

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Кваліфікаційна робота**

магістра

на тему **Психолого-педагогічні особливості підготовленості майбутніх  
учителів до розв'язування педагогічних задач**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110  
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
освітньої програми Педагогіка вищої школи  
К. О. Калашнік

Керівник професор кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності,  
д.пед.н., професор Гура О. І.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності,  
к.психол.н., доцент Овсяннікова В. В.

Запоріжжя

2021

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 р.

**ЗАВДАННЯ**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНЦІ**

Калашнік Катерині Олександрівні

1. Тема роботи Психолого-педагогічні особливості підготовленості майбутніх учителів до розв'язування педагогічних задач

керівник роботи Гура Олександр Іванович, д.пед.н., професор

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1136-с

2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи аналіз і узагальнення наукової та навчально-методичної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) здійснити психолого-педагогічний аналіз особливостей педагогічної діяльності учителів; емпіричним шляхом встановити рівень сформованості у майбутніх учителів розв'язування педагогічних задач; дослідити особливості комунікативної підготовки майбутніх учителів у контексті підготовленості до розв'язування педагогічних задач.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)  
6 таблиць

## 6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гура О.І., проф.		
Розділ 1	Гура О.І., проф.		
Розділ 2	Гура О.І., проф.		
Висновки	Гура О.І., проф.		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2020 р.	Виконано
2	Робота із джерелами	січень 2021 р.	Виконано
3	Написання вступу	березень 2021 р.	Виконано
4	Робота над першим розділом	квітень 2021 р.	Виконано
5	Робота над другим розділом	серпень 2021 р.	Виконано
6	Оформлення списку джерел	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Проходження нормоконтролю	листопад 2021 р.	Виконано
8	Рецензування	листопад 2021 р.	Виконано
9	Захист	грудень 2021 р.	

Студент \_\_\_\_\_ К. О. Калашнік

Керівник роботи \_\_\_\_\_ О. І. Гура

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ І. В. Козич

## РЕФЕРАТ

**Кваліфікаційна робота:** 74 сторінки, 6 таблиць, 49 джерел, 1 додаток.

**Мета роботи** полягала в розкритті основних специфічних чинників соціально-психологічного характеру, які впливають на процес розв'язування майбутніми вчителями педагогічних задач.

**Об'єкт дослідження:** підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності.

**Предмет дослідження:** психолого-педагогічні особливості підготовленості майбутніх учителів до розв'язування педагогічних задач.

**Методи дослідження:** аналіз і узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з проблеми; емпіричні методи: метод аналізу документів, метод спостереження, додаткові бесіди, якісний та кількісний аналіз; методи статистичної обробки даних.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в поглибленні й уточненні наукових уявлень про підготовленість майбутніх учителів до розв'язання педагогічних задач.

**Практичне значення роботи** випливає з того, що її теоретичні й емпіричні результати можуть бути використані для покращання підготовки майбутніх та молодих учителів до розв'язування педагогічних задач у реальних умовах сучасної української школи.

**Ключові слова:** ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧИ, ВЧИТЕЛЬ, ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ, ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ.

## SUMMARY

### **Kalashnik K. O. Psychological Pedagogical Features of the Readiness of Potential Teachers to Rise to Pedagogical Challenges.**

The work is presented on 74 pages of printed text, contains 6 tables. The list of references includes 49 sources.

The aim of the work was to reveal the main specific factors of socio-psychological nature that influence the process of solving pedagogical problems by future teachers.

Object of research: preparation of future teachers for professional activity.

Subject of research: psychological and pedagogical features of the readiness of future teachers to solve pedagogical problems.

The psychological and pedagogical analysis of the peculiarities of teachers' pedagogical activity is carried out in the work; empirically established the level of formation of future teachers to solve pedagogical problems; The peculiarities of communicative training of future teachers in the context of readiness to solve pedagogical problems are investigated.

The practical significance of the work stems from the fact that its theoretical and empirical results can be used to improve the preparation of future and young teachers to solve pedagogical problems in the real conditions of the modern Ukrainian school.

**Key words:** pedagogical tasks, teacher, professional-pedagogical activity, methodical preparedness, educational activity, professional advice.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTI МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	10
1.1. Основні рівні сформованості у майбутніх учителів умінь до розв'язування педагогічних задач.....	10
1.2. Вивчення проблеми підготовленості майбутніх учителів до розв'язування педагогічних задач.....	15
1.3. Підготовленість майбутніх учителів (комунікативні аспекти).....	23
РОЗДІЛ 2. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР ПІДГОТОВЛЕНOSTI ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ.....	37
2.1. Рефлексивне навчання майбутніх учителів умінню розв'язувати педагогічні (психодидактичні) задачі.....	37
2.2. Формування уявлень про особистість учня у майбутніх учителів....	57
ВИСНОВКИ.....	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТОК.....	71

## ВСТУП

У контексті реформування сучасної української школи на чільне місце висуваються психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з підготовленістю молодих учителів до розв'язування актуальних і складних педагогічних проблем. Перші ж самостійні кроки молодих учителів – учорашніх студентів, виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато у чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовленість – річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі.

Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків. Зовнішнє протиріччя цього етапу проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим учителем.

Змінюється об'єктивний статус молодого вчителя у системі його стосунків з іншими людьми. Основним видом діяльності студента була навчальна діяльність, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все стає зовсім по-іншому, коли мова йде про молодого вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього, професійно-педагогічної діяльності. Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи, адаптуватися тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність – відповідальність не лише за себе, але й за інших, за своїх вихованців.

Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед

самих молодих учителів) є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо). Звичайно, у цьому є певний сенс, але думається, що справжні причини труднощів лежать глибше - у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки в ролі педагога, в осмисленні сутності та змісту педагогічних явищ і фактів.

На жаль, здебільшого молодий учитель вимушений діяти методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших педагогів. У результаті його педагогічні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець важко адаптується, починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді педагогічних методів та комунікативних навичок.

Якраз складність і недостатня розробленість проблеми психологічних особливостей підготовленості молодих учителів до розв'язування педагогічних задач і зумовили **актуальність** нашої магістерської роботи.

**Об'єкт дослідження:** підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності.

**Предмет дослідження:** психолого-педагогічні особливості підготовленості майбутніх учителів до розв'язування педагогічних задач.

**Мета роботи** полягала в розкритті основних специфічних чинників соціально-психологічного характеру, які впливають на процес розв'язування майбутніми вчителями педагогічних задач.

З поставленої мети випливають такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити психолого-педагогічний аналіз особливостей педагогічної діяльності учителів.
2. Емпіричним шляхом встановити рівень сформованості у майбутніх учителів розв'язування педагогічних задач.
3. Дослідити особливості комунікативної підготовки майбутніх учителів у контексті підготовленості до розв'язування педагогічних задач.



Для розв'язання поставлених завдань нами було застосовано такі **методи**: аналіз і узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з проблеми; емпіричні методи: метод аналізу документів, метод спостереження, додаткові бесіди, якісний та кількісний аналіз; методи статистичної обробки даних.

**Теоретико-методологічна основа дослідження.** Теоретичні положення психологічної науки про особистість як активного суб'єкта професійної діяльності (Ю. Кулюткін, С. Максименко, Т. Щербан, Т. Яценко та ін.); формування професійних умінь особистості до розв'язування педагогічних задач (Г. Балл, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, О. Мороз та ін.); комунікативні уміння вчителя-початківця та його комунікативну компетентність (О. Бодальов, В. Трехнев, Е. Костяшкін, Е. Машбиц та ін.).

**Теоретичне значення** дослідження полягає в поглибленні й уточненні наукових уявлень про підготовленість майбутніх учителів до розв'язання педагогічних задач.

**Практичне значення** роботи впливає з того, що її теоретичні й емпіричні результати можуть бути використані для покращання підготовки майбутніх та молодих учителів до розв'язування педагогічних задач у реальних умовах сучасної української школи.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

## РОЗДІЛ 1

# ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

### 1.1. Основні рівні сформованості у майбутніх учителів умінь до розв'язування педагогічних задач

Уміння розв'язувати й вирішувати складні педагогічні проблеми, завдання і задачі є одними з найважливіших серед нагальних проблем професійно-педагогічної діяльності вчителя-початківця. Психологічні взаємозв'язки і переходи, і, зокрема, специфічність діяльності молодого вчителя якраз і полягає в тому, що вона будується за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації насамперед у системі «вчитель-учні», адже комунікативний бік професійно-педагогічної діяльності є базовою засадою фахової діяльності. Тому вирішувати якісно і кваліфіковано повсякденні проблеми шкільного життя – головна й обов'язкова психолого-педагогічна якість молодого вчителя.

Звичайно, таке спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, є організатором такої взаємодії; він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Тобто мова йде про керування з боку вчителя міжособовою взаємодією у системі «Я і учні» у педагогічному процесі. Важливо підкреслити ще одну обставину. Ефективне розв'язання тих завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови якісної професійної адаптації вчителя початківця до шкільної діяльності, що є запорукою його подальшого професійного самовизначення.

Важливим є пристосування на особистісному й професійному рівнях молодого вчителя до процесу (само)управління – продуктивного, рефлексивного – управління, яке полягає у тому, що вчитель має поставити себе й учня у позицію активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у

загальній системі колективної роботи. Слід розвивати можливості у себе та в учнів до самоуправління саморегуляції, самоорганізацій та самоконтролю власною діяльністю; організовувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями. Звичайно, без успішної адаптації до освітнього простору школи у початківця-педагога нічого не вийде.

Відповідно до поширеної концепції (Н. Кузьміна, В. Кан-Калик, М. Нікандров, В. Сластьонін та інші) ми будемо розглядати професійно-педагогічну діяльність як неперервний процес розв'язання молодим учителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети - формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки.

У роботах згадуваних авторів детально аналізується проблема самовизначення особистості як розв'язання молодим учителем педагогічних задач. Відмічається, зокрема, що педагогічна задача виникає кожний раз тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: залучити їх до певного знання, сформувати уміння, навички або трансформувати одну систему знань, умінь і навичок (неправильно сформовану) в іншу. Підкреслюється багатозначний характер розв'язання педагогічних задач. Якщо ж педагогічна ситуація однозначна, тобто не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею. Педагогічна задача, пише, наприклад, Н. Кузьміна, виникає ще й тоді, коли вчитель-початківець сам визначає міру вдалості чи не вдалості власного професійного адаптування до реалій шкільного навчально-виховного процесу.

Як показує теоретичний аналіз наукової літератури [3; 7; 11; 15; 18; 29; 34; 42 та ін.], 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 педагогічній практиці, творчого осмислення, трансформації у конструктивно-методичні схеми прийняття педагогічних

рішень. Тому про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити, передусім, з того, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач.

У рамках такого підходу оцінка ефективності професійного становлення молодого вчителя пов'язується з виділенням певних видів професійно-педагогічної діяльності, які знаходять своє відображення у відповідних типах педагогічних задач. Відмітимо, що на доцільність використання педагогічних задач для забезпечення оперативного зворотнього зв'язку у процесі підготовки вчителів неодноразово вказувалося у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі [2; 3; 4; 7; 32; 41].

Відповідно до виділених вище етапів розв'язання педагогічної задачі можна умовно виділити такі якісно своєрідні аспекти професійно-педагогічної діяльності, 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 педагогічної діяльності, тобто педагогічної 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 на аналіз педагогічних фактів та явищ розв'язання аналітичних задач. Професійно необхідний мінімум таких завдань складе: визначення характеру педагогічної ситуацій; визначенням 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. Відмітимо, що необхідною умовою успішного розв'язання таких задач є ефективний попередній педагогічний аналіз умов, в яких буде здійснюватися майбутня педагогічна взаємодія, а здійснюватися таке планування може як на основі аналізу умов, представлених у попередньо зафіксованому вигляді, так і на основі спостережень за безпосередньо здійснюваною педагогічною діяльністю.

Про освоєння стану здійснення можна судити по успішному виконанню завдань на реалізацію педагогічної взаємодії як у змодельованих, так і в реальних умовах педагогічної діяльності. Передумовою для цього є успішний аналіз та планування педагогічної взаємодії. Це суттєво покращить процес особистісної та професійної адаптації до школи й колективу.

У ході самоаналізу молоді вчителі мають зіставляти заплановані та реально здійснені дії, оцінювати їх педагогічну доцільність, співставляти педагогічну ситуацію з іншими (подібними та відмінними), вияснити 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.

Відмітимо деякі принципи, на наш погляд, обставини:

1. Слід підходити до підготовленості учителів розв'язувати педагогічні задачі, виходячи з того, що і 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, оснований 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 за заданими параметрами; формалізація результатів такої оцінки з метою їх подальшої математичної обробки носить в принципі другорядний характер.

2. У запропонованому підході безпосередня спрямованість на виявлення і оцінку особистісних якостей молодих учителів відсутня; останні оцінюються у знятому вигляді, але не стільки в плані словесних конструкцій, скільки через їх (адекватне або неадекватне) конкретно-дійове вираження, включаючи і ціннісні орієнтації, афектно-особистісні прояви у стилі педагогічного спілкування .

3. Повинен існувати виражений коригуючий характер, коли діагностика певних труднощів і суперечностей процесу професійного становлення молодих учителів є необхідною передумовою для проведення відповідної корекційної роботи.

У рамках описаного підходу оцінка підготовленості молодих учителів до розв'язання педагогічних задач повинно здійснюватися на основі узагальнення експертних суджень. У ролі експертів виступали адміністрація школи, працівники методкабінетів. 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 майбутнього вчителя не мають необхідного обґрунтування або ґрунтуються на помилкових висновках з попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність у цілому не задовольняє вимог, що витікають із принципів навчання та виховання; дії вчителя, його поведінка у цілому неусвідомлені.

