

*This article analyses qualitative indicators of the teacher, based on creativity, preparation, and ability to adapt to specific pedagogical conditions. It clearly traces the tendency of formation of intellectual and creative potential of teachers, describes the importance of intellectual-creative and professional potential of the teacher in working and educational activities, reviews the prospects of developing the intellectual and creative potential of teachers in courses teaching qualifications.*

*The thought that the correlation of intelligence and person capacities influences the teacher's creative activities result is gaining popularity in modern researches results, as a high level of intelligence seems to be pushing the creative needs of the individual in determining the relationship of intelligence and creativity of the teachers. The scientists mention the existence of the following intelligence indices: the ability to reconstruct the training material, fast and adequate switching, the ability to analyze, synthesize, summarize and make conclusions, consistency, consistency of thought and criticality of teacher's mind.*

**Key words:** teacher, intellectual capacity, creativity, professional potential, professional development.

Отримано: 25.02.2015 р.

УДК 159. 9.: 316. 77: 37.03

*Г.В. Щербан*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ**

*Г.В. Щербан. Психологічні особливості формування готовності майбутніх вчителів до розв'язування педагогічних задач* Про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім по тому, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач. Проведено емпіричне дослідження готовності учителів до розв'язування педагогічних задач. Отримано результати: зростає число молодих учителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних; велика доля молодих учителів з низьким і нульовим рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач. Паралельно нами аналізувалися ті труднощі, з якими зіштовхуються молоді вчителі на етапі входження у педагогічну професію. Компенсація недостатнього практичного досвіду може здійснюватися, як показали наші дослідження, активізацією саморефлексії, як поглибленого аналізу подій.

**Ключові слова:** професійне становлення, задача, педагогічна задача, розв'язання педагогічної задачі, готовність до розв'язання педагогічної задачі, рефлексія, саморефлексія.

*А.В. Щербан. Психологические особенности формирования готовности будущих учителей к решению педагогических задач. О результативности профессионального становления молодых учителей можно судить прежде всего по тому, насколько успешно они будут справляться с решением педагогических задач. Проведено эмпирическое исследование го-*

*товности учителѐй к решению педагогических задач. Получены результаты: увеличивается число молодых учителей с высоким и средним уровнем подготовленности к решению педагогических; достаточно большим является число молодых учителей с низким и нулевым уровнем подготовленности к решению педагогических задач. Параллельно нами анализировались те трудности, с которыми сталкиваются молодые учителя на первоначальном этапе педагогической деятельности.*

*Компенсация недостаточного практического опыта может осуществляться, как показали наши исследования, с помощью активизации саморефлексии как углубленного анализа событий.*

**Ключевые слова:** профессиональное становление, задача, педагогическая задача, решение педагогической задачи, готовность к решению педагогической задачи, рефлексия, саморефлексия.

**Постановка проблеми.** Успішне розв'язання висунутих часом проблем демократизації суспільства, гуманізації соціальних відносин залежить від багатьох чинників, у складі яких не останнє місце займає характер і спосіб організації навчального процесу. Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення молодого вчителя, коли випускник педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності.

Професійно-педагогічна діяльність (відповідно до поширеної концепції Н. В. Кузьміної, В. О. Кан-Каліка, М. Д. Нікандрова, В. О. Сластьоніна, Л. Ф. Спіріна та інших) – це неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки. Причому таке завдання існує тоді, коли потрібно 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. Педагогічна задача, пише, наприклад, Н. В. Кузьміна, виникає тоді, коли можливе не одне рішення і необхідно знайти кращий спосіб досягнення бажаного результату [2, с. 154]. Як підкреслювала Н. В. Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень педагогічної задачі і пов'язана з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською, комунікативною.

Актуальність дослідження полягає ще й в тому, що готовність до розв'язання педагогічних задач не є частиною професійної підготовки майбутніх вчителів і має недостатнє теоретичне обґрунтування.

Важливим є й те, що дослідження виконане відповідно до плану наукової і науково-організаційної діяльності Мукачівського державного університету "Соціально-психологічні детермінанти підготовки практичних психологів".

