

УДК 378.063

Гурман А. В. \*

## ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ УЧНІВ

*У статті проаналізовано деякі наявні у психолого-педагогічній літературі наукові підходи до розуміння сутності та показників готовності студентів до педагогічної взаємодії. Обґрунтовано власний підхід до визначення критеріїв і показників готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів.*

**Ключові слова:** *готовність до педагогічної діяльності, компоненти готовності до діяльності, показники готовності до педагогічної взаємодії.*

В умовах інтеграції України в європейський освітній простір виникає потреба у демократизації відносин всіх учасників освітньо-виховного процесу. У цій ситуації важливого значення набуває готовність студентів до роботи з батьками учнів, з сім'єю як фундаментальною основою становлення особистості учня. Проблема підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів вимагає визначення критеріїв та показників цього педагогічного феномену. Саме цьому присвячене наше дослідження.

Мета статті: аналіз наявних у психолого-педагогічній літературі наукових підходів до розуміння сутності та показників готовності студентів до педагогічної взаємодії та обґрунтування власного підходу до визначення критеріїв і показників готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів.

Проблемою готовності до педагогічної діяльності займалися не одне покоління науковців. Серед яких педагоги-класики – Я. Коменський, А.Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С.Шацький та сучасники – Л. Долинська, Л. Кондрашова, В. Крутецький, М. Левченко, С. Максименко, В. Моляко та інші. Неоцінений вклад у розробку теорії та структури педагогічної готовності до діяльності внесли О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, А. Щербаков та інші.

Готовність до педагогічної діяльності розглядали у своїх дослідженнях психологи М. Дьяченко, Л. Кандилович, Г. Костюк, Н. Левітов, С. Рубінштейн, Л. Уманський та інші.

Особливої актуальності проблема готовності набула в 70-ті роки ХХ століття, коли її почали аналізувати як педагогічну [5, с. 16]. Одним із перших, хто почав аналіз педагогічної готовності, є В. Щербина, який розглядав шляхи формування готовності педагогів до творчого розв'язання виховних завдань. Згодом з'явилося дослідження І. Хромової, яке стосувалося готовності вчителів до творчої діяльності. Л. Нікітенкова дослідила готовність педагога до осмислення педагогічних явищ [5]. У наукових працях К. Дурай-Новакової, В.Сластьоніна було ґрунтовно подано такі аспекти: сутність готовності, основні її ознаки, структура. Ними ж були детально розроблені методичні та теоретичні питання [6, с. 200].

Аналіз наукової літератури та досвід викладацької діяльності дозволив визначити основні ознаки готовності студентів до педагогічної діяльності, це: сформованість мотиваційно-ціннісної сфери і професійно-значимих особистісних якостей, позитивне ставлення до праці вчителя, розвиток професійного мислення, оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками та ефективне застосування їх на практиці, самостійність у розв'язанні педагогічних завдань, розвиток педагогічних здібностей. У сучасних дослідженнях готовності до педагогічної діяльності найчастіше висвітлюються взаємозв'язки і залежності між станом готовності та ефективністю майбутньої діяльності; фактори й умови, дидактичні і виховні засоби, що

забезпечують професійне становлення вчителя; розроблені критерії та показники готовності; здійснено всебічний аналіз професійно-педагогічної спрямованості як базисного професійно значущого показника підготовки випускників, що інтегрує різні групи індивідуальних якостей і властивостей особистості вчителя.

Важливого значення для нашої роботи має визначення структури педагогічної готовності. У цьому ми спиралися на дослідження А. Деркача, Л. Орбан, які виділяють такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися; когнітивний – наявність необхідних знань, уявлень; гностичний – володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності; емоційно-вольовий – самоконтроль, здатність відчувати задоволення від роботи; оцінний – самооцінка своєї професійної діяльності [7, с. 49].

Дещо інакше це питання вирішено М. Дьяченко та Л. Кандибовичем, які у структурі професійної готовності, як складного психологічного утворення, виділяють такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний [2].

Значення кожного поданого компонента у своєму дисертаційному дослідженні розкриває І. Чорна, що сприяє їх кращому розумінню, а саме: мотиваційний – усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу; орієнтаційний – усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру; операційний – визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог (володіння методами й прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення); вольовий – мобілізація сил відповідно до умов праці та знань, самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей; оцінний – оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань певного результату; емоційний – здатність управляти своїми емоціями, емоційна сприйнятливість у рішенні навчально-виховних завдань [7, с. 49].

Більшість із дослідників педагогічну готовність до діяльності визначають як психічний стан людини (В. Сластьонін, Л. Кондрашова, М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.). Отже, ці науковці зосередили увагу на вивченні проблеми психічної готовності педагогів до професійної діяльності. Із цього часу дана готовність аналізується ними як психічний стан людини, близький до оперативного спокою.

Власну позицію з цього питання висловив В. Сластьонін, який вважає, що професійна готовність учителя до педагогічної діяльності визначається низкою властивостей і характеристик:

- психологічною готовністю, тобто сформованістю (з різним рівнем) спрямованості на педагогічну діяльність, установки на роботу в школі;
- науково-педагогічною готовністю, тобто необхідним об'ємом знань (суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних), необхідних для педагогічної діяльності;
- практичною готовністю, тобто наявністю сформованих на рівні, що вимагається, професійно-педагогічних умінь і навичок;
- психофізіологічною готовністю, тобто наявністю відповідних передумов для педагогічної діяльності та оволодіння певною вчительською спеціальністю, сформованістю професійно значимих якостей особистості;
- фізичною готовністю, тобто відповідністю стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності [6].

Л. Кондрашова готовність до педагогічної діяльності подає як «складне особистісне утворення, що містить ідейно-моральні та професійно-педагогічні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, до самооцінки резуль-

татів даної праці, потребу в професійному самовихованні, що забезпечить високі результати педагогічної праці» [4, с. 13].

