

Щербан Ганна Вікентіївна
старший викладач кафедри
педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет

Щербан Анна Викентьевна
старший преподаватель кафедры
педагогике дошкольного и начального образования
Мукачевский государственный университет

Scherban Anna Vikentiyivna
Senior lecturer
of preschool and primary education department
Mukachevo State University

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

THE PROBLEMS OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Анотація. У статті розглядається проблема становлення молодих учителів. Критерієм успішного професійного становлення педагога є – готовність до розв'язування навчальних задач. Досліджено процес (стан, особливості та труднощі) підготовленості вчителів розв'язувати навчальні задачі.

Ключові слова: навчальна задача, професійне становлення, професійне, розв'язання навчальних задач, етапи розв'язання навчальної задачі, готовність до розв'язання навчальної задачі.

Аннотация. В статье рассматривается проблема становления молодых учителей. Критерием успешного профессионального становления педагога является – готовность к решению учебных задач. Исследован процесс (состояние, особенности и трудности) подготовленности учителей решать учебные задачи.

Ключевые слова: учебная задача, профессиональное становление, профессиональное, решение учебных задач, этапы решения учебной задачи, готовность к решению учебной задачи.

Summary. The article is devoted to the issue of the young teachers' development. The maturity to solve teaching objectives – is the criterion of successful pedagogue's professional formation. The process of teachers' maturity (conditions, peculiarities and difficulties) to solve teaching objectives has been investigated.

Key words: teaching objectives, professional development, professional solving of teaching objectives, stages of the teaching objectives solving, maturity to solve the teaching objectives.

Професійно-педагогічній діяльності притаманні такі характеристики, як конкретність, ситуативність, цілісність, що вимагає від вчителя не лише оволодіння певними науково-теоретичними знаннями, але й використання останніх у практиці, творчого осмислення, трансформації у конструктивно-методичні схеми прийняття педагогічних рішень. Тому про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім по тому, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням на-

вчальних задач. Мета представленого дослідження – вивчити підготовленість молодих вчителів до розв'язування навчальних задач.

У рамках такого підходу оцінка ефективності професійного становлення вчителя пов'язується з виділенням певних видів професійно-педагогічної діяльності, які знаходять своє відображення у відповідних типах навчальних задач. Відмітимо, що на доцільність використання навчальних задач для забезпечення оперативного зворотного зв'язку у процесі підготовки

вчителів неодноразово вказувалося у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі [1, 2, 3, 4, 5 та ін.].

Відповідно до етапів розв'язання навчальної задачі доцільно умовно виділити такі якісно своєрідні аспекти професійної діяльності [5], оцінку яких доцільно проводити окремо:

1. Аналіз (вивчення і характеристика на основі наявних психолого-педагогічних знань особистості окремого учня, дитячого колективу, навчально-виховного процесу, умов педагогічної діяльності).

2. Планування (постановка цілей, проектування і конструювання змісту, засобів, форм і методів педагогічної діяльності).

3. Здійснення (реалізація наміченої діяльності, тобто навчальної взаємодії).

4. Самоаналіз (педагогічна рефлексія, спрямована на вдосконалення своєї діяльності, на професійне самовиховання).

Про освоєння педагогічного аналізу початківцями можна судити по успішності виконання ними завдань по аналізу педагогічних фактів та явищ. (розв'язання аналітичних задач). Професійно необхідний мінімум таких завдань складає: визначення характеру педагогічної ситуації; визначення завдань педагогічної взаємодії та її загальної (перспективної) мети; виділення факторів, що впливають на педагогічну взаємодію; оцінка здійснюваних учителем дій та їх наслідків; співвіднесення своїх спостережень і висновків з наявними психолого-педагогічними знаннями. По суті, мова йде про освоєння цілісного бачення реального педагогічного процесу.

Про освоєння планування можна судити по успішному виконанню молодими вчителями таких завдань: визначення загальної мети і конкретних завдань педагогічної взаємодії; проектування його способів та прогнозування можливих труднощів; проектування варіантів педагогічної взаємодії.

Про освоєння стану здійснення можна судити по успішному виконанню завдань по реалізації педагогічної взаємодії як у змодельованих, так і в реальних умовах педагогічної діяльності.