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз досліджень з проблеми професійних підготовки викладача виокремлює напрями його вивчення: визначення сутності, компонентного складу і структури педагогічної діяльності (М.О. Амінов, Т.І. Артемьева, Н.В. Кузьміна та ін.); вивчення окремих видів педагогічних здібностей викладача (А.Б. Коваленко, О.А. Кривопишина, В.У. Кузьменко, В.О. Моляко, І.Д. Пасічник, А.В. Семенова, К.В. Чиханцева та ін.); вивчення впливу предметної специфіки (О.Ф. Волобуєва, О.О. Кайдановська, Г.С. Костюк та ін.); дослідження професійного становлення викладача (В.О. Бодров, М.С. Глуханюк, Н.В. Кузьміна, М. І. Плугіна, Ю.П. Поваренков). Незважаючи на достатньо велику кількість робіт з даної проблеми, у переважній їхній більшості не розглядалася проблема формування готовності до вирішення педагогічних задач під час навчання у вузі. Не вивчалася динаміка цього уміння, взаємозв'язок професійно-педагогічних і предметних здібностей у процесі формування готовності до розв'язання педагогічних завдань.

Отже, дослідження зазначеної проблеми необхідне не тільки як теоретичний вклад у психологію, але і як практична допомога викладачам вищих навчальних закладів з метою підвищення їх професійного рівня, що обумовить успішність підготовки до педагогічної діяльності за рахунок формування у студентів готовності до розв'язання педагогічних задач.

**Формулювання мети статті.** Аналіз також показує, що недосконалість існуючої програми підготовки вчителя полягає передусім у розмитості, невизначеності критеріїв еталона, на які орієнтуються педагогічні вузи, інститути, готуючи фахівця. Наявність же розроблених професіографічних вимог до педагога практично майже не справляє активного впливу на його становлення в процесі навчання.

Один з перспективних напрямів перебудови професійної підготовки спеціаліста, на наше переконання, відкриває психологічна концепція вдосконалення підготовки фахівця, яка ґрунтується на формуванні у майбутніх вчителів уміння розв'язувати педагогічні задачі. Також слід відзначити, що про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім по тому, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач. Тому мета представленого дослідження – виокремити психологічні особливості формування готовності майбутніх вчителів до розв'язування педагогічних задач.

**Виклад основного матеріалу.** 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 ста-

новлення молодих учителів можна судити передусім по тому, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач.

У рамках такого підходу оцінка ефективності професійного становлення вчителя пов'язується з виділенням певних видів професійно-педагогічної діяльності, які знаходять своє відображення у відповідних типах 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 [1; 2; 3; 5; 6].

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

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

так і в реальних умовах педагогічної діяльності. Передумовою для цього є успішний аналіз та планування педагогічної взаємодії.

У ході самоаналізу молоді вчителі мають співставляти 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.

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 по заданих параметрах; формалізація результатів такої оцінки з метою їх подальшої математичної обробки носить в принципі другорядний характер.

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

У рамках описаного підходу оцінка підготовленості молодих учителів до розв'язання педагогічних задач здійснювалась на основі узагальнення експертних суджень. У ролі експертів виступали адміністрація школи, працівники методкабінетів, методисти обласного інституту удосконалення учителів. Результати оцінки виражалися у балах, числові значення відповідали розробленій градації рівнів підготовленості молодих учителів. Останнім відповідно приписувалися кількісні значення: 0 – нульовий; 1 – низький; 2 – середній; 3 – високий.

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

Низький рівень – дії молодого вчителя обґрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність лише частково задовольняє вимогам принципів навчання та виховання; дії та поведінка усвідомлені лише част-

ково, із значними упущеннями (в усвідомленні цілей, співвідношенні запланованих та одержаних результатів тощо).

Середній рівень – дії молодого 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 молодого 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; проявляє високий рівень самостійності; намічена діяльність виконується своєчасно [3; 5].

