

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

У статті проаналізовано сутність психолого-педагогічної компетентності педагога та основні її компоненти. Обґрунтовано необхідність формування означеної компетентності педагогами, які працюють із академічно обдарованими учнями.

Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність, академічна обдарованість, навчаючість.

В статті проаналізовані сутність психолого-педагогічної компетентності педагога та основні її компоненти. Обґрунтовано необхідність формування даної компетентності педагогами, працюючими з академічно одарованими учнями.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, академическая одаренность, обучаемость.

This paper examines the nature of psychological and pedagogical competence of the teacher and its main components. The necessity of forming definite competence of teachers working with academically gifted students.

Key words: psychological and pedagogical competence, academic talent, educability.

Постановка проблеми. Прогнозована модель педагога ХХІ століття передбачає, перш за все, формування професійної, компетентної, творчо розвинутої особистості, в якій переважають духовно-моральні та ділові якості. Вона включає особистісну орієнтацію педагогічної діяльності, вміння ставити й вирішувати завдання гуманного виховання, встановлювати гуманістичний стиль взаємин із учнями, організувати спільний пошук цінностей та норм поведінки. Забезпечення пріоритету духовних цінностей, підвищення особистості в системі правових, моральних орієнтирів держави стає найважливішим завданням освітніх структур.

Специфіка та творчий характер праці вчителя висувають певні вимоги до змісту його професійної діяльності. Сучасному рівню професійної підготовленості педагога відповідають наступні характеристики: сформованість потреби в усвідомленій, кваліфікованій орієнтації в соціально-професійній сфері, різноманітність у виборі змісту, форм, методів навчання, усвідомлення соціально-професійних

цілей своєї діяльності.

Удосконалення психолого-педагогічної компетентності вчителів, які працюють з обдарованими дітьми, зокрема з академічно обдарованими, підвищення їх наукового та загальнокультурного рівнів здійснюється через систему методичної роботи та самоосвіту.

Означене питання набуває сьогодні неабиякої актуальності. У зв'язку з цим **мета нашого дослідження** – проаналізувати важливість формування психолого-педагогічної компетентності педагога, який працює з академічно обдарованими учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення про організацію вищої професійної освіти педагогічних кадрів та наукові праці, що присвячені вивченню суті та структури педагогічної діяльності (І. Зязюн, Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, Є. Науменко, З. Плетньова, В. Сластьонін, Б. Шиян), психології особистості вчителя (Г. Балл, І. Бех, О. Полуніна, С. Смирнов).

Незважаючи на те, що питання професійної компетентності активно досліджується багатьма вченими (Л. Захарова, В. Соколова, Т. Маркіна, Ю. Варданян, О. Гнатишина та ін.), на жаль, змушені констатувати, що у сучасній психолого-педагогічній науці немає єдності у визначенні сутності означеного поняття, його структури та змістового наповнення. Різноманітні підходи до тлумачення психолого-педагогічної компетентності пояснюються динамічністю та багатогранністю цієї категорії.

Щодо проблеми академічної обдарованості, то її досліджували такі вчені, як Д. Богоявленська, О. Буров, Л. Данилевич, В. Дружинін, Н. Лейтес, В. Онацький, В. Рафікова, В. Юркевич та інші. Варто відзначити, що в педагогічній психології означене питання пов'язане з дослідженнями наукованості, що були здійснені російськими (Б. Ананьєв, В. Дружинін, Н. Менчинська, З. Калмикова, А. Маркова, Н. Лейтес, М. Холодна та ін.) та українськими психологами (О. Власова, Г. Костюк та ін.). Під наукованістю розуміють особливості мисленнєвої діяльності, що відіграють певну роль у успішності навчання.

Незважаючи на значну кількість праць в означеному напрямку, проблема розвитку академічної обдарованості досі залишається недостатньо вивченою та обґрунтованою.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці психолого-педагогічна компетентність визначається як максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікаційних, особистісних якостей учителя, що дозволяє досягати якісних результатів у процесі навчання та виховання школярів.

Психолого-педагогічна компетентність педагога є базовим компонентом педагогічної культури, а отже, рівень розвитку педагогічної культури вчителя залежить від рівня сформованості його психолого-педагогічної компетентності. Тому, за словами П. Флоренського, саме культура є тим середовищем, що розвиває та живить особистість [8].

Із позицій елементно-структурного аналізу психолого-педагогічної компетентності, в якості її основних компонентів розглядають три блоки психолого-педагогічної орієнтації: *грамотність*, тобто знання, які прийнято називати загальнопрофесійними; *вміння* як здатність учителя використовувати наявні знання у педагогічній діяльності та організації взаємодії; *професійно значимі особистісні якості*, наявність котрих безпосередньо пов'язана із самим процесом педагогічної діяльності.

