

*Щербан Ганна Вікентіївна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет*

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Робота присвячена психологічним особливостям педагогічної діяльності, розвитку професійної компетентності педагога, а саме етапу становлення молодого вчителя. Про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім за тим, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних завдань. На основі експериментальних даних досліджено та проаналізовано стан готовності вчителів до розв'язання педагогічних задач, охарактеризовано труднощі цього етапу. Процес професійного становлення учителів набуває цілеспрямованості й продуктивності, якщо спеціально організовується навчання інтегральному розв'язуванню педагогічних (психодідактичних) задач.

Ключові слова: задача, навчальна задача, педагогічна задача, педагогічна діяльність, професійна діяльність, рефлексія.

Постановка проблеми. Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України, залежить від взаємин усіх учасників педагогічного процесу, що вимагає розвитку професійної компетентності педагогів. На якому б етапі професійного та життєвого шляху не був учитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення вчителя, коли випускник педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури [5,6,7] можна стверджувати, що «входження» випускника в педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. Цей напрямок, як показує аналіз психологічних досліджень [1,2,3,5,6,7], на сьогодні залишається недостатньо розробленим і науково прогнозованим. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможлилювали конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Професійно-педагогічна діяльність – неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач (у кінцевому результаті, задач з управління діяльністю учнів). Маючи на увазі, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через педагогічну взаємодію (спілкування) вчителя з учнями, підкреслимо, що діалектичне зняття цієї суперечності передбачає оволодіння вчителями на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі.

Як засвідчує аналіз психологічної літератури [4,5,7], про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім за тим, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження опирається на праці та ідеях вітчизняних та зарубіжних психологів (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, М.М. Заброцький, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін,

О.М. Леонтьєв, Е.И. Машбиц, Л.А. Петровская, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та ін.). В методологічному аспекті дослідження ґрунтується на положеннях культурно-історичної концепції Л.С. Віготського, теорії свідомості В.П. Зінченка та С.Л. Рубінштейна, концепції психічного розвитку людини Г.С. Костюка, теорії навчальної діяльності Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, а також положеннях теорії особистісного опосередкування навчальної діяльності С.Д. Максименка.

Особливого значення проблема готовності до педагогічної діяльності набуває у зв'язку з реформуванням загальної та вищої освіти. Таким чином, практична значущість і недостатня розробленість у теоретичному та прикладному аспектах проблеми підкреслюють актуальність представленого дослідження.

Мета статті – дослідити та проаналізувати стан готовності вчителів до розв'язування педагогічних задач; з'ясувати характер та зміст цього процесу.

Результати дослідження. Нами проведено дослідження, в якому було охоплено 83 учителів, професійну діяльність яких оцінювали експерти. При розробці дослідження ми керувалися рядом методичних вимог, обґрунтованих у спеціальній літературі [1,3,8]. У результаті проведених досліджень встановлено, що рівні підготовленості учителів до розв'язання навчальних задач не залежать від їх категорії. Так, наприклад, вчитель І-категорії розв'язував задачі більш високого рівня і навпаки. Вчителі вищої категорії мали певні труднощі при вирішенні задач нижчого кваліфікаційного рівня. Результати оцінювання виражалися у розробленій градації рівнів підготовленості учителів: дуже низький; низький; середній; високий.

Учитель - спеціаліст (дуже низький рівень):

- дії вчителя не мають необхідного обґрунтування або базуються на помилкових висновках із попереднього педагогічного аналізу;
- педагогічна діяльність у цілому не відповідає вимогам принципів науки та виховання;
- дії вчителя, його поведінка в цілому не усвідомлені.

Учитель II – гої категорії (низький рівень):

- дії вчителя обґрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього педагогічного аналізу;

- педагогічна діяльність лише частково відповідає вимогам принципів навчання та виховання;

- дії та поведінка усвідомлені лише частково, із значними упущеннями (в усвідомленні цілей, співвідношенні запланованих та одержаних результатів тощо).

Учитель I – гої категорії (середній рівень):

- дії вчителя в цілому обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу;

- педагогічна діяльність у цілому відповідає вимогам принципів навчання та виховання;

- дії та поведінка в цілому усвідомлені;

- намічена діяльність виконується своєчасно або з несуттєвими відхиленнями від термінів;

- проявляється значний ступінь самостійності.

Учитель – вищої категорії (високий рівень):

- дії вчителя повністю обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу;

- педагогічна діяльність повністю відповідає вимогам принципів навчання та виховання;

- дії повністю усвідомлені (включаючи співвідношення поставлених цілей і реальних результатів, критичну оцінку власної поведінки тощо);

- високий рівень самостійності;

- запланована діяльність виконується своєчасно.

У таблиці наведені узагальнені результати експертних оцінок.