Дослідженням було охоплено 70 молодих учителів, професійну діяльність яких оцінювали експерти. У таблиці 1 представлені узагальнені результати експертних оцінок.

*Таблиця 1*

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

Групи учителів за стажем роботи	Рівні підготовленості			
	високий рівень	середній рівень	низький рівень	нульовий рівень
до 1 року роботи	10,0	25,0	40,0	25,0
від 1 до 3 років роботи	16,7	26,7	33,3	23,3
від 3 до 5 років роботи	20,0	25,0	40,0	15,0
всього	15,7	25,7	37,1	21,5

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

1. Зростає число молодих учителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання 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 задовільнити вимоги шкільної практики.

По суті, мова йде от про що міркування основуються 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/обгрунтувати, 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 внутрішня, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання.

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

Паралельно нами аналізувалися ті труднощі, з якими зіштовхуються молоді вчителі на етапі входження у педагогічну професію. Передусім з допомогою нестандартизованого 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 (70 чоловік). Перед ними було поставлено завдання проранжувати по значущості виділені труднощі. Обробка результатів пе-

редбачала визначення середнього арифметичного рангу кожної труднощі та визначення показнику її значимості у педагогічній діяльності початківців. Отримано наступні перелік труднощів:

- I ранг складають невміння – підтримувати в учнів уважність, впевненість у своїх силах, добросовісне ставлення до навчання; розподіляти свою увагу на уроці; використовувати вплив класу /групи учнів/ на особистість, орієнтація на "парну педагогіку"; розбиратися в учнях, розуміти мотиви їх вчинків, поведінки у цілому;

- II ранг складають невміння – прислухатися до критики у свій адрес; володіти собою, невірноваженість; переконувати учнів;

- III ранг невміння підтримувати у класі дисципліну; раціонально організувати свою діяльність, роботу класу; активізувати пізнавальну діяльність учнів;

- IV ранг – деякі особистісні якості (слабкість волі, м'якість характеру та інші); недостатня методична підготовленість; прогалини у теоретичних знаннях;

- V ранг – деякі особливості особистісні (недостатня справедливність і об'єктивність, труднощі у комунікативній системі та інші); невміння поєднувати навчальну та виховну роботу на уроці;

- VI ранг – випадковість вибору професії, відсутність необхідної мотивації.

Відмітимо, що різниця між середніми арифметичними рангами виділених труднощів носить статистично значущий характер. При порівнянні рангів першого і шостого місця критерій достовірності різниці по Ст'юденту складає 10,04. Навіть між показниками окремих місць різниця статистично достовірна (приміром, 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 призовані надавати необхідну допомогу молодим вчителям 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 оцінюються молодими учителями, що можна інтерпретувати тим, що професійні функції багатьма з них здійснюються на емпіричному рівні, внаслідок чого необхідність об-



грунтування способу дії та причин його вибору у даній ситуації часто випадає просто з поля їх уваги.

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

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

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

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

Істотні труднощі в учителів спостерігаються при виділенні головного у темі, визначенні головних, стрижневих ідей уроку, здійсненні обгрунтованого вибору системи методів і прийомів педагогічного впливу на учнів, організації спільної діяльності учнів та їхньої самостійної роботи як на уроці, так і у позаурочний час, урахуванні вікових та індивідуальних особливостей учнів, здійсненні диференційованого підходу до них.

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

Іншими словами, перед тим як шукати способи впливу на учня, необхідно визначити мету такого впливу, сформулювати її як педагогічну задачу. Тобто, вчитель має прогнозувати його подальше просування в учінні, вихованні та розвитку і визначати оптимальну систему методів і засобів педагогічного впливу, тобто управління учбовою (або іншими видами) діяльністю учнів.

Конструюючи таку систему, вчитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самостійно

формулювати задачі і більш чи менш самостійно розв'язувати їх, пережити радість перемог і прикрощі невдач, самостійно шукати вихід із складних ситуацій тощо. Аналізуючи процес розв'язання вчителем педагогічних задач, О. М. Кулюткін [4, с. 48] підкреслює ту обставину, що учні при цьому мають бути поставлені в позицію активних суб'єктів діяльності.

