

Психологічні науки

УДК 371.12:331.546:001.8

Щербан Ганна Вікентіївна

старший викладач кафедри
педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна

Щербан Анна Викентьевна

старший преподаватель кафедры
педагогика дошкольного и начального образования
Мукачевский государственный университет
г. Мукачево, Украина

Scherban Anna Vikentiyivna

Senior lecturer
of preschool and primary education department
Mukachevo State University
Mukachevo, Ukraine

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЯ
STUDY OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Анотація: У статті розглядається: процес розв'язання вчителем педагогічних задач; проаналізовано стан готовності вчителів до розв'язування педагогічних задач; виокремлено труднощі вчителів-початківців. Доведено, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через оволодіння вчителями на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі.

Ключові слова: навчальна задача, педагогічна задача, готовність до розв'язання педагогічних задач, вміння розв'язувати педагогічні задачі, професійне становлення.

Аннотація: В статті розглядається процес рішення учителем педагогічних задач; проаналізовано стан готовності учителів до рішення педагогічних задач; виділені труднощі учителів початківців. Доведено, що досягнення педагогічних цілей можливо тільки через оволодіння учителями на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням вирішувати педагогічні задачі.

Ключевые слова: учебная задача, педагогическая задача, готовность к решению педагогических задач, умение решать педагогические задачи, профессиональное становление.

Summary: The process of solving educational problems by a teacher has been considered in the article; the state of readiness of teachers to solving educational problems has been analyzed; the difficulties of teachers beginners have been singled out. It has been proved that achieving educational goals is only possible through the mastery of teachers during their professional development by integrated ability to solve educational problems.

Keywords: educational task, pedagogical task, willingness to solve educational problems, ability to solve the educational problem, professional formation.

Професійно-педагогічна діяльність – неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач. Про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім за тим, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних завдань [3, 5, 7 та ін.]. Проблема готовності до педагогічної діяльності досліджувалася багатьма науковцями Н.В.Кузьміна, В.О.Кан-Калік, М.Д.Нікандров, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спірін С.Д. Максименко та ін. Про те, процес формування

готовності до розв'язання професійно-педагогічних задач сьогодні є недостатньо теоретично обґрунтованим та практично дослідженим.

Виходячи з цього, *об'єкт нашого дослідження* – психологічні засади підготування вчителя.

Мета: дослідити основи компетентності вчителя – підготовленість до розв'язування педагогічних задач. Завдання дослідження: дослідити та проаналізувати стан готовності вчителів до розв'язування педагогічних задач;

Нами проведено дослідження, в якому було охоплено 70 молодих учителів, професійну діяльність яких оцінювали експерти. У ролі експертів виступали адміністрація школи, працівники методкабінетів, методисти обласного інституту удосконалення учителів. Результати оцінки виражалися у балах; числові значення відповідали розробленій градації рівнів підготовленості молодих учителів. Останнім відповідно приписувалися кількісні значення: 0 - нульовий; 1 - низький; 2 - середній; 3 - високий. У таблиці представлені узагальнені результати експертних оцінок.

Таблиця 1

Узагальнені результати експертних оцінок (у відсотках)

| Групи учителів (за стажем роботи) | Рівні підготовленості | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | високий рівень | середній рівень | низький рівень | нульовий рівень |
| до 1 року роботи | 10,0 | 25,0 | 40,0 | 25,0 |
| від 1 до 3 років роботи | 16,7 | 26,7 | 33,3 | 23,3 |
| від 3 до 5 років роботи | 20,0 | 25,0 | 40,0 | 15,0 |
| всього | 15,7 | 25,7 | 37,1 | 21,5 |

З одержаних результатів випливає:

1. Зростає число учителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (від 35,0 % у групі зі стажем до 1 року роботи до 45,0 % у групі зі стажем від 3 до 5 років роботи). Це можна інтерпретувати як наслідок адаптації молодих учителів до професійної ролі, їх самоосвітньої і самовиховної роботи та методичної і консультативної допомоги з боку методичних служб, адміністрації шкіл та більш досвідчених колег.

2. Дуже велика доля молодих учителів з низьким і нульовим рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач /65,0 % у групі зі стажем до 1 року і 55,0 % у групі зі стажем від 3 до 5 років/. Як бачимо, позитивна динаміка у залежності від стажу є, але вона дуже незначна і явно не може задовільнити вимоги шкільної практики.

По суті, йдеться про те, що педагогічна діяльність може здійснюватися вчителем на емпіричному та свідомому рівнях. Ці міркування ґрунтуються на осмисленні результатів інтерв'ю з молодими вчителями та експертами, у ході яких з'ясувалися проблеми: чи базуються початківці у своїй практичній діяльності на певній психологічній і педагогічній концепції навчання /виховання/ та якій саме?

Емпіричний рівень пов'язаний з оволодінням лише зовнішньою предметною стороною педагогічної діяльності, коли вчителі визначають спосіб дії на основі логіки практичних дій. При цьому упускається та обставина, що логіка практичних дій не розкриває закономірні зв'язки між окремими компонентами педагогічного процесу, що є компетенцією теорії. Внаслідок педагоги часто не можуть (і не бачать у цьому необхідності) обґрунтувати, які способи дії і чому саме були вибрані у даній ситуації, вони просто копіюють дії інших учителів.

Свідомий рівень передбачає, що зовнішній предметній діяльності передують внутрішня, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання.