Низький рівень – дії майбутнього вчителя обґрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього педагогічного аналізу, педагогічна діяльність лише частково задовольняє вимоги 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 майбутнього вчителя в цілому обґрунтовані результатами попереднього педагогічного 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 майбутнього вчителя повністю обґрунтовані результати попереднього педагогічного аналізу; діяльність повністю відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії повністю усвідомлені (включаючи співвідношення поставлених цілей і реальних результатів), критичну оцінку власної поведінки тощо; дії повністю усвідомлені; проявляється високий рівень самостійності: намічена діяльність виконується своєчасно.

Численні проблеми підготовленості майбутніх учителів до розв'язання педагогічних завдань потребують емпіричного вивчення.

## **1.2. Вивчення проблеми підготовленості майбутніх учителів до розв'язування педагогічних задач**

З метою наукового вивчення проблем адаптації та професійного самовизначення майбутніх учителів нами було здійснено низку емпіричних досліджень.

Психолого-педагогічними дослідженнями було охоплено 30 студентів-магістрів з різних факультетів (які працюють вчителями у школах м. Запоріжжя) Запорізького національного університету, професійну діяльність яких оцінювали експерти.

У таблиці 1.1 представлені узагальнені результати експертних оцінок.

Підготовленість учителів до розв'язання педагогічних задач  
(за результатами експертних оцінок)

Групи учителів по стажу 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 (нагадаємо, що мова йде про оцінки експертів):

1. Зростає кількість молодих 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. Слід мати на увазі ще й ту обставину, що приведені дані (особливо щодо вчителів 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 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 задовольнити вимоги шкільної практики.

По суті, мова йде от про що міркування будуються на осмисленні результатів інтерв'ю з молодими вчителями та експертами, у ході яких



з'ясовувалися проблеми: Чи базуються початківці у своїй практичній діяльності на певній психологічній і педагогічній концепції навчання виховання та якій 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 молоді вчителі у своїй практичній діяльності, які психічні функції передусім прагнуть розвивати на конкретному уроці? Який тип мислення вони намагаються розвивати в учнів, які ставлення до оточуючої дійсності виховувати? Як, в якій мірі і в яких напрямках здійснюється формування особистісних якостей учнів? тощо: педагогічна діяльність може здійснюватися вчителем на емпіричному та свідомому рівнях.

Емпіричний рівень пов'язаний з оволодінням лише зовнішньою, предметною стороною педагогічної діяльності, коли молоді 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 молоді 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.

Свідомий рівень передбачає, що зовнішній предметній діяльності передують діяльність внутрішня, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання. У підтвердження сказаного зішлемося на міркування О. Леонтєва. Свідома дія, підкреслює він, - це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до зпрогнозованого результату [34].

У нашому випадку дуже часто спостерігається розузгодження процесів оволодіння майбутніми 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, принаймні у тих молодих

учителів, чия підготовленість до розв'язання педагогічних задач знаходиться на низькому або нульовому рівнях.

Паралельно нами аналізувалися ті труднощі, з якими зустрічалися майбутні вчителі на етапі входження у педагогічну професію. Передусім, через нестандартизоване інтерв'ю опитувалися молоді та досвідчені вчителі, адміністрація шкіл з'ясовувався характер та зміст таких труднощів. Одержана інформація була систематизована у вигляді спеціального опитувальника, який і був запропонований експериментальній групі молодих учителів загальноосвітніх шкіл м. Запоріжжя. Перед ними було поставлено завдання проранжувати за значущістю виділені труднощі. Обробка результатів передбачала визначення середнього арифметичного рангу кожної труднощі та визначення показника її значимості у педагогічній діяльності початківців (див. таблицю 1.2).

Таблиця 1.2

Труднощі студентів – майбутніх учителів на етапі входження у педагогічну професію

Перелік труднощів	Середній арифметичний ранг
Невміння підтримувати в учнів уважність,	1,89
Впевненість у своїх силах, добросовісне ставлення до навчання	
Невміння розподіляти свою увагу на уроці.	2,22
Невміння використовувати вплив класу на особистість, орієнтація на «парну педагогіку».	2,28
Відсутність вміння розбиратися в учнях, розуміти мотиви їх вчинків, поведінки в цілому.	2,33
Невміння прислухатися до критики у свій адрес.	2,39
Невміння володіти собою, неврівноваженість.	2,56
Відсутність уміння переконувати учнів.	2,72
Невміння підтримувати у класі дисципліну.	2,83

## Продовження таблиці 1.2

Перелік труднощів	Середній арифметичний ранг
Невміння раціонально організувати свою діяльність.	3,06
Невміння раціонально організувати діяльність класу.	3,17
Невміння активізувати пізнавальну діяльність учнів.	3,28
Деякі особистісні якості (слабкість волі, м'якість характеру та ін).	3,29
Недостатня методична підготовленість.	3,56
Прогалини у теоретичних знаннях.	3,72
Деякі особливості особистісні (недостатня справедливність і об'єктивність, труднощі у комунікативній системі та ін.).	3,78
Невміння поєднувати навчальну та виховну роботу на уроці.	3,94
Випадковість вибору професії, відсутність необхідної мотивації.	4,11

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

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 призначені надавати необхідну допомогу молодим учителям на етапі їх

входження у педагогічну професію (це можна підтвердити результатами інтерв'ю з директорами шкіл, завучами, методистами).

3. Труднощі, зумовлені невмінням використовувати теоретичні знання для розв'язання педагогічних задач, явно недооцінюються молодими вчителями, 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 випадає просто з поля їх уваги.

Наступна серія проведених нами досліджень стосувалася більш глибокого аналізу особливостей розв'язання молодими вчителями лише одного типу педагогічних задач, а саме дидактичних (психодидактичних) задач, спрямованих на формування в учнів спрогнозованої вчителем системи знань, умінь, навичок, позитивних стереотипів діяльності (дій, операцій) або ж на корекцію такої системи.

Психологічний аналіз проблем дидактики, психодидактичний підхід до визначення базових понять, при якому розкривається зміст, структура, функції, форми процесу навчання, можна знайти в ряді досліджень [4; 12; 16; 26; 27]. Узагальнення даних цих та інших робіт дозволяє будувати систему понять, структура якої відображає логіку розв'язання вчителем психодидактичної задачі, і подальшої корекційної роботи. Нами була розроблена система запитань-завдань понятійного і причинно-наслідкового характеру. Передбачалося, що відповіді на ці запитання мають відображати знання логіки розв'язання психодидактичної задачі.

Такий стан речей можна пояснити 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.

Дослідженням було охоплено 30 учителів-початківців загальноосвітніх шкіл м. Городок, Львівської області (результати оцінки експертами їх підготовленості до розв'язання педагогічних задач наводилися і аналізувалися

вище). Для збору інформації використовувалися спеціальні опитувальники, а для глибшого в'яснення окремих проблем – нестандартизоване інтерв'ю. Відповіді респондентів порівнювалися з еталонними, що відображали суттєві ознаки явищ, які описувалися відповідними поняттями. Критеріями оцінки сформованості категоріального (понятійного) апарату мислительної діяльності молодих учителів виступали: обсяг і повнота знань; усвідомленість знань (самостійність мислення, доказовість окремих положень тощо); наявність інтересу до психолого-педагогічної теорії. Нижче викладаються основні висновки з аналізу зібраного матеріалу.

У молодих учителів змінюється ставлення як до професії в цілому, так і до окремих сторін педагогічного процесу. Так, 63,0% з опитаних вважає, що їх попередні уявлення про вчительську професію не співпадають з реальною шкільною практикою. Показово, що в нових оцінках посилюються критичні (38,0% від загальної кількості опитаних і негативні (23,0%) оцінки. У порівнянні з вузівським періодом знижується привабливість спілкування з учнями, особливо неформального, і, навпаки, певною мірою зростає привабливість викладацької діяльності.

Спостерігається (передусім, впродовж перших трьох років роботи в школі) наростання скептичного (22,0% у групі зі стажем до 1 року, 38,0% у групі зі стажем від 1 до 3 років, 40,0% у групі зі стажем від 3 до 5 років), а часто і відверто негативного (відповідно 18,0%, 36,0% і 35,0%) ставлення до психолого-педагогічної теорії.

Як показав аналіз, знання більшості початківців з психолого-педагогічної теорії носять розрізнений і фрагментарний характер. Серед найбільш істотних проблем у цьому плані відмітимо теоретичні знання більшості початківців (до 70,0% у нашому випадку) знаходяться на рівні розрізнених положень, без необхідного осмислення зв'язків між ними; окремі теоретичні положення у більшості випадків (до 90,0%) не зведені в певні концепції, не доходять до рівня конструктивно-методичних схем аналізу педагогічних ситуацій і прийняття педагогічних рішень; серйозні труднощі майже у всіх початківців

при операціоналізації психолого-педагогічних знань. Як наслідок, педагогічні рішення, які приймаються молодими вчителями, теоретично недостатньо обґрунтовані, а, це, в свою чергу, призводить до того, що початківці здійснюють свої професійні функції частіше всього на емпіричному рівні, методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією до дій інших.

На низькому рівні знаходиться освоєння молодими вчителями методології аналізу педагогічних ситуацій; видалення в них педагогічних задач і прийняття теоретично обґрунтованих рішень. У багатьох випадках (до 85,0%) початківці просто не бачать у виникаючих ситуаціях педагогічних задач, або ж підмінюють їх функціональними чи проміжними задачами, зосереджуючи всю свою увагу на розв'язанні останніх (дати урок, провести виховний захід, використати до учня певну сукупність методів впливу тощо). Одним із найбільш слабких 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, визначення цілі навчання часто (у 75,0% випадків) підмінюються у початківців описом власних дій при вивченні певної навчальної теми («розкрити», «пояснити», «розповісти», тощо) або ж ототожнюються зі змістом освіти.

Вкажемо також на суттєві затруднення молодих учителів при виділенні головного у темі, визначенні основних, стержневих ідей уроку, у здійсненні обґрунтованого вибору системи методів і прийомів педагогічного впливу на учнів, організації спільної діяльності учнів та їх самостійної роботи як на уроці, так і в позаурочний час, у здійсненні диференційованого підходу до учнів урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей.

Узагальнення викладеного вище матеріалу дозволяє зробити висновок про невисоку ефективність стихійного процесу освоєння молодими вчителями своєї професійної діяльності. Так, за оцінками експертів, навіть у групі зі стажем від 3 до 5 років 55,0% початківцям притаманний низький і нульовий

рівень підготовленості до розв'язання педагогічних задач у групі зі стажем до 1 року таких виявилось 65,0% .

З якісної сторони можна назвати як найбільш суттєві такі основні тенденції і проблеми:

- скептичне, а часто і відверто негативне ставлення багатьох молодих учителів до психолого-педагогічної теорії, причому ця тенденція посилюється в залежності від стажу;

- розрізнений, фрагментарний характер психолого-педагогічних знань, затруднення початківців у операціоналізації останніх;

- недостатня теоретична обґрунтованість рішень молодих учителів; здійснення ними своїх професійних функцій на емпіричному рівні, методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією до дій інших;

- низький рівень володіння методологією аналізу педагогічних ситуацій, виділення у них педагогічних задач і прийняття теоретично обґрунтованих рішень; у багатьох випадках початківці просто не бачать у виникаючих ситуаціях педагогічних задач або ж підмінюють їх функціональними чи проміжними, зосереджуючи всю свою увагу на розв'язанні останніх.

Іншими словами, при стихійному освоєнні функціонального змісту педагогічної професії у більшості початківців спостерігається розірваність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психолого-педагогічної теорії, які існують ніби паралельно, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач.

### **1.3. Підготовленість майбутніх учителів (комунікативні аспекти)**

Викладені вище методичні засади констатуючого експерименту визначили логіку і процедуру подальшої роботи. Виходячи з того, що професійно-педагогічна діяльність будується за законами спілкування, а

інтегральною характеристикою педагогічного спілкування, де у знятому вигляді проявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності, комунікативні здібності, уміння і навички, виступає стиль педагогічного спілкування, на цьому етапі роботи ми і прагнули передусім діагностувати сформованість останнього.

Професійну адаптацію, професійне самовизначення майбутніх учителів доцільно вивчати за пакетом психодіагностичних методик. Досить адекватну діагностику психологічних особливостей виділених вище стилів спілкування може забезпечити методика «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі. Відповідно до завдань дослідження доцільно використати скорочений і рефакторизований варіант цієї методики, що включає з вихідних 128 особистісних характеристик лише 32, що мають максимальну силу.

Ці вихідні характеристики рівномірно (по чотири якості) розподіляються за вісьма узагальненими особистісними параметрами:

I – тенденція до лідерства (вміє настояти на своєму; вміє керувати іншими; створює хороше враження серед оточуючих; любить відповідальність);

II – впевненість у собі (незалежний і впевнений у собі; практичний і діловитий; у всьому вважає за потрібне покладатися на самого себе; байдужий до думки інших про себе);

III – вимогливість до інших (здатний бути суворим; прямолінійно-відкритий; строгий, але справедливий до інших; запально-дратівливий);

IV – негативізм (його важко переконати; недовірливий; часто розчаровується; не терпить, щоб ним командували);

V – готовність до підпорядкування, поступливість (поступливий, покладистий; легко бентежиться; здатний бути критичним до себе; охоче погоджується з іншими);

VI – залежність від оточуючих, потреба у підтримці з їх боку (шукає схвалення від оточуючих; довірливий і схильний до наслідування; передовіряє іншим приймати рішення; прагне приносити радість оточуючих);



VII – відкритість, доступність впливу з боку оточуючих, некритична поступливість (товарисько-уживчивий з іншими; завжди дружелюбний та люб’язний; дуже дорожить думкою оточуючих; лагідно-доброзичливий);

VIII – чуйність, чутливість (любить допомагати і турбуватися про інших; терпимий до недоліків інших; викликає довіру в оточуючих; делікатно-схвалюючий).

