стереотипу в особистісно-професійній парадигмі кожного майбутнього вчителя. Випробовуваним була запропонована **модифікація тесту репертуарних ролевих ґрат Г. Келлі**. Випробовуваними на даному етапі дослідження, який проводився протягом трьох років (7 – 9 семестри), були студенти інституту фізики і математики ПДПУ імені К.Д. Ушинського денного відділення спеціальностей ФМ, ФІ, МЕ, ІА, ІЕ, МІ. Вибірка складала 187 осіб. Вік випробовуваних склав від 18 до 21 року. Для контролю за ходом експерименту були сформовані експериментальні та контрольні групи (чисельністю 23, 26, 20 осіб). Психодіагностичні зрізи по всіх використаних показниках проводилися в контрольних і експериментальних групах на початку сьомого і в кінці дев'ятого семестрів. Експеримент проводився із студентами другого, третього і п'ятого курсів.

У результаті тестування на цьому етапі дослідження від кожного випробовуваного була одержана матриця дихотомічних оцінок п'яти об'єктів (моделей) по 25 полярним ознакам, що складало масив даних 5x25x187. Одержані дані були підсумовані для частотного аналізу, що дозволив визначити вагові показники критеріїв у моделях. Таким чином були виявлені кількісні і якісні відмінності в інтерпретації рівнів.

Виходячи з певної структури особистісно-професійної парадигми, необхідною була така робота, яка б відповідала структурі даної системи. При цьому ставилися відповідні завдання: по-перше, підвищити рівень функціонування всіх складових особистісно-професійної парадигми, а, по-друге, посилити взаємозв'язок між ними. З цією метою створювалися спеціальні ситуації, в яких у студентів повинні були виявлятися яскраві образи, адекватні вимогам професії, наприклад, „ситуація передбачення педагогічної дії”, „ситуація участі”, „ситуація рефлексії”, „заняття в школі майбутнього” та ін.

Робота, в цьому аспекті, будувалася відповідно до специфіки навчального закладу і містила адекватний баланс теоретичних курсів і педагогічної практики. В цілях більш глибокого засвоєння теоретичного курсу педагогіки була надана додаткова кількість навчального часу (спецкурс „Освітні технології”), при цьому

використовувалися діалогові, проблемні методи проведення навчальних занять, активні форми організації спецкурсів і практикумів (лекція-діалог, проблемна лекція, семінар-дискусія, ділова гра, тренінг тощо).

Проведений формувальний експеримент позитивно позначився і на рівнях функціонування кожної моделі-концепта системи парадигмального моделювання професійної підготовки майбутніх учителів. Ті зміни, що відбулися в цьому плані виразилися в зміцненні взаємозв'язку між ними, що, у свою чергу, сприяло посиленню внутрішньої цілісності і узгодженості експериментальної системи.

Особливістю зв'язку розроблених моделей-концептів з'явилася повна відповідність за критеріями оцінювання, що припускає наявність структурних співпадань та пояснює принцип фрактальності парадигмального моделювання. Для отримання наочної картини внутрішніх зв'язків моделей, отримані дані піддалися кластерному аналізу, що дозволило виявити структурні відмінності між групового і міжособистісного рівня узагальнень.

Структура особистісно-професійної парадигми є згорнутою картиною мінімальних відмінностей усередині освітнього простору. Процесуальна модель освітнього маршруту представляє більш складну картину. Найбільша відмінність виявлена за критерієм „потреба в саморозвитку, самоактуалізації” в моделях-концептах подолання пізнавально-психологічних бар'єрів – механізмів зміни особистісно-професійних парадигм (*продуктивна модель рефлексії*) і системного управління якістю підготовки майбутніх учителів (*інтеграційна модель освітнього простору*).

Можливо, опосередкованим чинником є активність самого індивіда, вірогідність кар'єрного зростання, місце одержаної професії в ієрархії престижу та ін. А. Сирота [4] висуває ідею про те, що в стереотипі освіта ще не гарантує отримання соціальних благ, але є необхідною умовою для цього. Таке положення цілком відповідає мобільності між поколіннями в стабільному суспільстві, при якій батьки часто надають істотну допомогу в працевлаштуванні дітей, які вже одержали освіту. В ситуації кризового стану суспільства найбільш сильно страждає саме опосередковуючий чинник, ефективність якого набуває колосального значення на шляху до успішної професійної самореалізації.