Дуже часто спостерігається розузгодження процесів оволодіння учителями теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Ці процеси співіснують ніби паралельно, не перетинаються, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивних схем розв'язання педагогічних задач, у всякому випадку, у тих молодих учителів, чия підготовленість до розв'язання педагогічних задач знаходиться на низькому або нульовому рівнях.

Паралельно аналізувалися ті труднощі, з якими зіштовхуються вчителі на етапі входження у педагогічну професію. Передусім з допомогою

нестандартизованого інтерв'ю (опитувалися молоді та досвідчені вчителі, адміністрація шкіл) з'ясувався характер та зміст таких труднощів. Одержана інформація була систематизована у вигляді спеціального опитувальника, який і був запропонований експериментальній групі молодих учителів (70 чоловік).

Аналіз одержаних даних дозволяє відмітити:

1. У процесі практичного освоєння педагогічної професії молоді вчителі зіштовхуються з серйозними проблемами зовнішнього, предметного характеру і труднощами, зумовленими особистісними, психологічними причинами.

2. Багато з об'єктивно існуючих проблем професійного становлення початківців випадає з поля зору адміністрації школи та методичних служб, які призвані надавати необхідну допомогу молодим вчителям на етапі їх входження у педагогічну професію.

3. Труднощі, зумовлені невмінням використовувати теоретичні знання для розв'язання педагогічних задач, явно оцінюються учителями, що можна інтерпретувати тим, що професійні функції багатьма з них здійснюються на емпіричному рівні, внаслідок чого необхідність обґрунтування способу дії та причин його вибору у даній ситуації часто просто випадає з поля їх уваги.

Серед найбільш істотних проблем у зв'язку з цим відзначимо: теоретичні знання більшості вчителів-початківців (до 70,0 відсотків у нашому випадку) знаходяться на рівні розрізнених положень, без необхідного осмислення зв'язків між ними; окремі теоретичні положення у більшості (до 90,0 відсотків) не зведені в певні концепції, не доходять до рівня конструктивно-методичних схем аналізу педагогічних ситуацій і прийняття педагогічних рішень; серйозні труднощі майже всіх вчителів-початківців при операціоналізації психолого-педагогічних знань.

Як наслідок, педагогічні рішення, що приймаються молодими вчителями [5, с. 225], теоретично недостатньо обґрунтовані, що, в свою чергу, призводить до того, що вчителі-початківці здійснюють свої професійні функції на емпіричному рівні, методом спроб та помилок, інтуїтивно або ж по аналогії з діями інших.

На низькому рівні знаходяться освоєння молодими вчителями методології аналізу педагогічних ситуацій, виокремлення в них педагогічних завдань і прийняття теоретично обґрунтованих теоретичних рішень. У багатьох випадках (до 85,0 відсотків) вчителі-початківці просто не бачать у ситуаціях, що виникають, педагогічних завдань або ж підмінюють їх функціональними, зосереджуючи всю увагу на розв'язання останніх (дати урок, провести виховний захід, вжити щодо учня певну сукупність методів впливу тощо).

Одним з найслабкіших місць у роботі молодих учителів є невміння визначати цілі та завдання уроку (вивчення конкретної теми, навчального предмета тощо), нерозуміння значимості цієї процедури для ефективності педагогічного процесу, невміння аналізувати проведені уроки відповідно до поставлених цілей. Так, наприклад, цілі навчання часто-густо (у 75,0 відсотків випадків) підмінюються вчителями-початківцями описанням власних дій при вивчення певної навчальної теорії (“розкрити”, “пояснити”, “розповісти” тощо) або ж ототожнюють із змістом освіти.

Вкажемо також на істотні утруднення молодих учителів при виділенні головного у темі, визначенні головних, стрижневих ідей уроку, здійсненні обґрунтованого вибору системи методів і прийомів педагогічного впливу на учнів, організації спільної діяльності учнів та їхньої самостійної роботи як на уроці, так і у позаурочний час, урахуванні вікових та індивідуальних особливостей учнів, здійсненні диференційованого підходу до них.

Отже, професійно-педагогічна діяльність – неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач. Досягнення ж педагогічних цілей можливе лише через оволодіння вчителями на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі. Процес професійного становлення учителів набуває цілеспрямованості і продуктивності, якщо спеціально організовується навчання інтегральному розв'язуванню педагогічних (психодидактичних) задач.

Література:

1. Баженова Л.В. Мотивація професійного самосовершенствования учителя (Програма личностно-орієнтованого тренінга) / Практична психологія та соціальна робота № 1.-2002.-С. 36-39.
2. Кривоконь Н.І. Соціально-психологічні аспекти формування професійної самосвідомості фахівців / Проблеми загальної та педагогічної психології, т. II, ч.5.-2003.-С.188-190.
3. Траверсе Т.М. Професіоналізація особистості майбутнього фахівця в галузі педагогічної діяльності / Проблеми загальної та педагогічної психології, т.V, ч.7.-2003.-С.289-294.
4. Черный Е.В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Практична психологія та соціальна робота № 3.-2002.-С.1-4.
5. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Монографія. -К.: Міленіум, 2004.-346 с.
6. Щербан Т.Д., Гоблик В.В.Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України /за наук. Ред.. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.-Вип.31.- Кам'янець_подільський: Аксіома, 2016.- С. 569-583.
7. Яценко Т.С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта / Практична психологія та соціальна робота № 7.-2002.-С.10-16.