Таблиця 1

Узагальнені результати експертних оцінок
(у відсотках)

Рівні підготовленості	Групи вчителів (за стажем роботи)			Середнє значення
	до 1 року роботи	від 1 до 3 років роботи	від 3 до 8 років роботи	
Вища категорія (високий)	8,0	16,0	19,0	14,3
I категорія (середній)	24,0	27,0	24,0	25,0
II категорія (низький)	41,0	35,0	41,0	39,0
Спеціаліст (дуже низький)	27,0	22,0	16,0	21,7

Згідно з одержаними результатами можна виділити деякі тенденції в розвитку уміння вчителів розв'язувати навчальні задачі:

1. Зростає число вчителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (від 32,0% у групі зі стажем до 1 року роботи до 43,0% у групі зі стажем від 3 до 8 років роботи). Це можна інтерпретувати як наслідок адаптації учителів до професії. Слід мати на увазі ще й ту обставину, що наведені дані (особливо щодо вчителів зі стажем роботи до 1 року) дещо ідеалізовані, вони виражають, як буде видно при подальшому аналізі, не стільки реальний, скільки бажаний стан речей.

2. Велика частка учителів з низьким і дуже низьким рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (68,0% у групі зі стажем до 1 року і 57,0% у групі зі стажем від 3 до 8 років). Як бачимо, позитивна динаміка залежно від стажу є, але вона дуже незначна і явно не може задовольнити 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 вчителями та експертами, у ході яких з'ясувалися проблеми: чи орієнтуються початківці вчителі у своїй практичній діяльності на певну психологічну і педагогічну концепцію навчання (виховання) та яку саме? Якщо їх практична діяльність не витікає з єдиної психолого-педагогічної концепції, то які психолого-педагогічні закономірності реалізуються в окремих сторонах діяльності? На які аспекти психічного розвитку учня орієнтуються вчителі у своїй практичній діяльності, які психічні функції передусім прагнуть розвивати на конкретному уроці? Який тип мислення вони намагаються розвивати в учнів, яке ставлення до оточуючого й дійсності виховувати? Як, якою мірою та в яких напрямках здійснюється формування особистісних якостей учнів?

Чуттєво-інтуїтивний рівень мислення при розв'язанні навчальних задач 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 цього вчителі 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 або сліпо виконують методичні поради.

Дискурсивно-логічний рівень передбачає, що зовнішній предметній діяльності передують внутрішня, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання. Для підтвердження цього використаємо міркування О.М. Леонтьєва. «Свідома дія, – підкреслює він, – це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату».

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, передусім у тих молодих учителів, чия підготовленість до розв'язання педагогічних задач знаходиться на низькому або нульовому рівні.

Паралельно нами здійснено аналіз чинників, з якими зустрічаються вчителі в педагогічній професії, тобто ті, які викликають дискомфорт. Дослідження здійснювалося з допомогою нестандартизованого інтерв'ю. Одержана інформація була систематизована

у вигляді спеціального опитувальника, який і був запропонований експериментальній групі учителів (83 особи). Перед ними було поставлено завдання проранжувати за значимістю виокремлені чинники, які викликають напруженість у їх роботі. Аналіз результатів дослідження показав, що вчителі зустрічаються з наступним комплексом труднощів (в дужках зазначено середній арифметичний ранг).

I: Невміння підтримувати в учнів увагу, впевненість у своїх силах, добросовісне ставлення до навчання (1,89); невідання розподіляти свою увагу на уроці (2,22); невідання використовувати вплив класу (групи учнів) на особистість, орієнтація на "парну педагогіку" (2,28); відсутність вміння розбиратися в учнях, розуміти мотиви їх вчинків, поведінки у цілому (2,33).

II: Невміння прислухатися до критики у свій бік (2,39); невідання володіти собою, нерівноваженість (2,56); відсутність уміння переконувати учнів (2,72).

III: Невміння підтримувати в класі дисципліну (2,83); невідання раціонально організувати свою діяльність (3,06); невідання активізувати пізнавальну діяльність учнів (3,28).

IV: Деякі особистісні якості (слабкість волі, м'якість характеру та інші) (3,29); недостатня методична підготовленість (3,56); прогалини в теоретичних знаннях (3,72).

V. Деякі особистісні особливості (недостатня справедливості і об'єктивності, труднощі у комунікативній системі та інші) (3,78); невідання поєднувати навчальну та виховну роботу на уроці (3,94).

VI: Випадковість вибору професії, відсутність необхідної мотивації (4,11).

Відзначимо, що різниця між середніми арифметичними рангами виділених труднощів носить статистично значущий характер. При порівнянні рангів першого і шостого місць критерій достовірності різниці по Ст'юденту складає 10,04. Навіть між показниками окремих місць різниця статистично достовірна (наприклад, між показниками першого і другого місць критерій Ст'юдента складає 2,62, що відповідає рівню значущості 0,01).

Аналіз цих чинників дає змогу відмітити:

1. Освоєння педагогічної професії вчителів пов'язане з серйозними проблемами зовнішнього, предметного, характеру і труднощами, зумовленими особистісними, психологічними причинами.

