

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ ДО САМОАНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 37.032;378.147

О. М. Городиська

Проблема формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу є актуальною в психолого-педагогічній науці та практиці як складова перспектив становлення національної концепції освіти, що передбачає основною метою професійного становлення розвиток особистості. Педагогічний самоаналіз забезпечує прискорення розвитку особистості в сфері формування дослідницьких умінь. Його результат обумовлює усвідомлення вчителем того, що він належить своїм власним силам і що тільки в них треба шукати опору. Педагогічний самоаналіз може функціонувати лише на самостійності та внутрішній свободі педагога, формуватися на певному етапі його розвитку під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників життєдіяльності.

Самоаналіз є одним із найбільш значущих чинників удосконалення професійної практичної діяльності вчителя, оскільки він надає можливість визначити та комплексно і глибоко проаналізувати реальний рівень сформованості педагогічної діяльності, професійної компетентності, умінь та якостей особистості.

Загальним питанням формування професійної готовності вчителя присвячено дослідження В. Бондаря, О. Гришнєвої, І. Зязюна, Б. Ліхачова, О. Пехоти та ін. Важливими для нашого дослідження є наукові доробки, що обумовлюють необхідність формування вмінь педагогічного самоаналізу (Г. Белошапка, С. Васьківська, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Л. Плєскач, М. Поташнік, В. Сластьонін, В. Чайка).

Аналіз наукової літератури забезпечив можливість виокремити у структурі готовності до педагогічного самоаналізу такі три компоненти:

цілемотиваційний (рефлексивна позиція вчителя, прагнення до самореалізації у професійній діяльності, бажання постійно самовдосконалюватися, адекватна самооцінка); когнітивний (сформованість теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань); рефлексивний (уміння використовувати теоретичні знання у практичній аналітико-синтетичній діяльності, розвинуте аналітичне мислення).

Усі три компоненти є тісно взаємопов'язаними між собою і взаємообумовленими. Теоретичні знання та практичні вміння є необхідною умовою для розвитку позитивного ставлення до аналітичної діяльності взагалі, водночас позитивне ставлення спонукає особистість до опанування нових професійних знань і вмінь.

Відповідно до компонентів готовності студентів до педагогічного самоаналізу визначено такі критерії та показники оцінювання: ціннісно-мотиваційний (для оцінки рівня сформованості професійних якостей); аналітико-когнітивний (для визначення рівня сформованості теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань); процесуально-функціональний (для оцінки рівня сформованості самоаналітичних і самооцінних умінь).

Діагностика стану готовності студентів до педагогічного самоаналізу передбачала роботу з виявлення компонентів готовності до самоаналітичної роботи.

Мета статті – на основі аналізу емпіричних даних формувального експерименту визначити рівні сформованості основних компонентів готовності майбутнього вчителя до самоаналітичної діяльності.

Формувальний експеримент проводився впродовж 2004–2009 рр. у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка на філологічному та історичному факультетах (3 контрольні – 74 студенти і 3 експериментальні групи – 73 студенти) та Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на історичному факультеті і факультеті підготовки вчителів початкової школи (3 контрольні –

71 студент та 3 експериментальні групи – 74 студенти). Загальна кількість студентів експериментальних груп – 147, контрольних – 145.

Експериментальна робота з формування готовності до педагогічного самоаналізу передбачала взаємозв'язок основних етапів:

1) *аналітико-пропедевтичного*, який був спрямований на визначення рівнів сформованості вмінь самоаналізу;

2) *організаційно-методичного*, що передбачав опанування теоретичних знань і дидактико-технологічних умінь здійснювати самоаналіз у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, консультування з досвідченими психологами та педагогами;

3) *підсумково-корекційного*, який забезпечував визначення рівня готовності до самоаналізу і корекцію результатів формувального експерименту.

Завдання першого етапу передбачало визначення студентом рівня готовності до здійснення педагогічного самоаналізу. Це допомогло спроектувати зміст роботи на наступних етапах та зробити її особистісно орієнтованою.