Результати експертної оцінки свідчать, що стилі педагогічного спілкування досить адекватно диференціюються за цими вісьма вихідними параметрами методики (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Значення параметрів I - VIII, А, Б для різних стилів педагогічного спілкування (за результатами експертних оцінок)

Стилі педагогічного спілкування	Значення параметрів									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	A	B
I	2,6	1,6	1,6	0,3	1,4	1,7	3,1	3,5	3,6	3,8
II	1,5	0,9	1,0	0,7	1,8	2,0	2,8	3,1	0,6	3,8
III	0,5	0,4	0,3	1,1	2,3	2,8	2,4	1,3	-3,3	2,9
IV	0,9	1,9	1,5	1,8	0,9	1,4	0,4	0,5	-0,6	-2,4
V	2,3	2,4	0,9	1,6	0,5	0,6	1,5	0,7	2,4	1,3
VI	2,6	3,9	2,4	2,6	0,1	0,4	0,5	0,3	2,7	-5,3
VII	0,8	1,2	2,0	3,3	1,2	0,8	0,1	0,1	-1,4	-4,4
Нормативний рівень	2,8	2,0	1,9	0,4	1,3	1,5	3,0	3,3	3,9	2,8

Так, діалогічний стиль спілкування характеризується високими балами за параметрами VIII; I і VII і дуже низькими у порівнянні з іншими стилями за параметром IV. Альтруїстичний і конформістський відзначаються високими балами за параметрами V, VI, VII, при цьому альтруїстичному, на відміну від конформістського, притаманні більш високі бали за параметрами VIII, I і III. Пасивному стилю притаманні низькі значення параметрів VIII, VII, I і V. Маніпулятивний і авторитарно-монологічний стилі відзначаються високими

значеннями параметрів I, II, IV, та низькими параметрів V, VI, VII і VIII. При цьому авторитарно-монологічному стилю більшою мірою притаманні високі значення параметрів III і IV. Конфліктний стиль характеризується найвищими значеннями параметрів III і IV при низьких значеннях параметрів I, VII і VIII.

Для побудови семантичного простору методики Т. Лірі, на основі якого можна буде оперативно оцінювати емпіричні дані про особливості стилів педагогічного спілкування молодих учителів, слід розраховувати значення узагальнених параметрів А (Домінування – Підпорядкування) і Б (Співробітництво – Агресивність). Для цього в формули 1 і 2 замість номерів восьми груп якостей I – VIII підставляємо числові значення оцінок, одержаних респондентами по кожній з цих груп: (I):  $A = 0,7x II + VIII -IV-VI + I-V$ ;  $2: B = 0,7x VI + VIII-II-IV + VII-III$ ;

Параметр А (Домінування – Підпорядкування) дає узагальнену характеристику статусно-рольових орієнтацій особистості молодого вчителя. Позитивні його значення вказують на вираження прагнення особистості (і посилення цього прагнення відповідно наростанню значень параметру) до домінування, лідерства у педагогічному спілкуванні, а негативні – на наявність тенденції до підпорядкування, відмови від лідерства і відповідальності у ситуації професійно-педагогічної діяльності.

Параметр Б (Співробітництво – Агресивність) дає узагальнену характеристику стилю поведінки особистості у процесі спілкування. Його позитивні значення свідчать про прагнення особистості (ріст цього прагнення в міру збільшення ваги параметру) до співробітництва з оточуючими, до встановлення з ними дружніх, ділових взаємостосунків, спрямованих на досягнення конструктивних результатів, а негативні вказують на розвиток і домінування агресивно-конкуретної спрямованості особистості, яка заважає спільній діяльності, руйнує і робить неможливими стосунки співробітництва.

Обидва узагальнені параметри А (Домінування – Підпорядкування) і Б (Співробітництво – Агресивність) рівною мірою беруть участь у диференціації стилів педагогічного спілкування у семантичному просторі методики Лірі. Ту

обставину, що не лише авторитарно-монологічному, але й діалогічному стилю педагогічного спілкування притаманна виражена тенденція до домінування, лідерства, ми пояснюємо тим, що у другому випадку саме домінування виступає як активне лідерство у спілкуванні, прояв ініціативи, активності, прагнення взяти на себе відповідальність, що, у свою чергу, нерозривно пов'язано з професійною роллю вчителя. Авторитарно-монологічний і діалогічний стилі педагогічного спілкування відрізняє передусім те, на що спрямована тенденція і як вона реалізується. Цю сторону характеризують особливості взаєностосунків, взаємодії у процесі спілкування: у першому випадку явно домінують методи примушування, агресивно-конкурентна поведінка, у другому - методи переконання, організації, пошуку різноманітних форм співробітництва з учнями.

Методика «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі доповнювалася комплексом інших методів, тестів і спостережень за спеціальними програмами: (тест «20-и висловлювань», спеціальні опитувальники, методика незавершених речень, тест Томаса, спостереження тощо).

Нами було проведено вивчення особливостей стилю педагогічного спілкування 30 вчителів загальноосвітніх шкіл м. Запоріжжя зі стажем понад 5 років. Дані щодо особливостей їх стилю педагогічного спілкування використовувалися як матеріал для порівняння з відповідними результатами вивчення стилю педагогічного спілкування молодих учителів. Якщо взяти пасивний стиль спілкування за відправний у розвитку ситуації спілкування, де позиції взаємодіючих сторін ще до кінця не проявлені, а сама взаємодія носить поверховий характер (притаманний 8,0% респондентів), то діалогічний стиль спілкування або тенденція до його розвитку притаманні відповідно 14,0% і 21,0%. 25,0% опитаних характеризується, а ще 32,0% виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування. Відповідно 62,0% з опитаних оцінили свої взаєностосунки з учнями як добрі і дуже добрі, 32,0% – як задовільні і лише 6,0% вважає їх незадовільними.

Результати аналізу особливостей стилю педагогічного спілкування

молодих учителів багато в чому відмінні. Так, перша група (зі стажем до 1 року) за стилями педагогічного спілкування розділилася таким чином: пасивний стиль – 32,0%; 8,0% і 32,0% характеризуються або виявляють тенденцію до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування; 18,0% і 10,0% характеризується або виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю. У групі молодих учителів зі стажем від 1 до 3 років ці цифри відповідно склали 28,0%, 12,0% і 25,0%, 20,0%, і 25,0%, а в третій групі (зі стажем від 3 до 5 років) – 21,0%, 15,0% і 20,0%, 24,0% і 20,0%. Відмінності, зумовлені конкретною педагогічною спеціальністю, носять неістотний характер, хоч і можна вказати зв'язку на деякі цікаві особливості. Скажімо, динаміка розвитку від пасивного до монологічного стилю педагогічного спілкування у вчителів-гуманітаріїв носить більш виражений, стрімкіший характер, ніж у вчителів природничого циклу, а вчителі молодших класів з перших місяців роботи у школі більшою мірою зорієнтовані на авторитарно-монологічний і маніпулятивний стилі педагогічного спілкування з учнями тощо.

Одержані результати (з урахуванням наших спостережень, експертних оцінок, самохарактеристик студентів педвузів і молодих учителів) ми інтерпретуємо таким чином:

- стійкі установки у комунікативній сфері, адекватні вимогам сьогоденної педагогічної практики, продуктивні для розв'язання педагогічних задач, сформовані лише у незначній меншості випускників педвузів (8,0%), що є прямим наслідком особливостей в організації навчально-виховного процесу в останніх;

- кількість випускників, у яких описані установки носять поверховий, нестійкий характер і легко можуть змінитися у діаметрально протилежному напрямку, оскільки вони ще не підкріплені практичним досвідом, набагато більше (32,0%);

- показово, що майже третина випускників (28,0%) характеризується установками в комунікативній сфері, які детермінують орієнтацію на авторитарно-монологічне, маніпулятивне або конфліктне спілкування з

учнями, а ще у 32,0% випускників ці установки не сформовані, не проявлені.

Однак для нашого дослідження більш вагомими є ті тенденції у розвитку комунікативної компетентності молодих учителів, які проявляються безпосередньо на етапі їх професійного становлення. Вкажемо, зокрема, на таке:

1. В період професійного становлення переважна більшість початківців зі сформованою установкою на діалогічне або монологічне спілкування з учнями проявляє тенденцію до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями незалежно від стажу професійно-педагогічної діяльності. Звичайно, випадки повної, діаметральної переорієнтації нам зустрічалися, але це були саме поодинокі випадки, за кожним з яких стояли свої причини. Вірогідно, що така тенденція пов'язана крім усього іншого, зумовленого суб'єктивними причинами з наявністю у педагогічній практиці певних факторів, що підкріплюють орієнтації молодих учителів (стиль взаємостосунків учителів і учнів, що склався у конкретному педагогічному колективі, система вимог з боку адміністрації школи до молодого вчителя, сподівання з боку учнів тощо). Особливо чутливі до цих факторів учителі-початківці впродовж першого року роботи.

2. Наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування сама по собі ще не гарантує автоматичної динаміки позиції молодих учителів у цьому напрямку. Якщо така тенденція підкріплюється відповідним практичним досвідом, враженнями від безпосереднього спілкування з учнями, певною роботою адміністрації школи, наявністю відповідних традицій у конкретній школі тощо, то у процесі професійного становлення початківці будуть укріплюватися у діалогічному стилі взаємостосунків з учнями. Негативний досвід, труднощі у здійсненні комунікативного забезпечення навчально-виховного процесу, розчарованість, відсутність розуміння і доброзичливої підтримки з боку колег тощо, часто призводять до того, що молоді вчителі зупиняються на пасивно-індиферентному стилі педагогічного спілкування або ж переорієнтовуються на

ті чи інші різновидності монологічного стилю.

3. В силу існуючих умов більшість з молодих учителів, що проявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування, за перші роки роботи у школі зберігають ту ж орієнтацію або ж укріплюються у своїй позиції, переходячи в групу, яка характеризується монологічним стилем педагогічного спілкування.

4. Впродовж перших п'яти років професійно-педагогічної діяльності група вчителів, що характеризуються непроявленістю комунікативних установок, пасивно-індиферентним стилем взаємостосунків з учнями, зменшується, але недостатньо (від 32,0% до 21,0%), що прямо вказує на низьку ефективність допомоги початківцям на цьому вкрай важливому для їх професійного становлення етапі. Принципово, що перші кроки молодих учителів дуже часто спричиняють їх переорієнтацію з пасивного на різні варіанти монологізованого спілкування (від конформістського до конфліктного). З іншого боку, спостереження і бесіди з молодими вчителями свідчать, що ті ж перші враження, поряд з доброзичливою підтримкою зі сторони колег і шкільної адміністрації, детермінують і перехід від пасивного до діалогічного стилю педагогічного спілкування.

5. Думається, що виявлені тенденції свідчать про те, що покладатися на стихійне проходження молодими вчителями етапу професійного становлення не доводиться. Саме життя породжує необхідність створення умов для забезпечення керованого входження випускників педвузів у педагогічну професію, при якому б оптимально знімалися виявлені суперечності цього етапу.

Певний інтерес представляють і оцінки експертів, у ролі яких виступали представники адміністрацій та досвідчені вчителі тих шкіл, де відбувалося професійне становлення молодих учителів. Так, лише 4.5% з експертів вважає, що вчителі-початківці добре вміють встановлювати контакти з учнями та створювати комунікативне забезпечення навчально-виховного процесу, 89.5% вказала, що це вдається молодим учителям лише частково, а 6,0% прийшло до

висновку, що молоді вчителі зовсім не вміють будувати спілкування з учнями. Показово, що принципових відмінностей в оцінках експертів ефективності комунікативної діяльності початківців залежно від орієнтації останніх на той чи інший стиль педагогічного спілкування не виявлено. Куди більше значення має співпадіння орієнтацій у комунікативній сфері самих експертів та оцінюваних ними молодих учителів.

Самооцінки початківців з розглядуваного параметру набагато різноманітніші. Основне, що кидається у вічі, це зростання числа тих, хто оцінює свої взаємостосунки з учнями як добрі і дуже добрі, паралельно набуттю стажу практичної роботи у школі. Відповідно ці значення для груп зі стажем до 1 року, від 1 до 3 років і від 3 до 5 років склали 36,0%, 58,0% і 82,0%. Принципово, що така динаміка самооцінки практично однаковою мірою притаманна учителям з діаметрально протилежними орієнтаціями щодо стилю педагогічного спілкування, тобто вона детермінується не стільки особливостями останніх, скільки набуттям практичного досвіду роботи, освоєнням професійної ролі.

Динаміка задоволеності молодих учителів своєю професією носить чітко виражений характер, і залежить не лише від стажу, але й від орієнтацій у сфері комунікативній. Насамперед хотілось би вказати у цьому зв'язку на наростання невдоволеності, негативного ставлення молодих учителів до своєї професії в залежності від стажу. Кількість таких у групах зі стажем до 1 року, від 1 до 3 років, від 3 до 5 років відповідно склали 18,0%, 8,0%, і 26,0%. Хотіли б при нагоді поміняти свою професію на іншу відповідно 28,0%, 12,0% і 38,0%.

Інтерв'ю з цією категорією молодих учителів дозволяють вважати, що основні причини такого ставлення до своєї професійно-педагогічної діяльності можна розділити на дві групи:

1. причини, зумовлені статусом та соціальною оцінкою педагогічної праці в сучасних умовах (низька заробітна плата, незадовільні житлові, ширше – побутові) умови, порівняння себе з представниками тих соціальних груп, які швидко добиваються успіху в сьогоднішній ситуації (підприємці, посередники,

корумповані чиновники та інші);

2. причини, пов'язані з особливостями та характером взаємостосунків з учнями, (невміння налагодити контакт з окремими учнями та класом в цілому, труднощі в управлінні процесом спілкування на уроці та в позаурочний час, невідомість вибудувати систему взаємостосунків з учнями та мобільно перебудувати її залежно від педагогічних завдань, труднощі у словесному спілкуванні та трансляції власного емоційного стану чи ставлення до матеріалу, труднощі в управлінні власним психоемоційним станом у педагогічному процесі, незрозуміння внутрішньої психологічної позиції учнів тощо).