2. Професійне становлення ускладнюється тим, що адміністрація школи та методичні служби не надають необхідну допомогу вчителям.

3. Невміння використовувати теоретичні знання для розв'язання педагогічних задач. 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 при операціоналізації психолого-педагогічних знань.

Як наслідок, педагогічні рішення, що приймаються вчителями, теоретично недостатньо обгрунтовані, що призводить до того, що вони здійснюють свої професійні функції на емпіричному рівні, методом спроб та помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших.

На низькому рівні знаходяться освоєння вчителями методології аналізу педагогічних ситуацій, виокремлення в них педагогічних завдань і прийняття теоретично обгрунтованих теоретичних рішень.

У багатьох випадках (до 85,0 відсотків) вчителі просто не бачать у ситуаціях, що виникають, педагогічних завдань або ж підміняють їх функціональними, зосереджуючи всю увагу на розв'язанні останніх (дати урок, провести виховний захід, вжити щодо учня певну сукупність методів впливу тощо).

Невідання визначати цілі та завдання уроку, нерозуміння значимості цієї процедури для ефективності педагогічного процесу, невідання аналізувати проведені уроки відповідно до поставлених цілей є одним з найслабших місць у роботі учителів. Так, наприклад, цілі навчання часто (у 75,0 відсотків випадків) підмінюються вчителями описанням власних дій при вивченні певної навчальної теорії («розкрити», «пояснити», «розповісти» тощо) або ж ототожнюють із змістом освіти.

Істотні труднощі у вчителів спостерігаються при виділенні головного у темі, визначенні стрижневих ідей уроку, здійсненні обгрунтованого 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.

Висновки і перспективи подальших досліджень. 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 (психодідактичних) задач, що і є перспективою подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Баженова Л. В. Мотивація професійного самосовершенствования учителя : программа личностно-ориентированного тренинга / Л. В. Баженова // Практична психологія та соціальна робота . – 2002. – № 1. – С.36-39.

2. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні аспекти формування професійної самосвідомості фахівців / Н. І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименко. – К.: НЕВТЕС, 2000. – Т. 2, ч. 5. — С. 188-194.
3. Пазюнченко Т. М. Професійна орієнтація на педагогічну працю : консультативний тренінг / Т. М. Пазюнченко ; за ред. В. Ф. Моргуна. – К. , 2000. – 152 с.
4. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1989. – 213 с.
5. Спирин Л. Ф. Обучение студентов решению педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумкин. – Ярославль. – 1983. – 213 с.
6. Траверсе Т. М. Професіоналізація особистості майбутнього фахівця в галузі педагогічної діяльності / Т. М. Траверсе // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2003. – Т. 5, ч. 7. – С. 289-294.
7. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С.1-4.
8. Яценко Т. С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта / Т. С. Яценко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002.– № 7. – С. 10-16.

Работа посвящена психологическим особенностям педагогической деятельности, развития профессиональной компетентности педагога, а именно этапа становления молодого учителя. О результативности профессионального становления молодых учителей можно судить прежде всего по тому, насколько успешно они будут справляться с решением педагогических задач. На основе экспериментальных данных, исследованы и проанализированы состояние готовности учителей к решению педагогических задач, охарактеризованы трудности этого этапа. Процесс профессионального становления учителей приобретает целеустремленности и производительности, если специально организуется обучение интегральному решению педагогических (психодидактических) задач.

Ключевые слова: задача, учебная задача, педагогическая задача, педагогическая деятельность, профессиональная деятельность, рефлексия.

Vocational and educational activity is a continuous process of solving a number of pedagogical tasks by the teacher. Achieving the same educational goals is possible only through the mastery of teachers' integral ability to solve educational problems during their professional formation. The investigation is devoted to psychological features of educational activities, development of professional competence of the teacher, namely the phase of the formation of a young teacher. The effectiveness of professional formation of young teachers can be judged primarily by how successfully they deal with solving educational problems.

The investigation have been performed, which covered 83 teachers, the professional functioning of whom were evaluated by experts. Based on experimental data, research and analysis of teachers' readiness to solve educational problems, the difficulties of this stage have been described: a number of teachers with a high and middle level of readiness to solve educational problems has increased; a large proportion of teachers with low and very low level of readiness to solve educational problems exists. Together with this the analysis of factors faced by the teachers in the teaching profession has been performed. Analysis of these factors makes it possible to note: the development of pedagogical teaching profession is associated with serious problems of external, objective nature as well as by the difficulties caused by personal, psychological reasons; professional formation is made complicated by the fact that the school administration and teaching services do not provide the necessary assistance to teachers; inability to use theoretical knowledge to solve educational problems. As a result, pedagogical decisions made by the teachers, are not theoretically enough justified, which in turn leads to the fact that they carry out their professional functions empirically.

Thus, the process of formation of a professional teacher takes commitment and performance, if the study of integral solving of pedagogical (psychodidactic) problems is specially organized.

Key words: task, training task, pedagogical task, teaching activities, professional activities, reflection.