У ході самоаналізу молоді вчителі мають співставляти заплановані та реально здійснені дії, оцінювати їх педагогічну доцільність, порівнювати навчальну ситуацію з іншими (подібними та відмінними), виявити фактори, які впливали на досягнення мети, намічати і оцінювати інші, потенційно можливі варіанти здійснення педагогічної взаємодії, робити конструктивні висновки для професійного самовиховання та подальшої педагогічної діяльності.

Практичний досвід і теоретичний аналіз свідчать про неефективність використання з цією метою стандартизованих тестових методик. До аналогічних

висновків приходять і зарубіжні вчені, пропонуючи пошук способів оцінки діяльності вчителя, основаних на експертних судженнях з конкретними орієнтирами, які б задавалися певним шкільним округом та вузом, що займається підготовкою вчителів. В основі запропонованого підходу лежить змістовна, якісна оцінка результативності професійного становлення молодих учителів по заданих параметрах; формалізація результатів такої оцінки з метою їх подальшої математичної обробки носить в принципі другорядний характер.

Наш підхід носить яскраво виражений коригуючий характер, коли діагностика певних труднощів і суперечностей процесу професійного становлення молодих учителів є необхідною передумовою для проведення відповідної корекційної роботи, спрямованої на формування необхідних умінь і особистісних проявів.

У рамках описаного підходу оцінка підготовленості молодих учителів до розв'язання педагогічних задач здійснювалась на основі узагальнення експертних суджень. 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.

Нульовий рівень — дії вчителя не мають необхідного обґрунтування або ґрунтуються на помилкових висновках з попереднього аналізу; професійна діяльність у цілому не задовольняє вимогам, що витікають з принципів науки та виховання; дії вчителя, його поведінка у цілому не усвідомлена.

Низький рівень — дії молодого вчителя обґрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього аналізу; діяльність лише частково задовольняє вимогам принципів навчання та виховання; дії та поведінка усвідомлені лише частково, із значними упущеннями (в усвідомленні цілей, співвідношенні запланованих та одержаних результатів тощо).

Середній рівень — дії молодого вчителя в цілому обґрунтовані результатами попереднього аналізу; педагогічна діяльність у цілому відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії та поведінка у цілому усвідомлені; намічена діяльність виконується своєчасно або з несуттєвими відхиленнями від термінів; проявляється значна міра самостійності.

Високий рівень — дії молодого вчителя повністю обґрунтовані результатами попереднього аналізу; діяльність повністю відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії повністю усвідомлені (включаючи

Таблиця 1

**Підготовленість учителів до розв'язання навчальних підготовленості задач
(за результатами експертних оцінок)**

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

співвідношення поставлених цілей і реальних результатів, критичну оцінку власної поведінки тощо); дії повністю усвідомлені; проявляє високий рівень самостійності; намічена діяльність виконується своєчасно.

Дослідженням було охоплено 72 молодих учителів, професійну діяльність яких оцінювали експерти. У таблиці 1 представлені узагальнені результати експертних оцінок.

З одержаних результатів випливає (нагадаємо, що мова йде про оцінки експертів):

1. Зростає число молодих учителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання навчальних 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. Слід мати на увазі ще й ту обставину, що приведені дані (особливо щодо учителів зі стажем роботи до 1 року) дещо ідеалізовані, вони виражають, як буде при подальшому аналізі, не стільки реальний, скільки бажаний стан речей.

2. Дуже велика доля молодих учителів з низьким і нульовим рівнем підготовленості до розв'язання

навчальних 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.

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

Розглядаючи професійну діяльність вчителя як неперервний процес розв'язання вчителем ряду навчальних задач (у кінцевому результаті, задач по рефлексивному управлінню діяльністю учнів), і маючи на увазі, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через педагогічну взаємодію (спілкування) вчителя з учнями, підкреслимо, що діалектичне зняття цієї суперечності передбачає передусім оволодіння початківцями на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням розв'язувати навчальні задачі.

Література

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика. 1990. — 184 с.
2. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Вопросы психологии. — 1986. — № 2. — с. 21–30.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 102 с.
4. Спириин Л. Ф. Фрумкин М. Л. Обучение студентов решению педагогических задач. — Ярославль. 1983. — С. 20–26.
5. Щербан Т. Д. Specialist's thinking activity in the solving problems process: мисленнєва активність фахівця у процесі розв'язання задач / Т. Д. Щербан // Technologies of intellect development: Технології розвитку інтелекту: журнал. — Київ, 2015. — № 9. Том 1. — Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/183.