Педагогічний процес – процес розв'язання учнем нескінченного ряду навчальних задач. Створюючи умови, необхідні учневі для такого включення, вчитель виконує функції:

а) мотивації, тобто добивається, щоб цілі та завдання навчання були співвіднесені з потребами, запитами, інтересами учнів, а останні при цьому усвідомлювали можливості їх досягнення;

б) регуляції, тобто спрямовує і регулює процес учбової діяльності учнів з розв'язання різного роду учбових задач, причому така регуляція включає як інформаційний (передачу учням знань про властивості об'єктів та способи дій з ними), так і організаційний (включення учнів у ті чи інші форми учбової діяльності) аспекти;

в) контролю та оцінки, причому мова йде, з одного боку, про операційний контроль, який здійснюється під час розв'язання учбової задачі, а з другого – про підсумкову оцінку результатів, одержаних учнями, про аналіз їх досягнень та помилок, про вибір напрямів подальшої роботи.

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

Рефлексивне ставлення вчителя до власної діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Зазначимо суперечність з якою зустрічається вчитель. Під час навчання він оволодівав переважно теоретичними знаннями, без потрібного накопичення практичного досвіду. Останнє як раз і є необхідною умовою професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дають змогу вчителю розвиватися як професіоналу.

Компенсація недостатнього практичного досвіду може здійснюватися, як показали наші дослідження, активізацією саморефлексії, як поглибленого аналізу подій, що зберігаються у людині у формі чуттєво-інтуїтивного знання. Саме рефлексія забезпечує особистості можливість виходу з повної поглиненості безпосереднім процесом, зайняти позицію над

ним, поза ним для судження про нього. Здатність людини рефлексивно ставитися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння (інтеріоризації) особистістю соціальних стосунків між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими, коли індивід прагне зрозуміти думки та дії іншого і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно ставитися і до самого себе.

У професійно-педагогічній діяльності рефлексивні процеси проявляються передусім у процесі:

- безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями: коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і мислительні процеси школярів;

- проектування діяльності учнів: коли вчитель розробляє цілі навчання і виховання, конструктивні шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей школярів та можливостей їх розвитку;

- самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкта.

Рефлексивна позиція вчителя найбільш чітко проявляється саме тоді, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими він користується у процесі розв'язання практичних задач. Показано, зокрема, наявність глибинного зв'язку між орієнтацією вчителя на самостійність при конструюванні різноманітних педагогічних рішень, рівнем сформованості його професійної рефлексії та способами відбору інформації з різних джерел. При цьому саме рефлексивне ставлення вчителів до самих себе як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності є основою для розвитку у них педагогічної рефлексії як необхідної умови професіоналізму.

**Висновки.** Підсумовуючи відмітимо наступне. 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. Про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім по тому, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач. Відповідно до виділених вище етапів розв'язання педагогічної задачі можна умовно виділити такі якісно своєрідні аспекти професійно-педагогічної діяльності: аналіз; планування; здійснення; самоаналіз.

Проведено емпіричне дослідження готовності учителів до розв'язування педагогічних задач. Отримано результати: зростає число молодих учителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних; велика доля молодих учителів з низьким і нульовим рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач. Паралельно аналізува-

лися ті труднощі, з якими зіштовхуються молоді вчителі на етапі входження у педагогічну професію. Компенсація недостатнього практичного досвіду може здійснюватися, як показали наші дослідження, активізацією саморефлексії, як поглибленого аналізу подій.

### Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл – М. : Педагогика. 1990, – 184 с.
2. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина – Л. : ЛГУ, 1985. – 182 с.
3. Методические рекомендации по определению уровня педагогических знаний и умений преподавателей сферы производства при повышении квалификации / Сост. Т.П. Василенко, В.Ф. Кочуров. – М., 1982.
4. Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 102 с.
5. Спиринов Л.Ф., Фрумкин М.Л. Обучение студентов решению педагогических задач / Спиринов Л.Ф., Фрумкин М.Л. – Ярославль. 1983. – С. 20-26.
6. Чепелева Н.В. Психологическая герменевтика – наука о понимании / Н.В. Чепелева // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 6 – 10.