Більшість зарубіжних учених не розділяють поняття психологічної компетентності й психологічної грамотності. Психологічна грамотність розглядається ними як «початковий» рівень психологічної компетентності.

В основі розмежування грамотності та компетентності – адекватне використання власного досвіду, досвіду інших людей та суспільно-історичного досвіду. Компетентність передбачає поєднання узагальнених психологічних знань із знаннями про себе, конкретну людину та відповідну ситуацію. Освічена особистість знає про щось абстрактно, а компетентна – може на основі знань ефективно вирішувати певну психологічну проблему. У той же час компетентність означає відмову від прямого копіювання чужого досвіду, норм, традицій, зразків, свободи від стереотипів, чийхось вказівок, настанов.

Таким чином, основна відмінність психологічної грамотності від психологічної компетентності полягає в тому, що грамотна людина знає, розуміє (наприклад, як себе поводити, як спілкуватися у тій чи іншій ситуації), а компетентна – може реально та ефективно використовувати знання у вирішенні тих чи інших проблем та здатна перейти від загальних міркувань до обґрунтованого вчинку. Освічена людина знає психологію, а компетентна – реально та ефективно використовує психологічні знання у відповідних ситуаціях. Завдання розвитку психологічної компетентності – не просто більше та краще пізнати людину, а включити ці знання у психологічну практику школи.

Як вважають дослідники А. Маркова та Н. Кузьміна, психологічна компетентність залежить від самого вчителя та його особистісних якостей. Тобто особистісно-ділові якості педагога поєднуються в єдину психолого-педагогічну компетентність.

Практика свідчить, що найбільш «западаючим» компонентом психологічної компетентності є професійно значимі якості особистості педагога.

Так, М. Лук'янова найважливішими у педагогічній діяльності виокремлює наступні особистісні якості: рефлексивність, емпатичність, комунікатив-

ність, гнучкість особистості, здатність до співпраці, емоційну привабливість [3]. А. Маркова доповнює їх такими професійно важливими якостями особистості, як педагогічна ерудиція, педагогічне цілевизначення, педагогічне мислення, практичне педагогічне мислення, педагогічна спостережливність, пильність, педагогічний оптимізм, педагогічна винахідливість, педагогічне передбачення, прогнозування, педагогічна рефлексія.

У чому ж полягає сутність психолого-педагогічної компетентності сучасного педагога?

По-перше, означена компетентність передбачає обізнаність учителя в індивідуальних особливостях кожного школяра, його здібностях, сильних сторонах характеру, перевагах та недоліках попередньої підготовки, що передбачає прийняття продуктивних стратегій індивідуального підходу у роботі з ним.

По-друге, обізнаність у сфері процесів спілкування, що відбуваються у групах, з якими працює вчитель, процесів, що відбуваються всередині груп як між школярами, так і між учителем та групами, учителем і школярами, знання того, якою мірою процеси спілкування сприяють чи перешкоджають досягненню бажаних педагогічних результатів.

По-третє, обізнаність учителя в оптимальних методах навчання, сильних та слабких сторонах власної діяльності, спроможність до професійного самовдосконалення.

Психологія особистості вчителя виявляється не лише у його позиції щодо учнів, а й в організації власної педагогічної діяльності. Досить часто незнання власних психологічних особливостей призводить до копіювання досвіду колег, які наділені індивідуальними психологічними якостями.

Самооцінка впливає на ефективність діяльності та подальший розвиток особистості. Вона пов'язана з умовами домагань людини, тобто рівнем складності цілей, які вона перед собою ставить. Розбіжності між домаганнями і реальними можливостями призводять до того, що суб'єкт починає неправильно себе оцінювати. Як наслідок – поведінка стає неадекватною, виникають емоційні зриви, підвищується тривожність тощо. Самооцінка отримує об'єктивне вираження і в тому, як людина оцінює можливості та результати діяльності інших (знижує чи завищує їх). Завдання компетентного педагога полягає в тому, щоб сформулювати в собі адекватну, цілком відповідну самооцінку, за якої домагання не дисгармоніюють з успіхом.

І. Раченко визначає самооцінку як оцінку особистістю себе, своїх якостей, можливостей, ролі та місця серед інших людей. Вона є важливим регулятором поведінки особистості, від якого залежать взаємовідносини особистості з іншими людьми, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач [5].

Вільям Джеймс, американський психолог та філософ, один із засновників та провідних представників прагматизму та функціоналізму, звернув увагу на взаємозв'язок людини та середовища й запропонував наступну формулу для самооцінки особистості: «Ви можете покращити уявлення про себе, збільшуючи власні успіхи або зменшуючи домагання. Наше самопочуття, – зазначав В. Джеймс, – у цьому світі залежить виключно від того, ким ми прагнемо стати і що ми прагнемо здійснити».