Питома вага першої групи причин у негативному ставленні молодих учителів до своєї професії, по суті, однакова для груп з різним професійним стажем. А от щодо причин, віднесених до другої групи, це зовсім не так. Вони детермінують невдоволеність своєю професійно-педагогічною діяльністю у тих молодих учителів, хто характеризується пасивно-індиферентним стилем педагогічного спілкування або виявляє тенденцію до розвитку монологізованого спілкування з учнями. Так, серед тих, хто характеризується діалогічним стилем педагогічного спілкування або виявляє тенденцію до його розвитку, число невдоволених своєю професією склало 12,0%, а 18,0% хотіло б її поміняти при нагоді. Серед інших (за стилем спілкування з учнями) категорій молодих учителів ці цифри відповідно склали 22,0% і 43,0%.

Певний інтерес представляють і виявлені нами деякі особливості суб'єктивної сфери молодих учителів, зокрема ті, що мають відношення до їх професійної самосвідомості, оскільки спілкування і самосвідомість творять собою взаємообумовлену систему, спрямовану на досягнення стабільності та внутрішньої несуперечливості. Механізми психологічного захисту і більш складні за своєю структурою захисні стратегії забезпечують підтримання певного емоційно-ціннісного ставлення не лише через внутрішні ментально-рефлексивні дії, але і через відповідну організацію спілкування.

Молоді учителі, віднесені до групи з діалогічним стилем педагогічного спілкування, і що характеризуються орієнтацією на монологічне спілкування з



учнями, заповнили тест «20-и висловлювань».

Число самохарактеристик у різних респондентів змінювалося від 2-3 до 20 (при цьому їх середнє значення для першої групи молодих учителів – 12, для другої – 8 відповідей). Всі самохарактеристики були розділені на дві категорії: об'єктивні, коли респондент відносив себе до певної групи (професійної, соціальної, вікової, статевої тощо) і суб'єктивні, коли він вказував на свої специфічні особливості і якості. Характерні приклади першої категорії: «вчитель», «людина», «класний керівник», «жінка (дівчина)», «хлопець (чоловік)», «вихователь» тощо. Частіше всього використовуються такі самохарактеристики другої категорії: «добрий», «дратівливий», «справедливий», «наполегливий», «чуйний» тощо.

Контекст-аналіз одержаних відповідей дозволяє вказати на деякі характерні тенденції. Нагадаємо, що в літературі відмічається наявність зв'язку між емоційними проблемами індивіда і тим, що у відповідях на даний тест він використовує дуже мало або зовсім не використовує об'єктивні самохарактеристики. Показники індивідуальних «локусних балів» (під останнім розуміється кількість об'єктивних самохарактеристик, названих респондентом) для першої групи молодих учителів знаходилися в межах 6-8 залежність від стажу професійної діяльності при цьому не виявлена. Друга група молодих учителів характеризується значно нижчими значеннями показників індивідуальних «локусних балів» (від 0 до 5), принциповим при цьому є зменшення середнього значення цих показників з набуттям професійного стажу (3,8 – для молодих учителів зі стажем до 1 року, 3,2 – зі стажем від 1 до 3 років, 2,2 – зі стажем від 3 до 5 років).

Показовою є і така обставина. У ряді досліджень було встановлено, що респонденти схильні вичерпувати передусім свої об'єктивні самохарактеристики і лише потім переходити (якщо до цього взагалі доходить справа) суб'єктивні характеристики. У нашому випадку така послідовність була порушена 8,0% респондентів з першої групи і 32,0% респондентів з другої групи, що, в свою чергу, опосередковано вказує на певні деформації в структурі

та ієрархії основ професійної самооцінки і самосвідомості особистості даної категорії молодих учителів.

Нагадаємо у цьому зв'язку результати деяких психологічних досліджень. Так, за даними Ньюкома, представникам так званого «авторитарного» типу особистості притаманна тенденція проектування, тобто переносу на іншого своїх власних рис і якостей при формуванні уявлення про іншу людину. При цьому така тенденція тісно пов'язана з низьким рівнем самокритичності, слабким проникненням у власну особистість, страхом перед аналізом власних психологічних особливостей, повним запереченням власних психологічних проблем, нерозвиненістю раціонального компоненту в уявленнях про себе тощо. Показові і висновки, зроблені Р. Бернсом, який вважає, що вчитель, схильний переживати почуття незахищеності, нерідко ідентифікує себе з авторитарними ролями, що спричинює як надмірну жорстокість і владність у поведінці, так і прагнення будь-якою ціною утвердитися в очах учнів.

Наші спостереження, бесіди з молодими вчителями та аналіз ходу виконання ними запропонованих завдань підтверджують сказане вище. Так, аналіз запропонованих молодими вчителями рішень різноманітних конфліктних ситуацій показує, що для представників першої групи розвиток, трансформація особистісно-сислової сфери учня виступає метою педагогічного процесу, а не засобом розв'язання ситуативних навчально-виховних задач. У другому випадку такі ситуації не набувають для молодих учителів особистісно значущого характеру, позбавлені особистісного смислу. Саме по цій стержневій лінії проходить водорозділ між цими групами молодих учителів (відмітимо, що питання про педагогічну коректність запропонованих у першому і другому випадках рішень, їх ефективність тут не розглядається).

Іншими словами, перша група молодих учителів характеризується спрямованістю на «суб'єкт-суб'єктивну» схему взаємостосунків з учнями при аналізі поставлених перед ними педагогічних задач.

Для вчителів другої групи характерна ідентифікація себе лише з роллю вчителя, ігнорування позиції учня, шаблонний, стереотипний підхід до аналізу

педагогічних ситуацій. Запропоновані ними способи розв'язання поставлених перед ними педагогічних задач відзначається чітко вираженою спрямованістю на «суб'єкт-об'єктивну» схему взаємостосунків з учнями. По суті, мова йде про спрощене, деперсоналізоване, чисто рольове ставлення цієї категорії молодих учителів до педагогічного процесу; коли учбові ситуації типологізуються і вчитель пропонує готове – і єдино вірне, як він вважає – рішення (детерміноване штампами педагогічних впливів) для кожної з них. Для таких вчителів характерний низький рівень розуміння учнів, яких вони оцінюють в основному в залежності від показників їх успішності та дисципліни. Можливості учнів, їх ініціатива та прагнення до самостійності, мотиви вчинків явно недооцінюються або просто ігноруються. Школярі, як правило, обмежуються лише констатацією вчинків учня, не беручи до уваги його мотиви, не ставлячи перед собою мети зрозуміти його поведінку.

Відмітимо разом, що до останньої групи вчителів тісно примикають і ті, хто зорієнтований на пасивно-індиферентний стиль взаємостосунків. За їх позицією проглядається явне відособлення від учнів, відчуженість, демонстративне підкреслювання свого статусу у педагогічному процесі тощо.

Узагальнення викладеного вище матеріалу дозволяє виділити такі основні висновки й тенденції, які спостерігаються у комунікативній діяльності початківців:

- більшість початківців з уже сформованими установками на діалогічне (8.0 % у групі зі стажем до 1 року і 15,0 % у групі зі стажем від 3 до 5 років) або монологічне спілкування (відповідно 18.0 % і 24.0 %) тяжіє до практичної реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями;

- наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування ще не гарантує динаміки позиції початківців у цьому напрямку; останнє залежить від наявності в школі відповідних традицій, особливостей індивідуального практичного досвіду, вражень від безпосереднього спілкування з учнями тощо; в той же час тенденція початківців до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування, в силу наявних у школах умов, тяжіє до

збереження або укріплення майже у всіх випадках;

- зменшення групи молодих учителів з пасивно-індиферентним стилем педагогічного спілкування незначне (відповідно 32,0% і 21,0%), при цьому спостерігається переорієнтація початківців як на діалогічне спілкування з учнями, так і на різні варіанти монологічного спілкування;

- ставлення молодих учителів до своєї професії суттєво залежить від їх установок в комунікативній сфері.

## РОЗДІЛ 2

### КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

#### **2.1. Рефлексивне навчання майбутніх учителів умінню розв'язувати педагогічні (психодидактичні) задачі**

Система професійної підготовки молодих педагогів передбачає цілу низку загальних та спеціальних умінь, серед яких є й ті, що пов'язані з розв'язанням педагогічних задач.

У структурі інтегрального для молодого вчителя уміння розв'язувати педагогічні задачі прийнято виділяти:

1. систему знань про педагогічну професію, представлену категоріальним складом практичного мислення вчителя (останній включає такі ієрархічно організовані рівні: рівень загальних ідей; рівень конструктивно-методичних схем; рівень технічних прийомів реалізації таких схем);

2. систему стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються у процесі вироблення і прийняття педагогічного рішення;

3. систему основних і проміжних рішень, що регулюють процес мислительної діяльності вчителя у ході розв'язання ним педагогічних задач.

Нагадаємо, що стратегічні інтелектуальні вміння в структурі педагогічного мислення мають забезпечити осмислення і операціоналізацію психолого-педагогічних знань під час вироблення і реалізації на їх основі задумок розв'язання конкретних педагогічних задач.

Серед різноманітних умінь, необхідних для успішного розв'язання педагогічної задачі, більшість дослідників [29; 30; 48; 58; 61] на перше місце ставлять уміння аналізувати педагогічну ситуацію, здатність встановлювати суттєві та несуттєві ознаки спостережуваних педагогічних фактів, зіставляти їх,

визначати подібність та відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними і тими умовами, в яких вони протікають, і на цій основі виробляти педагогічно доцільну стратегію і тактику впливів на учня, групу учнів чи клас.

Таблиця 2.1

## Процес розв'язання педагогічних задач

Етапи розв'язання педагогічної задачі	Проектування	Реалізація	Оцінка
Аналітичні процеси (дії)	Орієнтація у ситуації та діагностики готовності учнів до діяльності	Одержання оперативної інформації про сформованість дій учнів	Аналіз досягнутих результатів
Конструктивні процеси (дії)	Постановка педагогічної задачі і конструювання шляхів її розв'язання	Реорганізація діяльності по розв'язанню задачі та її оперативне регулювання	Визначення напрямків подальшої роботи

Як було показано вище, прийняття вчителем тих чи інших педагогічних рішень детерміновано категоріальними (понятійними) рамками його мислительної діяльності, трансформованими у певні конструктивно-методичні схеми, які безпосередньо співвідносяться з конкретними педагогічними ситуаціями. Іншими словами, механізм використання вчителем психолого-педагогічних знань в умовах його практичної діяльності, процес руху думки від появи ідеї (задуму) рішення педагогічної задачі до вироблення конкретних способів його реалізації, зумовлених даною педагогічною ситуацією, носить глибоко індивідуальний характер, що слід мати на увазі при організації корекційної і формуючої роботи з молодими учителями. Мова йде про необхідність проблемно-методологічного підходу у роботі з ними на етапі професійного становлення, спрямованого на освоєння конкретної методології розв'язання педагогічних задач. При такому підході вчитель-початківець ставить у позицію дослідника, який спільно з іншими виробляє різного роду рішення, аналізує конструктивні принципи і критерії оцінки цих рішень, визначає умови їх впровадження у практику, використовує засвоєні теоретичні

знання як основу для вироблення і прийняття таких рішень.

Ці міркування лягли в основу конструювання нами основних завдань, принципів та змісту формуючого експерименту. Організаційні ж форми та методи визначалися соціальними та психологічними особливостями молодих учителів, про які вже йшла мова вище, та специфікою психології навчання дорослих людей, врахування яких, на нашу думку, має принципове значення для досягнення позитивного ефекту формуючого експерименту. Відмітимо наступне.

Основним видом діяльності для молодих учителів, на відміну від студентів, стає професійно-педагогічна діяльність. Учіння ж є лише допоміжною діяльністю, необхідною для успішного виконання основної, що суттєво міняє їх ставлення до нього. Так, пізнавальні інтереси дорослих, що характерно і для молодих учителів, починають концентруватися навколо потреби у науковому розумінні різноманітних явищ життя та професійної діяльності, навколо потреби в осмисленні власного досвіду та досвіду інших людей, у формуванні власної позиції по відношенню до різних подій та явищ, навколо потреби використовувати одержані знання у власній практичній діяльності та в діяльності трудового колективу. Учіння, як правило, розглядається через призму основної, професійно-педагогічної діяльності, а одержані знання оцінюються шляхом співвіднесення їх зі своїми практичними запитами, тобто особистісна значимість знань визначає мотивацію учіння молодих учителів, його цілеспрямованість і активність. Будучи самостійними суб'єктами трудової діяльності, дорослі тяжіють до перенесення цього і в учіння, ефективність їх учбово-пізнавальної діяльності значною мірою визначається тим, наскільки вони самостійні у визначенні цілей свого учіння, у виборі його форм і методів, у регуляції самого процесу за оцінкою його результатів. Ми погоджуємося з позицією Ю. Кулюткіна [31], який вбачає основний ефект учіння дорослих в узагальненні і систематизації практичних знань та розвитку гнучкості мислення, тобто у концептуальному (на відміну від функціонального) розвитку, який виражається у розширенні уявлень і понять

про оточуючу дійсність, у поглибленні цінностей та ідеалів особистості, у збагаченні своєї концепції життя та вдосконаленні методів її практичної реалізації.

Все це визначає специфічність підходу до організації учбово-пізнавальної діяльності молодих учителів, який має забезпечувати розвиток їх уміння аналізувати та досліджувати педагогічні ситуації та свої дії у них (такий підхід часто називають ще рефлексивним навчанням). При такому підході учителі-початківці набувають досвіду створення стратегій навчання, уміння ефективно використовувати зворотній зв'язок тощо, у них розвиваються такі професійно значимі особистісні якості як критичність, аналітичність, здатність до самоаналізу та самооцінки, вдосконалюються навички професійного спілкування.