### Spisok vikoristanih dzherel

1. Ball G.A. Teorija uczebnyh zadach : Psihologo-pedagogicheskij aspekt / G.A. Ball – M. : Pedagogika. 1990, – 184 s.
2. Kuz'mina N.V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelja / N.V. Kuz'mina – L. : LGU, 1985. – 182 s.
3. Metodicheskie rekomendacii po opredeleniju urovnja pedagogicheskikh znanij i umenij prepodavatelej sfery proizvodstva pri povyshenii kvalifikacii / Sost. T.P. Vasilenko, V.F. Kochurov. – M., 1982.
4. Myshlenie uchitelja : Lichnostnye mehanizmy i ponjatijnyj apparat / Ju.N. Kuljutkina, G.S. Suhobskoj. – M. : Pedagogika, 1990. – 102 s.
5. Spirin L.F., Frumkin M.L. Obuchenie studentov resheniju pedagogicheskikh zadach / Spirin L.F., Frumkin M.L. – Jaroslavl'. 1983. – S. 20-26.
6. Chepeleva N.V. Psihologicheskaja germenevtika – nauka o ponimanii / N.V. Chepeleva // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2001. – № 3. – S. 6-10.

*A.V. Shcherban. Psychological peculiarities of formation of readiness of future teachers to the solution of pedagogical tasks. The following characteristics*

are specific for professional and pedagogic activity: concreteness, situation, integrity. They require teachers not only to master certain scientific and theoretical knowledge, but also to use the latter in pedagogical practice, creative understanding, into constructive transformation methodical schemes of decision making. Therefore, the effectiveness of professional development of young teachers can be considered primarily taking into account the successfulness of their ability in solving educational problems.

According to the stages mentioned above which serve to solve educational problems the following unique aspects of quality vocational and educational activities are highlighted: analysis; planning; implementation; self-analysis.

The empirical research of teachers' willingness to solve educational problems is made. The results obtained are: a growing number of young teachers of high and medium level of readiness to solve teaching problems; a great number of young teachers with low and zero readiness for solving educational problems. The difficulties faced by young teachers at the introductory stage into the teaching profession are parallelly analyzed.

Compensation of the lack of experience may be, as shown by our study, activated by self-reflection as intensive analysis of events.

**Key words:** professional development, task, pedagogical task, solving of pedagogical task, readiness to solve pedagogical task, reflection, self-reflection.

Отримано: 25.03.2015 р.

УДК 615.851:[159.942 + 159.947]:616.21

*Н.Ю. Яковлева*

## МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПРИ ТРИВОЖНИХ РОЗЛАДАХ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА НАСЕЛЕННЯ

*Н.Ю. Яковлева. Медико-психологічна допомога при тривожних розладах у військовослужбовців та населення. Дослідження, проведені з використанням шкали диференціальних емоцій (ШДЕ) у військовослужбовців, показали, що тривогу можна визначити як емоційний патерн, що складається з кількох відносно незалежних афективних факторів. Для того, щоб зрозуміти та успішно лікувати стан тривоги у військовослужбовців та населення, психологам необхідно чітко виявити, які саме дискретні емоції беруть участь у власне тривозі. Таким чином, видається корисною побудова емоційного профілю в кожному конкретному випадку тривоги, щоб ефективніше та якісніше надати медико-профілактичну допомогу.*

**Ключові слова:** тривога, психосоматичні та нейрофізіологічні аспекти тривоги, автономія сприйняття небезпеки, емоції, емоційний профіль, тривожні розлади.

*Н.Ю. Яковлева. Медико-психологическая помощь при тревожных расстройствах у военнослужащих и населения. Исследования, проведенные с использованием шкалы дифференциальных эмоций (ШДЕ) у военнос-*