Уже давно стали аксіомою слова про те, що

виховати творчу дитину може лише творчий учитель. На думку М. Карне, вчителі, які працюють з обдарованими дітьми, мають бути чутливими та доброзичливими, мати високий рівень інтелектуального розвитку, динамічний характер, почуття гумору, бути особистісно зрілими, емоційно стабільними й мати позитивну

Я-концепцію, адже педагог – це проектувальник, конструктор та організатор освітнього процесу. Він повинен чітко уявляти зміст та засоби дій суб'єктів освітнього процесу, основні позиції його дійових осіб і так вибудовувати зв'язки й відносини у спільному бутті з дітьми, щоб це перетворення у кінцевому результаті призводило до їх розвитку.

Проблема прояву академічної обдарованості є недостатньо вивченою. Окрім того, досі не існує однозначного підходу до розуміння даного поняття, немає чіткого розмежування академічної та інтелектуальної обдарованості, критеріїв їх діагностики. Так, Г. Тарасова не виокремлює означені типи обдарованості, використовуючи лише термін «академічна» як один із проявів розумової обдарованості [2].

У свою чергу В. Юркевич зазначає, що такі види обдарованості як інтелектуальна та академічна легко впізнавані педагогами. Характеризуючи академічну обдарованість, дослідниця стверджує, що «... при цьому виді обдарованості досить високий інтелект теж має місце, однак на перший план висуваються особливі здібності саме до навчання. Учні даного виду обдарованості відзначаються блискучим засвоєнням матеріалу, тобто уміють вчитися. Особливості їх пізнавальної сфери – мислення, пам'яті, уваги, деякі особливості їх мотивації роблять навчання для них досить легким, а інколи – й приємним. Академічно обдаровані школярі – це завжди генії саме учіння, це зазвичай блискучі професіонали шкільної, а потім і студентської праці, чудові майстри швидкого, міцного та якісного засвоєння» [7].

Зміст освіти академічно здібних і обдарованих учнів повинен конструюватися з використанням чотирьох стратегій навчання – збагачення, поглиблення, прискорення та проблематизації. Тому педагоги повинні бути компетентними у суті даних стратегій та вміти їх упроваджувати у навчальний процес.

Необхідність підвищення психолого-педагогічної компетентності вчителів, які навчають академічно обдарованих учнів, зумовлена й зростанням соціальних вимог до школи та педагогів. Тому завдання психологічної служби школи – допомогти вчителям у: підвищенні загальної психологічної грамотності; ефективному використанні знань із психології щодо вирішення педагогічних завдань; оволодінні доступними діагностичними методами з

метою вивчення розвитку особистості та колективу в цілому в умовах навчально-виховного процесу. Крім того, психологічна служба виконує три важливі функції: просвітницьку, розвиваючу та коригувальну.

Просвітницька функція сприяє всебічному ознайомленню педагогів із поняттями психолого-педагогічної компетентності та академічної обдарованості. Розвиваюча функція полягає у розвитку мотивів та практичних прийомів підвищення психолого-педагогічної компетентності вчителя, який працює з академічно обдарованим учнем. Коригувальна функція передбачає коригування дефектів психолого-педагогічної компетентності вчителя.

Висновки. Отже, у розвитку психолого-педагогічної компетентності педагога, який працює з академічно обдарованими учнями, важливу роль відведено самовдосконаленню, професійному та особистісному самопізнанню, формуванню власних професійних позицій.

Означена компетентність формується нерівномірно, упродовж усього професійного життя педагога. Аналізувати означену внутрішню динаміку – означає оцінити її, дати прогноз професійного та особистісного зростання вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондаревская Е. В. Введение в педагогическую культуру : учебное пособие / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1995. – 172 с.
2. Круковська І. М. До проблеми визначення видів обдарованості / І. М. Круковська // Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне і відмінне : матеріали «круглого столу». – Київ, 2012. – С. 6–9.
3. Лукьянова Н. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития / Н. И. Лукьянова. – М., 2004. – 246 с.
4. Матюшкин А. М. Учитель для одаренных / А. М. Матюшкин. – М., 2002. – 203 с.
5. Раченко И. П. Диагностика развития педагогического творчества учителя / И. П. Раченко. – Пятигорск, 1992. – 184 с.
6. У чому різниця між компетентністю та компетенцією? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met156/node10>.
7. Юркевич В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с.
8. Ярошенко Н. Н. Развивающая среда и социально-культурная деятельность в контексте педагогики культуры / Н. Н. Ярошенко // Вестник МГУКИ. – 2012. – 6 (50). – С. 130-134.

Дата надходження до редакції: 18.09.2015 р.