Така організація навчання молодих учителів має включати:

- 1) дослідження основ конструювання конкретних педагогічних рішень;
- 2) організацію активної взаємодії між слухачами у процесі пошуку рішення;
- 3) співвіднесення загальних теоретичних положень зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень, в яких дані положення знайшли своє втілення.

Сказане вище дозволяє вважати, що розвиток категоріального апарату мислення молодих учителів, формування у них уміння розробляти конструктивно-методичні схеми розв'язання педагогічних задач доцільно здійснювати за допомогою методів, в основі яких лежать ідеї групового та колективного вирішення педагогічних задач аналітичного (передусім) і конструктивного характеру, імітаційних, операційних та особистісно-рольових ігор, моделювання педагогічних ситуацій тощо.

При створенні та використанні ділових ігор ми керувалися передусім такими вимогами, обґрунтованими у психолого-педагогічній літературі [3; 8; 19]:

1. Ділова гра має сприяти розвитку творчого професійно-педагогічного



мислення молодих учителів, тобто формувати у них уміння аналізувати виникаючі педагогічні ситуації, виявляти в них педагогічні задачі, висувати варіанти їх рішень і давати обґрунтування останнім. Це забезпечується тим, що на етапі створення гри конструється, а в ході гри реалізується система проблемних ситуацій та пізнавальних завдань.

2. За цільовою спрямованістю гра має виступати як двопланова діяльність, у ході якої досягаються ігрові та учбово-пізнавальні цілі, при домінуючій ролі останніх.

3. У змістовному плані гра є імітацією умов та специфіки конкретних педагогічних ситуацій, а також діяльності вчителя та його взаємостосунків з учнями, тобто гра моделює педагогічний процес та професійну діяльність учителя.

4. Ділова гра створюється і проводиться як спільна діяльність учасників по визначенню професійно значимих цілей та їх досягненню шляхом вироблення (обґрунтування) і прийняття відповідних індивідуальних і групових рішень. Спільна діяльність носить характер рольової взаємодії, здійснюваної відповідно до передбачених або створюваних у ході гри правил і норм, що є обов'язковою умовою протікання повноцінної та результативної гри.

5. Основним шляхом включення учасників гри у спільну пізнавальну діяльність (і одночасово шляхом створення та розв'язання ігрових проблемних ситуацій) є двобічне (діалог) і багатостороннє (полілог) спілкування, у ході якого і виробляються індивідуальні та групові рішення, досягаються проміжні та кінцеві результати гри.

Нами були апробовані описані нижче основні варіанти ділових ігор, модифікації яких використовувалися під час формуючого експерименту.

#### І варіант

Мета гри – глибоко проаналізувати певну тему, скласти підсумковий документ, в якому розкривалась би сутність основних понять та закономірних зв'язків між ними, пропонувалися б концепція та методичні шляхи розв'язання поставленої педагогічної задачі, наряду з цією метою розв'язуються також

задачі розвитку комунікативної компетентності молодих учителів, формування у них навичок участі та організації колективної пізнавальної діяльності тощо, про що буде окремо вестися розмова у наступному параграфі даного розділу. Підкреслимо, що матриця даної гри дозволяє здійснювати колективний аналіз великої кількості найрізноманітніших проблем (наприклад, «Цілі навчання та їх конструювання вчителем», «Оптимальний вибір методів навчання» тощо).

Методичні вказівки та хід гри.

Грі передуює консультація, під час якої ведучий формує групи учасників: «ерудити» 5-7 чоловік, «опоненти» 5-7 чоловік, «рецензенти» 5-7 чоловік, «організатори» 3-4 чоловіки, «консультанти» 3-5 чоловік і «арбітри» 5-7 чоловік, розкриває мету та завдання гри, дає інструктивні вказівки кожній групі гравців, рекомендує літературу для самостійного опрацювання при підготовці до гри тощо.

Групі «ерудитів» доручається підготувати повідомлення з проблеми заняття. Ведучий надає їм необхідну допомогу у розробці плану, підборі літератури, узагальненні матеріалу та ін. При цьому він домагається, щоб повідомлення «ерудитів» в основному розкривали тему заняття.

«Опоненти» вивчають тему заняття, готуються ставити проблемні запитання та дискутувати з «ерудитами» по суті їх повідомлень. Все це вимагає глибокого аналізу рекомендованої літератури, вироблення власного ставлення до тих чи інших аспектів розглядуваної проблеми. «Рецензенти» вивчають тему, готуючись аналізувати повідомлення «ерудитів». Для цього їх попередньо знайомлять з основними вимогами до рецензії, демонструють зразки кращих рефератів та рецензій на них.

«Організатори» мають оформити приміщення, в якому буде проходити гра, необхідною наочністю. Вони ж готують проект підсумкового документу, в якому розкривається сутність основних понять з теми заняття, закономірні зв'язки між ними, концепція та методичні шляхи розв'язання поставленої педагогічної задачі. Підготовка такого документу вимагає вивчення рекомендованої літератури та глибокого аналізу теми. «Консультанти»

вивчають тему з метою надання у процесі гри допомоги та психологічної підтримки тим з учасників гри, хто буде їх потребувати. «Арбітри», аналізуючи тему заняття, готуються оцінювати роботу кожної групи гравців.

У період підготовки до гри ведучий надає групам необхідну методичну та консультативну допомогу. Сама гра розпочинається з того, що ведучий нагадує її учасникам мету та завдання, знайомить їх з правилами, ходом та регламентом гри.

Потім слово надається першому «ерудиту». Після його виступу (в якому має бути розкрита перша проблема розглядуваної теми) «опоненти» задають питання. Якщо відповіді «ерудита» неправильні або недостатньо вичерпні, ведучий може запропонувати відповіді на них «консультантам», самим «опонентам» або бажаючим з інших груп. Далі виступають «рецензенти» з аналізом представленого реферату. Після обговорення першої проблеми по черзі виступає решта «ерудитів», робота над їх повідомленнями організовується аналогічно описаній вище.

«Організатори» уважно вислуховують повідомлення «ерудитів» та хід обговорення, вносять у проект підсумкового документу необхідні корективи і доповнення. Після завершення обговорення всіх повідомлень, «організатори» знайомлять з цим документом всіх учасників гри з метою організації його колективного аналізу. Слід підкреслити необхідність надзвичайно серйозного ставлення до створення цього документу, оскільки він має бути своєрідним «опорним сигналом» для розуміння розглядуваної проблеми.

«Арбітри» в ході гри оцінюють діяльність кожної групи. В кінці гри вони повідомлять про результати (кількісні та якісні) оцінювання .

Ведучий у заключному слові розкриває наукові основи тих висновків, до яких прийшли гравці, при необхідності вносить доповнення і корективи у підсумковий документ. Паралельно він зупиняється на аналізі особливостей організації та ходу колективної пізнавальної діяльності в групах.

## II варіант

Мета гри – глибоко розібратись у певній проблемі, знайти ефективні

підходи і методичні шляхи розв'язання поставленої педагогічної задачі, забезпечити тренінг комунікативної компетентності учасників гри. Матриця даної гри дозволяє здійснювати аналіз великої кількості різноманітних тем. Підкреслимо, що при цьому створюються умови для розвитку рефлексії молодих учителів власного категоріального апарату, на основі якого приймаються ті чи інші педагогічні рішення.

Методичні вказівки та хід гри:

На початку гри ведучий формує групи учасників, їх кількісний склад має бути у межах 5-7 чоловік. За наявності у слухачів певного досвіду участі в ділових іграх, цю роботу можна доручити аудиторії, делегувавши кільком учасникам необхідні повноваження на цей період. Останній шлях більш продуктивний, оскільки забезпечує швидше входження слухачів у гру та тренінг уміння аудиторії самоорганізуватися.

Потім ведучий ставить завдання перед групами учасників. Кожна група має домовитися про єдиний підхід до розкриття поставленої задачі, виробити загальну теоретичну концепцію її розв'язання. У більшості випадків доцільно організувати попереднє ознайомлення слухачів з спеціальною літературою з проблеми. Наступне завдання групам гравців – розробити «інтерв'ю», тобто перекласти загальну концепцію на мову конкретних запитань, завдань, ситуацій тощо. Поряд з цим група готується відповідати на аналогічні запитання, підготовлені іншими групами гравців.

Поки групи виконують ці завдання, ведучий керує їх роботою, ставлячи проблемні запитання, роблячи інформаційні довідки, звертаючи увагу гравців на ті чи інші аспекти розглядуваної проблеми тощо. При необхідності він також включається у процес організації колективної пізнавальної діяльності, направляючи і коректуючи його.

Наступний етап – проведення «інтерв'ю». Групам (по черзі) надається можливість запросити когось з іншої групи, задати йому підготовлені запитання, одержати необхідну інформацію для подальшої роботи (характеристики особливостей розв'язання вчителем тієї чи іншої педагогічної

задачі). Слід наголосити на необхідності строгого дотримання гравцями приписаної їм ролі. Зустрівшись з труднощами при відповіді на поставлене запитання, вони можуть звернутися за допомогою до своєї групи.

Після проведення всіх «інтерв'ю», група знову збирається для колективної роботи. На цьому етапі учасники гри, виходячи із загальної концепції та одержаної інформації, готують підсумковий документ, у якому розкриваються загальні підходи та методичні шляхи розв'язання вчителем конкретної педагогічної задачі.

Далі представники груп знайомлять з підсумковими документами всіх присутніх, після чого ведучий організовує обговорення документів аудиторією з подальшими виробленнями висновків і рекомендацій.

На закінчення ведучий підводить підсумки, звертаючи особливу увагу на глибину аналізу поставленої задачі, значимі аспекти проблеми, упущені під час роботи груп, якість підсумкових документів та запропонованих рекомендацій, наукові основи тих висновків, до яких прийшли учасники гри, характер і особливості протікання колективної пізнавальної діяльності в групах тощо.

### III варіант

Мета гри – формування у молодих учителів умінь самооцінки професійної та особистісної компетентності, визначення типових труднощів в їх професійній діяльності, складання програм професійного та особистісного самовдосконалення, визначення рівня їх готовності до розв'язання педагогічних задач.

Методичні вказівки та хід гри:

На початку гри ведучий формує групи учасників (5-7 осіб у кожній), знайомить останніх з правилами та ходом гри.

Далі учасники гри, критично оцінюючи себе, свою готовність розв'язувати певні педагогічні задачі, виділяють типові для себе затруднення і проблеми із запропонованих параметрів (останні змінюються залежно від конкретної педагогічної задачі, готовність до розв'язання якої виступає предметом для рефлексії слухачів). Важливо, щоб виділені параметри

охоплювали як проблеми, зумовлені відсутністю спеціальних і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для успішного розв'язання поставленої педагогічної задачі, так і проблеми, пов'язані зі специфічними індивідуально-психологічними і особистісними особливостями чи характером перебігу функціональних та емоційних станів.

Виділені проблеми заносяться до спеціальної таблиці. Сюди ж записуються результати кількісної самооцінки за відповідними параметрами. Окремо фіксується загальна оцінка молодими вчителями своєї готовності до розв'язання даного класу педагогічних задач (не як середнє арифметичне попередніх оцінок). У випадках, коли ведучий прогнозує малоефективні результати індивідуальної роботи в силу упередженого ставлення слухачів, або ж відсутності у них навичок самооцінки, він може запропонувати їм типовий перелік таких проблем, з якого слухачі вибирають характерні для себе.

Потім учасники гри продумують програму самовдосконалення, тобто пропонують конкретні заходи по подоланню виділених вище недоліків.

Наступний етап – колективна робота учасників гри за групами. При цьому можливі два підходи. При першому роботу кожної групи організовує сам ведучий. Ми використовували його тоді, коли було обмаль навчального часу для розв'язання поставлених вище завдань. У випадку, коли таких обмежень не має, доцільно організацію колективної пізнавальної діяльності доручати самій групі. Групи мають виділити найбільш типові проблеми та скласти узагальнену програму професійного та особистісного самовдосконалення. На цьому ж етапі групи визначають своїх представників, які будуть знайомити всіх присутніх з результатами роботи групи.

Після цього ведучий організовує обговорення результатів роботи груп. Представники останніх по черзі доповідають про хід обговорення, вказують проблеми і труднощі, з якими довелося зіткнутися у процесі обговорення, знайомлять з результатами колективної роботи та ін. Присутні задають запитання для уточнення окремих положень, аналізують пропозиції, аргументовано погоджуються з ними або ж відхиляють їх тощо.

На етапі підведення підсумків ведучий здійснює аналіз особливостей організації та протікання колективної пізнавальної діяльності за групами та розкриває наукові основи тих висновків, до яких прийшли учасники у ході гри.

Формуючим експериментом було охоплено 23 молодих вчителів зі стажем педагогічної роботи до 3 років. Опишемо основні його задачі, загальну логіку та особливості протікання.

Виходячи з проведеного вище теоретичного аналізу проблеми, ми передусім намагалися сформувані у молодих учителів загальні методологічні підходи до розв'язання педагогічної (психодидактичної) задачі. З цією метою на заняттях (використовувалися різні модифікації I і III розроблених нами варіантів матриць ділових ігор) зі слухачами опрацьовувалися такі проблеми: педагогічна діяльність як послідовне розв'язання вчителем сукупності педагогічних задач; сутність педагогічної задачі; педагогічна ситуація і педагогічна задача; алгоритм дій вчителя при розв'язанні педагогічної задачі тощо. Головним результатом роботи мало стати формування у молодих учителів узагальненого способу дій при аналізі педагогічної ситуації, виділенні у ній педагогічної задачі та прийнятті певного педагогічного рішення.

На основі самостійного вивчення рекомендованої літератури [4; 18; 21; 29; 30] слухачі у ході колективної пізнавальної діяльності прийшли до деякого алгоритму дій для розв'язання педагогічної задачі (табл. 2.2.).