Втілення фрактального принципу синергії при розробці експериментальної системи парадигмального моделювання спонукає до появи фракталів і композиційних фракталів, що припускають самоподібність площин моделей-концептів в освітньому просторі та ґрунтуються на принципі „модель в моделі”: образ особистісно-професійної парадигми вчителя *подібний* образу освітньої парадигми тощо.

Початок професійної діяльності студенти пов'язували з пошуком роботи, але зміст роботи не конкретизувався не вказувалася сфера професійної діяльності, спостерігалася неадекватність життєвих цілей. В уявленнях про майбутнє переважала середня і віддалена перспектива (5 – 15 років). Таким чином у студентів відбулися зміни в професійних уявленнях, змінилися особистісно-професійні парадигми: йшов процес переорієнтації парадигм студентів з індивідуальних категорій на професійно-соціальні, самооцінка професійних якостей поступово підвищувалася, спостерігалася професіоналізація Я-образа з обраною спеціальністю.

### **Висновки**

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців полягає в діалектичній єдності всіх процесів, що відбуваються в освітньому просторі педагогічного навчального закладу, забезпеченні тісного взаємозв'язку професійного навчання з практикою. З цих позицій, особливої ролі набуває теоретичне обґрунтування та експериментальна розробка системи професійної підготовки майбутніх учителів в освітньому просторі на ґрунті парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів, що відтворює систему теоретико-методичного забезпечення, яка містить у собі концептуальні положення, принципи, моделі, види, форми, методи.

Узагальнюючи одержані в результаті аналізу одержаних даних про здійснену роботу, конкретизуємо ще один висновок: виходячи з того, що освітні установи концентрують витрати на забезпечення навчального процесу ТЗН, впровадження розробленої нами системи парадигмального моделювання професійної підготовки не потребує додаткових коштів, що свідчить про її економічну доцільність.

Освітнім установам не потрібно додаткових, позапланових економічних витрат для упровадження парадигмального моделювання, яке не вимагає використання нових технічних систем (засобів) навчання, а також розробки і упровадження кардинально нових технологій навчання в процес професійної підготовки майбутніх учителів. Процес упровадження означених інновацій не вимагає інтенсифікації навчального процесу і може відбуватися в плановому режимі кожної освітньої установи-учасника. Результати дослідження можуть бути використані для визначення ефективних напрямів освітньої політики, обґрунтування стратегії розвитку освіти і пріоритетних напрямів її першочергової модернізації.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення інших проблем дослідно-експериментальної роботи щодо застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів.

### **Література**

1. Бодалев А. А. О коммуникативном ядре личности и его формировании // Воспитательная система учебного заведения как объекта педагогического управления / А. А. Бодалев. — Рига : [б. и.], 1989. — С. 43—56.
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / Оксана Овчарук. — К. : К.І.С., 2003. — С. 13—37.
3. Пехота О. М. Підготовка майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховного процесу як важлива умова формування їх професіоналізму / Олена Миколаївна Пехота // Проблеми сучасної

- педагогічної освіти [сер. „Педагогіка і психологія”]: зб. Статей. Вип. 8. Ч. 1. — Ялта : РВВ КГУ, 2005. — С. 23—28.
4. Сирота А. Н. Особенности восприятия социально-стратификационных различий студентами вуза : автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / А. Н. Сирота. — Краснодар, 1999. — 22 с.
  5. Фетискин Н. П. Специфика и эффективность эмоционального обеспечения самостоятельной работы студентов/ Н. П. Фетискин // Актуальные проблемы психолого-педагогической подготовки студентов: сб. научн. трудов — Ярославль : ЯГПУ, 1990. — С. 79—84.
  6. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2006. — 607 с. — (Серия „Мастера психологии”).

Надійшла до редакції 29.10.2008р.