На її переконання, головним у готовності педагога є морально-психологічний аспект, який сам по собі є «складним особистісним утворенням, що зумовлює стійке бажання займатися педагогічною працею, готовністю діяти в педагогічних ситуаціях відповідно до ідейно-моральних і професійних принципів, ініціативно, самостійно й наполегливо підходити до вирішення навчально-виховних завдань, творчо використовувати професійні знання, уміння, установки як регулятор професійної поведінки». У змісті готовності дослідниця виділяє такі компоненти: мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний [4, с. 8].

Українські науковці Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен подають такі структурні одиниці готовності, розглядаючи її як складову активної діяльності вчителя:

- мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку);
- орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями);
- вольовий (самоконтроль, самообілізація, уміння управляти діями);
- оцінний (самооцінка своєї підготовленості й відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним чином) [3, с. 92].

Подана класифікація подібна до тієї, що визначили М. Дьяченко та Л. Кандибович, тому вважаємо необхідним зазначити, що в цій структурі також відсутній емоційний компонент.

На основі розглянутих підходів ми визначили власне розуміння щодо структури готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів.

Наводимо його у вигляді таблиці:

<b>Компоненти структури готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів</b>			
	Компетентнісний	Мотиваційно-рефлексивний	Особистісний
<b>показники</b>	Професійнопедагогічні знання	Самооцінка	Педагогічні здібності (загально-педагогічні)
	Вміння використовувати загальнопедагогічні знання на практиці	Мотивація	Креативність

А тепер обґрунтуємо кожен з показників.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

У компетентнісному компоненті структури готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів ми виділяємо такий показник як професійно-педагогічні знання. Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою гуманістично орієнтованого мислення педагога.

Психолого-педагогічні і спеціальні (з предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

Другим показником компетентнісного компоненту є вміння використовувати загальнопедагогічні знання на практиці. Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички).

Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності педагога. Зважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити - діяти - мислити», що збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності та відповідними їм уміннями, В.О.Сластьонін розподілив педагогічні уміння на чотири групи:

1. Уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих учнів; виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення завдання, що домінує.
2. Уміння побудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації.
3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та інших); активізація особистості школяра, розвиток його діяльності, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи із середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів.
4. Уміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань.

Мотиваційно-рефлексивний компонент. Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання інших, самоінтерпретація та інтерпретація іншого.

Самооцінка, елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки. Самооцінка визначає взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і розвиток його особи. Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань, цілей, які людина перед собою ставить. Адекватна самооцінка дозволяє людині правильно співвідносити свої сили із завданнями різної трудності і з вимогами тих, що оточують. Неадекватна (завищена або занижена) самооцінка деформує внутрішній світ особи, спотворює її мотиваційну і емоційно-вольову сфери і тим самим перешкоджає гармонійному розвитку. Самооцінка особистості – оцінка людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінки своєї особи іншими людьми, виходячи з системи цінностей людини.

Наступним показником мотиваційно-рефлексивного компоненту є мотивація – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися. Мотивація особистості педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Мотивація забезпечує спрямованість на професійно-творче засвоєння знань, професійно-пізнавальний інтерес і прагнення до творчого засвоєння системно-наукових управлінських знань і комплексних вмінь, до успіху й творчих досягнень, до лідерства та високої оцінки своєї роботи.

Особистісний компонент – тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання педагогічної взаємодії з батьками учнів. У його структурі виділяємо такі показники, як педагогічні здібності та креативність.

У структурі педагогічних здібностей, використовуючи дані психолого-педагогічних досліджень, можна виділити ряд компонентів: дидактичні здібності, академічні здібності, перцептивні здібності, мовні здібності, організаторські здібності, комунікативні здібності, педагогічна уява, здатність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності.

Креативність учителя реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті.

Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці. Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога:

- визнання цінності творчого мислення;
- розвиток чутливості дітей до стимулів оточення;
- вільне маніпулювання об'єктами та ідеями;
- уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу;
- уміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство;
- заохочення самоповаги;
- нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, тісний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю.

Таким чином, у сучасних наукових дослідженнях представлено різні підходи до визначення критеріїв і показників готовності студентів до педагогічної взаємодії. Кожен з них має значимість для наукового розгляду проблеми педагогічної взаємодії взагалі і конкретно для авторського визначення критеріїв та показників готовності студентів до педагогічної взаємодії з батьками учнів. У подальшому дослідженні обґрунтовані нами критерії та показники готовності студентів до педагогічної взаємодії з батьками учнів використані у процесі проведення формувального етапу експерименту та визначення динаміки сформованості досліджуваного нами феномену.

#### Список використаних джерел

1. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. – М.: Просвещение, 1983. – 356с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – М.: Просвещение, 1982. – 384с.
3. Житцева компетентність особистості: Науково-методичний посібник/ за ред. Л.В.Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М.Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520с.
4. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. . – М.: Прометей МГПИ им.Ленина, 1998. – 160с.
5. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. – О.: ОКФА, 1995. – 80с.
6. Сластєнин В.А. Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя// Советская педагогика. – 1991.-№10. – с.79-84.
7. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутніх вчителів до професійної роботи в школі. Дис.канд. психол.наук.13.00.04 – Тернопіль, 2003.- 349с.

*In article some scientific approaches existing in psychologu-pedagogical literature, concerning understanding of an essence and indicators of readiness of students to pedagogical interaction are analysed.*

*The author grounds the approach to determining the eriterea and indicators of the future teachers readiness for pedagogical interaction with their parents.*

**Key words.** *Readiness for pedagogical activity, components of readiness for activity, indicators of readiness for pedagogical interaction.*