Ведучий разом зі слухачами формулює висновок: такий алгоритм виступає на перших порах безпосереднім керівництвом до дій при розв'язанні молодими вчителями педагогічних задач. Потім дії, передбачені в схемі, «згортаються». здійснюються подумки. інтуїтивно, перетворюються у звичні форми діяльності. Але досягнення останнього вимагає тренування.

Як уже відмічалось, прийняття вчителем певного педагогічного рішення здійснюється на основі уже сформованих категоріальних (понятійних) структур мислительної діяльності.

Очевидно, що таке рішення буде достатньо продуктивним, якщо такі категоріальні структури впливають з певної психолого-педагогічної концепції,

іншими словами, практична діяльність вчителя має бути послідовним втіленням у життя загальної психолого-педагогічної теорії розвитку особистості школяра у процесі навчання через розв'язання відповідної системи педагогічних задач. Як показали результати констатуючого експерименту, у роботі молодих учителів така єдність теоретичних знань і практичних дій зустрічається вкрай рідко. Більше того, дуже часто психолого-педагогічні знання початківців носять розрізнений, фрагментарний характер, не зведені у певну систему, побудовану відповідно до логіки розв'язання педагогічної задачі, а то й просто помилкові. Все це поставило нас перед необхідністю паралельно з формуванням у слухачів методології розв'язання педагогічної задачі проводити спеціальну роботу над осмисленням відповідних психолого-педагогічних знань. Основна увага при цьому зверталася на психологічні концепції розвиваючого навчання. В організаційному плані використовувалися різні модифікації I розробленого варіанту матриць ділових ігор.

Таблиця 2.2

## Алгоритм дій учителя з розв'язання педагогічної задачі

Етапи розв'язання педагогічної задачі	Дії вчителя
Аналіз педагогічної ситуації	Виділити педагогічні явища (наявні умови і засоби, вчинки висловлювання, зовнішні прояви якостей особистості тощо).
Узагальнення фактів	Сформулювати висновки про досягнутий стан об'єктів педагогічного процесу.
Формулювання педагогічної проблеми (задачі)	Сформулювати цілі майбутньої педагогічної діяльності (вихідний стан педагогічних об'єктів співвідноситься з загальними цілями; моделюються ті зміни, які мають відбутися з педагогічними об'єктами, тобто очікування результату).
Конструювання педагогічного процесу	Побудувати варіант розв'язання задачі: а) визначити очікуваний результат; б) визначити шляхи і умови досягнення наміченого; в) відібрати оптимальні засоби і методи впливу (взаємодії) г) попередити можливі відхилення від намічених дій та результатів.
Виконання	Реалізувати намічений варіант розв'язання педагогічної задачі, при необхідності – внести до нього корективи.
Контроль і оцінка	Оцінити досягнутий результат: а) за безпосереднім об'єктом; б) за розвиваючим і виховуючим ефектом. При необхідності сформулювати нові проблеми (задачі).



Групи слухачів на етапі підготовки до заняття опрацьовували окремі положення різних психологічних концепцій учіння, виносячи потім результати своєї роботи на колективне обговорення.

Аналізувалася, зокрема, концепція учбової діяльності (Д. Ельконін, В. Давидов, С. Максименко та інші) з акцентом на тому, що повноцінне учіння має включати такі компоненти: розуміння і прийняття учнями учбової задачі, виконання ними активних учбових дій (перетворення, порівняння, моделювання), дій самоконтролю та самооцінки. Лише у тому випадку, коли учень розуміє учбову задачу та смисл вправ, сам активно і свідомо виконує дії з учбовим матеріалом, а також контролює і оцінює себе, у нього формуються учбово-пізнавальні мотиви, він оволодіває не лише знаннями, але й способами їх придбання.

Інша група слухачів аналізувала теорію поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізїна та інші), в якій спеціально розкривається проблема управління вчителем процесом учіння, для чого виділяються характеристики дій учнів (від матеріальної, матеріалізованої їх форм до зовнішньої, словесної і подальшої розумової). Відмічалось, що в рамках цієї концепції виділяється три типи учіння: при першому учень не повною мірою усвідомлює зміст учбового матеріалу, суттєві ознаки не відрізняє від несуттєвих, а його учбові дії будуються методом спроб і помилок; при другому типі учіння учень розуміє зміст учбового матеріалу; відрізняє суттєві ознаки від несуттєвих, але учбові дії засвоює у готовому вигляді і здійснює їх хоч і без помилок, але на обмеженому учбовому матеріалі; третій тип учіння характеризується тим, що учень самостійно будує свої учбові дії на основі аналізу умов і повної орієнтації у них, учбові дії формуються швидко, виконуються без помилок і легко переносяться у нові умови. Учитель має формувати в учнів саме третій тип учіння, як найбільш продуктивний.

Ще одна група слухачів працювала над аналізом праць Д. Богоявленського, Н. Менчинської та інших психологів, звертаючи увагу, зокрема, на те, що результати учіння слід оцінювати не лише по знаннях, але й

за пізнавальними процесами і якостями мислительної діяльності учнів, що вимагає, в свою чергу, діагностики стану сформованості у них прийомів розумової діяльності та спеціальної роботи по їх формуванню.

У результаті такого творчого пошуку слухачами було виділено ряд характеристик учбової діяльності учнів, які вчитель має діагностувати та мати на увазі під час вироблення педагогічних рішень та на етапі їх реалізації: розуміння учнем учбового смислу поставленої вчителем задачі (а не лише її буквального значення); запам'ятовування і відтворення завдання, збереження його протягом усього часу, необхідного для виконання завдання; виконання завдання до кінця, що опосередковано свідчить про прийняття учнем задачі вчителя; перехід до самостійної постановки учбових задач; виконання дій за зразком; виконання дій за інструкцією з обмеженнями чи з відсутніми окремими ланками; виконання окремих дій перетворення, порівняння, моделювання у варіантах « від предмету до моделі » і навпаки; відділення і розрізнення способу від результату; перехід від дій за зразком і від перебору стереотипних способів до пошуку нових способів; вичленування і співставлення декількох способів розв'язання однієї задачі; знаходження із декількох способів найбільш раціонального; знаходження нового, нестандартного способу вирішення задачі; розвиток у способах учбової діяльності нових якостей узагальненості, усвідомленості, варіантності; самостійний перехід в учбовій діяльності від однієї ланки до іншої, наприклад, від постановки учбової задачі до учбових дій, а потім до самоконтролю і самооцінки; об'єднання в діяльності окремих дій у великі блоки і відхід від ланцюжка ізольованих дій; самостійний перехід від однієї форми виконання дії до іншої (наприклад, від матеріалізованої форми до приговорювання), а не затримування у рамках якоїсь однієї з цих форм; самостійний перехід від однієї діяльності до іншої, використання способу роботи, засвоєного в учбовій діяльності при виконанні інших видів діяльності, наприклад, учбової операції класифікації у мнемічній діяльності; самостійний вихід за рамки учбової діяльності (поява самоосвітньої діяльності – епізодичної чи постійної);

наявність прогностичних функцій самоконтролю і самооцінки, що визначаються кількістю дій, які може прогнозувати учень, співставлення прогностичних і кінцевих форм самоконтролю та самооцінки; вираження порівняльної вираженості та розгорнутості трьох видів учбових дій – орієнтувальних, виконавчих і контрольних, що характеризує індивідуальні особливості здійснення учбової діяльності; перехід від взаємоконтролю і взаємооцінки до самоконтролю і самооцінки; розвиток і вміння займати різні ролі у груповій учбовій діяльності та вміння оцінювати з цих позицій свої дії та дії інших.

Як було показано вище, учителі-початківці зіштовхуються з серйозними труднощами при визначенні цілей навчання учнів, виявляючи схильність підміняти останні змістом освіти чи завданнями діяльності самого вчителя. Все це поставило нас перед необхідністю проведення спеціальної корекції підходу молодих вчителів до постановки цілей навчання. Підкреслювалося, зокрема, що у методологічному сенсі ціль (мета) являє собою уявний образ майбутнього результату свідомої діяльності, який визначає характер діяльності і спрямовує останню на досягнення певних результатів. Іншими словами, цілі навчання мають визначати очікувані зміни у розвитку учнів внаслідок вивчення ними певного навчального курсу чи окремої теми. Педагогічні цілі, накладаючись на матеріал конкретних тем, набувають предметного характеру і виражаються у формі педагогічних задач. Задача, таким чином, є метою діяльності, конкретизованою з урахуванням умов ситуації, тобто втіленою в конкретний матеріал з урахуванням підготовленості і найближчих потенційних можливостей учня чи колективу. Такі задачі синтезують змістову, мотиваційну і операційну сторони діяльності учнів. Розвиваюче навчання, таким чином, представляє собою ланцюжок предметних задач (що поступово ускладнюються), націлених на використання потенційних можливостей учня із зони його найближчого розвитку. Іншими словами, соціальні зміни перекладаються на мову педагогіки, а педагогічні цілі, в свою чергу, конкретизуються при створенні проекту уроку (системи уроків) у вигляді

системи учбово-пізнавальних задач.

Із сучасних трактовок цілей навчання все більшого поширення набуває позиція І. Лернера [35]. Цілі навчання виводяться ним із чотирьох основних компонентів змісту соціальної культури як системи діяльності: 1. знання про діяльність; 2. здійснення на основі знань відомих способів діяльності на їх базі тобто формування навички і уміння; 3. творча діяльність, тобто формування прийомів для розв'язання проблем; 4. досвід емоційного ставлення до дійсності. Якщо представити ці цілі через звичну систему трьох груп цілей, то перші з них будуть навчаючими, другі і треті – розвиваючими, а четверті – виховними.

Найбільші затруднення у початківців виникають при конструюванні саме розвиваючих цілей навчання. Групова робота слухачів дозволила виділити деякий перелік основних розвиваючих цілей: формування в учнів уміння вчитися, розширення фонду дієвих знань; відпрацювання кожного з видів (поняття, закони і закономірності, теорії тощо), рівнів (репродуктивний і продуктивний) і етапів (взнавання, відтворення, розуміння, використання у знайомих умовах, використання у незнайомих умовах, оцінювання), засвоєних знань; забезпечення розуміння учнями цілей і задач, їх активного прийняття, самостійної постановки цілей і задач учіння, їх формулювання; формування в учнів уміння виконувати окремі учбові дії у їх послідовності (спочатку за інструкцією, потім самостійно); навчання учнів прийомам самоконтролю і адекватної самооцінки (на всіх етапах роботи відповідно до об'єктивних вимог і їх індивідуальних можливостей); формування в учнів умінням ставити проміжні цілі у своїй учбовій роботі, планувати окремі учбові дії і їх послідовність, долати труднощі при їх реалізації, розраховувати свої сили; формування в учнів уміння усвідомлювати свої мотиви в учбовій роботі, свідомо їх співставляти і робити обґрунтований вибір тощо.

Ми описали вище лише окремі приклади (хоч і принципово важливі) роботи з корекції категоріального апарату мислення молодих учителів, основною метою якої була інтеграція їх психологічних і педагогічних знань у

когнітивні передумови прийняття педагогічних рішень, у конструктивно-методичні схеми розв'язання педагогічних задач.

Центральна увага під час формуючого експерименту приділялася забезпеченню операціоналізації психолого-педагогічних знань учителів-початківців, формуванню в них інтегрального уміння використовувати засвоєні теоретичні знання для аналізу запропонованих педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень. Основною організаційною формою роботи на цьому етапі виступали різні модифікації 11 варіанту розроблених матриць ділових ігор.

Коротко зупинимося на найважливіших результатах формуючого експерименту. В таблиці 4 приводяться експертні оцінки динаміки уміння молодих учителів розв'язувати психодидактичні задачі (у ролі експертів виступали викладачі кафедр педагогіки і психології та методисти), критерії оцінки рівнів підготовленості залишалися тими ж, що й вище.

Таблиця 2.3

Динаміка сформованості уміння молодих учителів розв'язувати педагогічні задачі

Етапи експерименту	Рівні підготовленості			
	високий рівень	середній рівень	низький рівень	нульовий рівень
На початок експерименту	12,0	20,0	40,0	28,0
Після закінчення експерименту	20,0	48,0	32,0	-

Аналізуючи зібрані дані, вкажемо на такі основні тенденції:

1. Найважливішим результатом формуючого експерименту стало зникнення групи з нульовим рівнем готовності до розв'язання психодидактичних задач; нагадаємо, що під час стихійного перебігу процесу

професійного становлення серед молодих учителів зі стажем від 1 до 3 років з таким рівнем виявилось 23.3%, а серед тих, стали роботи яких знаходилися у межах від 3 до 5 років, - 15,0%.

2. У групі з низьким рівнем підготовленості до розв'язання психодидактичних задач, на перший погляд, суттєвих змін не відбулося (зменшилася від 40,0% до 32,0%), але при цьому не враховується та обставина, що в цю групу перейшла більшість молодих учителів, які на початок експерименту характеризувалися нульовим рівнем готовності, а більшість віднесених до цієї групи внаслідок проведеної роботи перейшли в групу з середнім і навіть високим рівнем готовності до розв'язання психодидактичних задач.

3. Суттєво збільшилася група початківців з середнім рівнем готовності до розв'язання психодидактичних задач (від 20,0% до 48,0%), насамперед за рахунок переходу до неї тих молодих учителів, у кого на початок експерименту був низький і навіть нульовий рівень готовності.

4. Зростання групи молодих учителів з високим рівнем готовності до розв'язання психодидактичних задач носить менш виражений характер (від 12,0% до 20,0%), що можна інтерпретувати необхідністю спеціального етапу по закріпленню вироблених стратегій дій у практичній педагогічній діяльності.

Зупинимося детальніше на деяких якісних аспектах розглядуваної проблеми. В судженнях експертів та самохарактеристиках учасників експерименту передусім відмічається зміна ставлення до психолого-педагогічної теорії. Вкажемо у цьому зв'язку на: зростання систематичності та осмисленості теоретичних знань молодих учителів; прагнення операціоналізувати психолого-педагогічні знання, виробити на їх основі конструктивно-методичні схеми аналізу педагогічних ситуацій і прийняття продуктивних педагогічних рішень; вироблення особистісного ставлення до тих чи інших психолого-педагогічних ідей та концепцій.

Під час експерименту відбулися певні позитивні зміни у підході молодих учителів до визначення цілей процесу навчання взагалі, завдань вивчення

учнями певного навчального предмету, навчальних тем та матеріалу окремих уроків. Напрямки цих змін, судячи з самохарактеристик учасників експерименту, такі: від зосередженості передусім на власній діяльності до розвитку орієнтацій на організацію діяльності учнів. Так, під кінець експерименту серед його учасників виділилися одні, які орієнтувалися на диференційований підхід до учнів для кращого засвоєння ними учбового матеріалу, інші, які спрямовували свою увагу передусім на розвиток пізнавальних інтересів учнів, і треті, що прагнули забезпечити розвиток особистості учнів через використання системи завдань, що поступово ускладнювалися.

Загальний підхід до відбору учбового матеріалу - оцінка його доступності для учнів - під час формуючого експерименту зберігся у більшості учасників. Якщо на початку роботи молоді вчителі в основному орієнтувалися на оцінку змісту учбового матеріалу та його структурно-логічних властивостей, то поступово більшість з них починає враховувати й інші критерії: наявність в учнів опорних знань, умінь і навичок, сформованість у них узагальнених способів навчальної роботи та прийомів мислительної діяльності, особливості особистісного ставлення учнів до учбової діяльності в цілому та конкретного змісту навчання, зокрема, їх інтереси та нахили тощо.

Спостерігалось переосмислення молодими вчителями свого підходу до відбору методів і прийомів навчання. На початок експерименту всі вони правильно вказували, що вибір методів навчання та прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці залежить від завдань, змісту учбового матеріалу, вікових властивостей та індивідуально-психологічних особливостей окремих учнів і класу. В той же час лише 12,0% з них змогла обґрунтувати зроблений вибір методів навчання, ще 20,0% зробили досить продуктивний вибір (хоч і не змогли дати йому обґрунтування), а рішення решти не були узгодженими ні зі змістом учбового матеріалу, ні з особливостями учнів і класу, по суті, вони визначалися можливостями самих учителів. У ході колективної пізнавальної діяльності учасники експерименту оволоділи певними

уміннями аналізу психодидактичної задачі та вибору методів навчання на основі теорії оптимізації. При розв'язанні критеріальних задач саме такий підхід був притаманний практично всім початківцям, причому у 72,0% випадків вони зуміли не лише запропонувати, але й обґрунтувати, досить продуктивну систему методів для досягнення поставлених цілей уроку тощо.

Підведемо деякі підсумки. Як підтвердив формуючий експеримент процес професійного становлення й адаптивності молодих учителів набуває більш цілеспрямованого і продуктивного характеру, якщо на цьому етапі спеціально організовується їх навчання інтегральному (для професійно-педагогічної діяльності) умінню розв'язувати педагогічні (психодидактичні) задачі. У змістовому плані таке навчання має передбачати: рефлексію початківцями власних когнітивних передумов прийняття тих чи інших педагогічних рішень. їх осмислення, узагальнення і корекцію; оволодіння конкретною методологією розв'язання педагогічних задач, розвиток категоріального апарату педагогічного мислення молодих учителів (особливо шляхом освоєння психологічних концепцій розвиваючого навчання), формування у них конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач; психолого-педагогічний тренінг, спрямований на оперціоналізацію психолого-педагогічних знань, формування уміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень.

Ефективною організаційною формою такого навчання можуть стати різноманітні ділові ігри, які конструюються і проводяться відповідно до виділених вище вимог. По суті, мова йде про організацію контекстного навчання молодих учителів, яке, на противагу традиційному, де ставиться у центр уваги теоретична підготовка спеціаліста, передбачає розгортання логіки (контексту) професійної діяльності в систему навчальних завдань, виконання яких забезпечує оволодіння змістом професійної діяльності, призводить до формування.



## 2.2. Формування уявлень про особистість учня у майбутніх учителів

Формування уявлень про особистість учня опосередковане у вчителя певною концепцією особистості (імпліцитна концепція особистості»), яка детермінується сукупністю засвоєних ним відповідних наукових (часто життєвих) уявлень, вікових, соціальних, статевих, професійних та інших стереотипів, аналізом результатів власної практики взаємодії з учнями та іншими людьми тощо. На рівні свідомості ця концепція являє собою певну систему критеріїв, через призму якої і здійснюється відбір інформації, аналіз і оцінка особливостей учнів.

Зупинимося на деяких результатах. Аналіз зібраних даних показав, що в усіх випадках ми мали справу з наявністю у свідомості молодих учителів моделі «ідеального учня» та його протилежності – «поганого учня», виходячи з яких початківці формують своє ставлення до учнів та будують взаєностосунки з останніми. Цікаво, що когнітивна складність моделі «поганого учня» набагато вища, ніж моделі «ідеального учня». Нагадаємо, що міра когнітивної складності моделі пізнання людини прямо визначає глибину її розуміння та точність передбачення її поведінки. Середня кількість параметрів таких узагальнених моделей на початок формуючого експерименту склала: модель «ідеального учня» – 9 параметрів (добрий, активний, дисциплінований, трудолюбивий, слухняний, відповідальний, здібний, вихований, уважний): модель «поганого учня» – 21 параметр (невихований, недобросовісний, недисциплінований, грубий, безвідповідальний, нетерплячий, невитриманий, лінивий, замкнутий, байдужий, нечесний, неуважний, гарячкуватий, безпринциповий, неуважний, імпульсивний, легковажний, пасивний, похмурий, некмітливий, егоїст).

Методика особистісних конструктів (модифікація останньої полягала у тому, що респондентам не давалися готові параметри, а пропонувалося самостійно сконструювати шкали оцінок, порівнюючи реальних учнів, з якими вони працюють) дозволила визначити ті параметри оцінки і критерії аналізу, на основі яких здійснюється міжособове сприймання молодими учителями учнів.

Перше, що кидається у вічі при аналізі результатів це труднощі слухачів при виділенні основних психологічних характеристик, з допомогою яких визначаються психологічні особливості учнів. Число запропонованих учасниками експерименту оціночних шкал знаходилося у межах 4-12. Часто допускалися семантичні помилки при виділенні антиномічних якостей особистості. Увага зосереджувалася на характеристиці поведінки учня, його моральних, вольових та інтелектуальних якостей. Ряд респондентів взагалі обмежився загальним недиференційованим враженням про учня, наприклад, хороший – поганий, приємний – неприємний, вихований – невихований, дисциплінований – не дисциплінований. Все це вказує, що молоді вчителі недостатньою мірою володіють психологічними знаннями, передусім тією системою психологічних понять, які використовуються для опису людської особистості у всій повноті її психологічних характеристик.

Аналіз характеристик учнів, складених слухачами у довільній формі (результати індивідуальної та групової роботи слухачів, в іншому випадку використовувалася ділова гра «Характеристика»), дозволяє зробити висновок, що описана вище критеріальна структура оцінювання особистості учня у них ще повністю не сформована.

Так, одна група молодих учителів (66.0%). характеризуючи учня, використовувала передусім не психологічні категорії і поняття, а образні метафоричні описи лінії поведінки учня у конкретних ситуаціях. Зрозуміло, що за цим стоїть прагнення цілісно (не розкладаючи на окремі якості) бачити особистість учня, яке слід оцінити як позитивне. Проблема полягає в іншому -у свідомості даної групи початківців практично повністю відсутні емпіричні показники, які б зв'язували загальні психологічні категорії з конкретними ситуаціями прояву особистісних якостей учня. В результаті психологічні знання існують самі по собі, а оцінювання учня здійснюється у повному відриві від них.

Друга група молодих учителів (34,0%) у своїх характеристиках використовувала загальні психологічні категорії, ігноруючи особливості

поведінки учнів у конкретних ситуаціях діяльності і спілкування (знову ж таки, емпіричні показники, які виконують функції зв'язків між загальними категоріями і конкретними ситуаціями прояву особистісних якостей учня їм невідомі). По суті, мова йде про необґрунтоване або недостатньо обґрунтоване накладання загальної схеми на конкретну особистість, на основі чого і робляться відповідні висновки, як правило, дуже далекі від дійсності.

Відмітимо вростання когнітивної складності моделей пізнання іншої людини, а також психологічної глибини використовуваних оціночних шкал, внаслідок участі молодих учителів у запропонованих видах роботи. Так, число оціночних шкал виросло до 15-18. Серед останніх найчастіше зустрічаються (приводяться лише шкали, названі не менше половини слухачів): «хороший – поганий», «вихований – невихований», «відповідальний – безвідповідальний», «активний – пасивний», «добрий – злий», «трудолюбивий – лінивий», «комунікабельний – замкнутий», «добросовісний – недобросовісний», «колективіст – індивідуаліст», «серйозний – легковажний», «здібний – нездібний», «самотійний – несамотійний», «ввічливий – грубий», «чесний – нечесний», «цілеспрямований – незібраний», «стриманий – невтриманий», «імпульсивний – урівноважений», «дисциплінований – недисциплінований», «допитливий – недопитливий», «уважний -неуважний», «кмітливий – некмітливий», «вольовий – безвольний». Відмітимо, що слухачі навчилися давати достатньо диференційоване розкриття моральних, вольових, інтелектуальних якостей особистості учня та характеристику індивідуально-стильових особливостей.

Результатом занять стало прагнення молодих учителів конкретизувати загальні критерії різного роду емпіричними показниками, а також прикладами прояву останніх у конкретних ситуаціях діяльності і спілкування. Іншими словами, у них формується описана вище система сприймання і оцінювання особистості учня, основана на співвідношенні «загальні критерії – емпіричні показники – конкретні ситуації прояву особистісних якостей».

Узагальнюючи сказане вище, відмітимо: наслідком формуючого

експерименту стала рефлексія слухачами власної системи критеріїв оцінювання і сприймання іншої людини, її переосмислення і корекція на основі психолого-педагогічної теорії: оволодіння навичками пізнання партнерів у спілкуванні; нарешті, уточнення (точніше, деяка корекція у переважній більшості випадків) своєї «імпліцитної концепції особистості», через призму якої здійснюється оцінка інших людей та вибудовуються стосунки з ними.

Згідно з Т. Яценко [49], стосовно майбутніх учителів механізми психологічного захисту відображають не стільки конфлікт соціально не прийнятих пробуджень з нормами та заборонами, прийнятими у суспільстві, скільки конфлікт між потребою суб'єкту відповідати цим нормам, діяти відповідно до них та його реальними можливостями (або уявленнями про останні). На нашу думку, це характерно і для молодих учителів, особливо для тих, хто зорієнтований на монологічний стиль спілкування з учнями.

Розвинуте і повноцінне педагогічне спілкування (а лише воно спроможне забезпечити практичну реалізацію педагогічних ідей, досягнення поставлених цілей і завдань) має об'єднувати в собі два взаємозв'язаних, але істотно різних рівні: зовнішній, інструментальний і внутрішній, глибинний рівень, що стосується особистісно-сміслових утворень та відіграє визначальну роль щодо зовнішнього, пов'язаного з поведінкою. В силу цього розвиток комунікативної компетентності молодих учителів має передбачати як формування її «суб'єкт-об'єктної», репродуктивної, операційної сторони, так і передусім. «суб'єкт-суб'єктного», продуктивного, особистісного компоненту педагогічного спілкування.

Проведений нами формуючий експеримент показав, що продуктивним шляхом розв'язання цих задач може виступати групове навчання молодих учителів, організація їх активної між особової взаємодії у малих групах. Продуктивними формами і методами роботи у таких групах є колективна пізнавальна діяльність слухачів, групові дискусії, ділові ігри та спеціально підібрані комплекси психотехнічних вправ. Матеріал, що служить предметом групового аналізу, має формуватися як за рахунок виникаючих у процесі

обговорення ситуацій, так і за рахунок запрограмованих ведучим педагогічних ситуацій і організованої ним рефлексії слухачів за самим процесом колективної пізнавальної діяльності початківців у групі.

Найважливіші результати здійснюваної роботи: рефлексія початківцями власної системи критеріїв оцінювання і сприймання іншої людини, її переосмислення і корекція на основі психолого-педагогічної теорії; оволодіння уміннями пізнання партнерів у спілкуванні; розширення поля усвідомлення молодими вчителями власної особистості, розсіювання ілюзорних ставлень про себе та свій образ в очах інших людей, що в свою чергу, призводить до позитивної дезінтеграції цілісності особистісної структури, самоусвідомлення та самовдосконалення, що забезпечують подальшу інтеграцію особистості молодих учителів на більш високому рівні розвитку. Дидактичні результати такого навчання, таким чином, при цьому виражаються не стільки в термінах сформованих комунікативних умінь (хоч позитивна динаміка останніх і носить виражений характер, як це показано вище), скільки процесуальне – як розвиток здатності учасників експерименту компетентно брати участь у спілкуванні, що виражається у позитивних змінах їх педагогічного спілкування. Розвиток окремих комунікативних умінь, іншими словами, ставиться у залежність від динаміки інтерперсонального поля, а самі уміння при цьому є наслідком формування адекватного ставлення початківців до міжособової ситуації, яка виникає у педагогічному процесі, та до самих себе.

## ВИСНОВКИ

На підставі результатів нашого дипломного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Соціально-політичні зміни, актуалізація питань державотворення і духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми підготовки вчителів до продуктивної професійної діяльності в сучасних умовах. Особливу роль цьому процесі відіграє етап професійного становлення молодих учителів, коли вчорашні випускники педагогічних навчальних закладів стають суб'єктами нової для них діяльності.

2. Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам прийти до висновку, що про адаптацію, ефективність проходження вчителями-початківцями етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити за сформованістю їх умінь розв'язувати педагогічні задачі та розвину тості комунікативної компетентності.

3. Проведений нами констатуючий експеримент свідчить про невисоку ефективність стихійного освоєння молодими вчителями своєї професійної діяльності, яке характерне для сьогодення. Так, за оцінками експертів, навіть у групі зі стажем від 3 до 5 років 55,0% початківців притаманний низький і нульовий рівень підготовленості до розв'язання педагогічних задач (у групі зі стажем до 1 року таких виявилось 65,0%). З якісної сторони нами виділено як найбільш значимі такі основні тенденції і проблеми:

- скептичне, а часто і відверто негативне ставлення багатьох молодих учителів до психолого-педагогічної теорії, причому ця тенденція посиляться в залежності від стажу;

- розрізнений, фрагментарний характер психолого-педагогічних знань, затруднення початківців у операціоналізації останніх;

- недостатня теоретична обґрунтованість педагогічних рішень молодих

учителів, здійснення ними своїх професійних функцій у більшості випадків на емпіричному рівні, методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших; що позначається на якості адаптації;

- труднощі у визначенні цілей та завдань уроку (вивчення окремих тем, навчального предмету в цілому тощо), нерозуміння значущості цього етапу для забезпечення ефективності педагогічного процесу; тенденція до підміни у більшості випадків цілей навчання описом власних дій при вивченні певної теми або змістом освіти;

- труднощі при виділенні головного в темі, визначенні основних, стержневих ідей уроку в здійсненні обґрунтованого вибору системи методів і прийомів педагогічного впливу на учнів, в організації спільної діяльності учнів та їх самостійної роботи у врахуванні вікових та індивідуальної психологічних особливостей учнів, у здійсненні диференційованого підходу до них тощо;

- недостатнє осмислення необхідності цілісного підходу до розвитку особистості учня;

- низький рівень володіння методологією аналізу педагогічних ситуацій, виділення у них педагогічних задач і прийняття теоретично обґрунтованих рішень їх розв'язання; у багатьох виникаючих ситуаціях початківці просто не бачать педагогічних задач, або ж підмінюють їх функціональними чи проміжними задачами, зосереджуючи всю свою увагу на розв'язанні останніх (дати урок, провести виховний захід, використати до учня певні засоби впливу тощо).

Узагальнюючи, можна сказати, що при стихійному освоєнні функціонального змісту педагогічної професії у більшості молодих учителів спостерігається розірваність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психологом педагогічних знань, які існують ніби паралельно. Це негативно позначається на адаптації та професійному самоствердженні молодих учителів.

4. Стосовно комунікативної сторони професійно-педагогічної діяльності молодих учителів, то тут мають місце такі основні тенденції:

- більшість початківців з уже сформованими установками на діалогічне (нагадаємо, що таких виявилось лише 8,0% у групі зі стажем до 1 року і 15,0% у групі зі стажем від 3 до 5 років) або монологічне спілкування (відповідно 18,0% і 24,0%) тяжіє до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями;

- наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування ще не гарантує динаміки позиції початківців у цьому напрямку; останнє залежить від наявності у школі відповідних традицій, особливостей індивідуального практичного досвіду, вражень від безпосереднього спілкування з учнями тощо; в той же час тенденція початківців до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування, в силу наявних у школах умов, тяжіє до збереження або укріплення майже у всіх випадках;

- зменшення групи молодих учителів з пасивно-індиферентним стилем педагогічного спілкування незначне (відповідно 32,0% і 21,0%), при цьому спостерігається переорієнтація початківців як на діалогічне спілкування з учнями, так і на різні варіанти монологічного спілкування;

- ставлення молодих учителів до своєї професії суттєво залежить від їх установок в комунікативній сфері (серед тих, хто характеризується діалогічним стилем або тенденцією до його розвитку, невдоволених своєю професією виявилось 12,0%, а поміняти її при нагоді хотіло б 16,0%. А серед інших – відповідно 22,0% і 43,0%) при загальній тенденції до зростання числа критичних, а то і негативних оцінок залежно від стажу.

5. У ході дослідження знайшло підтвердження наше припущення про необхідність здійснення на етапі професійного становлення цілеспрямованого формування у молодих учителів інтегрального уміння розв'язувати педагогічні задачі та розвитку їх комунікативної компетентності з метою підвищення ефективності освоєння початківцями функціональним змістом своєї професії.

Продуктивним способом розвитку уміння розв'язувати педагогічні задачі може бути рефлексивне навчання молодих учителів, при якому забезпечується дослідження ними основ конструювання конкретних педагогічних рішень



(виробляються різного роду рішення, аналізуються конструктивні принципи і критерії їх оцінки, визначаються умови втілення в практику тощо); організовується активна взаємодія початківців у процесі пошуку продуктивних педагогічних рішень; загальні теоретичні положення співвідносяться зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень у яких дані положення знайшли своє втілення.

У змістовому плані таке навчання має забезпечувати: рефлексію початківцями власних когнітивних труднощів прийняття тих чи інших педагогічних рішень, їх осмислення, узагальнення і корекцію, оволодіння конкретною методологією розв'язання педагогічних задач; розвиток категоріального апарату педагогічного мислення молодих учителів, формування у них конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач; психолого-педагогічний тренінг, спрямований на операціоналізацію психолого-педагогічних знань, формування у початківців інтегрального уміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень.

В організаційному плані таке навчання доцільно здійснювати з допомогою ділових ігор, в основі яких лежать ідеї групового та колективного розв'язання педагогічних задач аналітичного (передусім) і конструктивного характеру. По суті, мова йде про розгортання логіки педагогічної діяльності в систему учбових завдань, виконання яких забезпечує оволодіння початківцями функціональним змістом професійної діяльності.

Основний ефект такого навчання виражається у формуванні особистісного ставлення молодих учителів до тих чи інших психолого-педагогічних ідей; зростанні рівня систематичності і осмислення психолого-педагогічних знань, у розвитку у початківців прагнення та навичок.

Основний ефект таких занять виражається процесуальне, як динаміка здатності молодих учителів компетентно брати участь у спілкуванні, що знаходить своє відображення у динаміці стилю педагогічного спілкування в

сторону діалогічного.

Результати нашого дослідження передусім можуть бути використаними у роботі по управлінню процесом професійного становлення молодих учителів. Вони будуть також корисними працівникам педагогічних освітніх закладів для корекції завдань, змісту, форм і методів навчально-виховної роботи педагогів з дітьми.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Московский университет. 1980. 416 с.
3. Балаев А. А. Активные методы обучения. Москва : Профиздат 1986. 95 с.
4. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика., 1990. 184 с.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Москва : Прогресс, 1988. 399 с.
6. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
7. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва : Наука, 1983. 271 с.
8. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : МГУ, 1990. 483 с.
9. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Москва : АПН РСФСР, 1956. 519 с.
10. Выготский Л. С. Собрание починений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 6. 400 с.
11. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва : Московский университет, 1976. 150 с.
12. Гергей И. Т., Машбиц Е. И. К характеристике модели решения педагогических задач. *Вопросы психологии*. 1973. № 6. С. 51-59.
13. Гоноболин Ф. М. О некоторых психических качествах личности учителя. *Вопросы психологии*. 1975. № 1. С. 101-110.
14. Горюнова Т. А., Королева И. Ш. Путь к профессии учителя. Москва : Знание, 1987. 96 с.

15. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. Москва : Просвещение, 1990. 142 с.
16. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва : Педагогика, 1986. 239 с.
17. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 175 с.
18. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. Москва : Просвещение, 1985. 143 с.
19. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : ЛГУ, 1985. 167 с.
20. Жданов И. А. Адаптация и прогнозирование деятельности. Казань, 1991. 255 с.
21. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
22. Зейгарник Б. В. К вопросу о механизмах развития личности. *Вести Московского университета. Психология*. 1979. № 1. С. 3-8.
23. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1990 с.
24. Кондратьева С. В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга. Психология межличностного познания. Москва : Педагогика, 1981. 224 с.
25. Корнилов Ю. К. Мышление руководителя и методы его изучения. Ярославль, 1982. 160 с.
26. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
27. Костюк Г. С., Балл Г. А. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований. *Вопросы психологии*. 1977. № 3. С. 12-23.
28. Костяшкин Э. Г. Профессиональная типология педагогов. *Народное образование*. 1981. № 8. С. 70-73.
29. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград : ЛГУ, 1967.

183 с.

30. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград : ЛГУ, 1985. 182 с.
31. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва : Просвещение, 1985. 158 с.
32. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. *Вопросы психологии*. 1986. № 2. С. 21-30.
33. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 48 с.
34. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
35. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. Москва : Знание, 1976. 64 с.
36. Лиепиньш Э. К. Категориальные ориентации познания. Рига : Зинатт, 1986. 210 с.
37. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогіка, 1986. 143 с.
38. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 443 с.
39. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия. Москва : Прогресс, 1980. 180 с.
40. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ : НДІП, 1990. 240 с.
41. Максименко С. Д. Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учня. Київ : Просвіта, 1996. 254 с.
42. Максименко С. Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці. Київ : Либідь, 1997. 245 с.
43. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев : Вища школа, 1987. 224 с.
44. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. Киев : Знання, 1980. 96 с.

45. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
46. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Из-во АН СССРД, 1958. 146 с.
47. Сеница И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя. Москва : Педагогика, 1983. 246 с.
48. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 554 с.
49. Яценко Т. С. Активная социально психологическая подготовка учителя к общению с учащимися : Книга для учителей. Київ : Освіта, 1993. 208 с.

## Додаток А

### Діагностика знань молодих учителів

#### Діагностика знань молодих учителів про процес навчання

1. Що розуміється під процесом навчання?
2. Що таке навчаюча діяльність?
3. Що розуміється під учбовою діяльністю?
4. Що таке учбова ситуація?
5. Що розуміється під індивідуальними ситуаціями учіння?
6. Що розуміється під задачею у самому загальному вигляді?
7. Які задачі, передусім, характерні для навчального процесу?
8. Що являє собою дидактична задача?
9. Що слід розуміти під учбовою задачею?
10. Що являє собою учбова дія?
11. Які є види учбових дій?
12. Що таке учбова операція?
13. Що таке учбове надбання?
14. Розкрийте поняття «знання».
15. Що таке навичка ?
16. Що таке вміння?

#### Діагностика знань молодих учителів про учбовий матеріал та методичне забезпечення процесу навчання

1. Що розуміється під нормативним суспільним знанням?
2. Що являє собою шкільний підручник?
3. Які функції підручника?
4. Що розуміється під дидактичним матеріалом?
5. Що входить до складу дидактичного матеріалу?
6. На основі чого дається оцінка (позитивна – негативна)?

7. Які основні характеристики дидактичної задачі?
8. Чи правомірно говорити про засвоєння учнями дидактичного матеріалу?
9. Що розуміється під учбовим матеріалом?
10. Яка основна функція учбового матеріалу?
11. Що таке нормативний зміст освіти?
12. В яких значеннях використовується поняття нормативного змісту освіти?
13. В яких формах існує нормативний зміст освіти?
14. Назвіть компоненти основної функції учбового матеріалу.
15. Що таке спосіб дій?
16. Що розуміється під узагальненим способом дій?
17. Які основні характеристики узагальненого способу дії?
18. За яких умов можна вважати, що в учня сформувався узагальнений спосіб дії?
19. Яке співвідношення узагальненого способу дії і нормативного змісту навчання?

### **Діагностика знань молодих учителів про методичні форми учбового матеріалу**

1. Дайте визначення методу навчання.
2. Що визначає метод навчання?
3. Як співвідносяться метод навчання та учбовий матеріал?
4. Назвіть основні структурні компоненти учбового матеріалу, реально існуючого в учбовій ситуації?
5. Чим визначається методична форма учбового матеріалу?
6. Як можуть бути подані в учбовій ситуації структурні та функціональні компоненти учбового матеріалу?
7. Виходячи з трьох основних структурних і трьох функціональних компонентів учбового матеріалу, скільки можна виділити якісно своєрідних



методичних форм учбового матеріалу?

8. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає відображення операційної сторони засвоюваного способу дії за допомогою повідомлення?

9. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає відображення операційної сторони засвоюваного способу дії за допомогою проблемного методу?

10. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає відображення (реалізація) операційної сторони засвоюваного способу дії за допомогою спілкування?

11. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача цільових характеристик засвоюваного способу дії за допомогою повідомлення?

12. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача цільових характеристик засвоюваного способу дії за допомогою задачі (проблемного методу)?

13. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача цільових характеристик засвоюваного способу дії за допомогою спілкування?

14. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача об'єктивних характеристик засвоюваного способу дії за допомогою спілкування?

15. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача об'єктивних характеристик засвоюваного способу дії за допомогою проблемного методу (задачі)?

16. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача об'єктивних характеристик засвоюваного способу дії за допомогою моменту спілкування?

### **Діагностика знань молодих учителів про типи учбових ситуацій**

1. Дайте аргументовану оцінку (за критерієм ефективний-неефективний) лінійним варіантом побудови учбової ситуації.

2. Дайте аргументовану оцінку (за критерієм ефективний –

неефективний) комбінованим варіантам побудови учбової ситуації.

3. Виходячи з дев'яти основних методичних форм учбового матеріалу, назвіть шість оптимальних типових варіантів побудови учбових ситуацій.

4. Яку роль в соціальній практиці виконує узагальнений спосіб дії, що формується в процесі вивчення математики, фізики, хімії?

5. Який компонент цього способу дії визначає його зв'язок з соціальною практикою?

6. Яку роль в соціальній практиці виконує узагальнений спосіб дії, що формується у процесі вивчення біології?

7. Який компонент цього способу дії визначає його зв'язок з соціальною практикою?

8. Яку роль в соціальній практиці виконує узагальнений спосіб дії, що формується у процесі вивчення літератури?

9. Який компонент цього способу дії визначає його зв'язок з соціальною практикою?