Перевірку ефективності розроблених педагогічних умов (розвиток у студентів позитивного ставлення до аналітичної діяльності на рівні рефлексії; формування системи дидактико-технологічних і самоаналітичних знань та вмінь; педагогічний супровід самоаналітичної діяльності на рівні всіх компонентів навчально-виховного процесу; організація науково обґрунтованого моніторингу результатів навчального процесу у контексті особистісних досягнень) було здійснено за допомогою методу природного експерименту, що надав змогу змінювати окремі сторони педагогічного процесу зі збереженням усіх нормативних вимог, включати результати експериментальної роботи в реальний педагогічний процес, відтворювати одержані результати з метою їх підтвердження чи спростування, одночасно реалізовувати розроблені педагогічні умови в освітній процес вищої педагогічної школи.

Експериментальна програма підготовки майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу базувалася на основних принципах

міждисциплінарної теорії про закономірності розвитку людини, її професійні, особистісні та соціальні досягнення: інтегративності, системності, суб'єктності, інваріантності, гуманізму.

У процесі формування готовності до педагогічного самоаналізу зазнали змін зміст, форми і методи вивчення педагогічних дисциплін на основі таких методологічних підходів, як особистісно-діяльнісний, культурологічний та антропологічний. Перший підхід надав змогу сформулювати мету педагогічної підготовки як формування рефлексивного мислення, креативної особистості вчителя, другий – забезпечив можливість аналізувати динаміку педагогічних ідей і концепцій у контексті розвитку світової професійної культури, третій – визначив людинознавство як основу педагогічної діяльності.

Разом із методом природного експерименту було використано низку інших методів: педагогічне спостереження, бесіду, анкетування, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, вивчення продуктів діяльності студентів, тестування, статистичну обробку одержаних результатів тощо. Метод педагогічного спостереження використовувався в таких видах діяльності, як педагогічна практика, відкриті заняття, самостійна діяльність студентів. З методів опитування найбільш ефективними у контексті теми дослідження були методи анкетування, бесіди, інтерв'ювання, за допомогою яких одержано інформацію про зміст самоаналітичної діяльності, ступінь її спрямованості на вдосконалення професійної діяльності. Метод бесіди використовувався переважно на методологічних семінарах для викладачів та надавав змогу виявляти характер і повноту їх уявлень про самоаналітичну діяльність, рівень знань про об'єкти самоаналізу. Аналіз продуктів діяльності студентів забезпечував можливість одержати інформацію про рівень розвитку в них таких важливих аналітичних умінь, як уміння виокремити частину з цілого, синтезувати окремі частини в ціле, уміння з'ясувати причини того чи іншого результату. Метод тестування використовували переважно для визначення рівня засвоєння дидактико-технологічних знань і вмінь, активізації самостійної роботи з першоджерелами. На заключному етапі дослідження для обробки

експериментальних даних та їх теоретичної інтерпретації використовували статистичні методи. Застосування всіх методів дослідження в комплексі надало можливість одержати об'єктивне уявлення про рівень готовності майбутніх учителів до педагогічного самоаналізу і зробити висновки про взаємозв'язок самоаналітичної діяльності з якістю професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Вирішення завдань дослідження з формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу здійснювалося в природних умовах, що сприяло органічному поєднанню необхідного і достатнього.

В експериментальних групах було організовано реалізацію двох освітніх напрямків. Перший передбачав консультативно-роз'яснювальну роботу з професорсько-викладацьким складом психолого-педагогічних кафедр, залучення до роботи методологічного семінару з проблеми "Технологія педагогічного самоаналізу". Другий освітній напрямок було спрямовано на експериментальне навчання студентів бакалаврату під час реалізації педагогічних умов, вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, організації педагогічної практики, індивідуальної, самостійної та самоосвітньої діяльності.

Для одержання достовірних даних формувального експерименту необхідно було насамперед з'ясувати вихідний стан студентів контрольних та експериментальних груп за найбільш значущими параметрами, простежити динаміку формування готовності до педагогічного самоаналізу у студентів кожної з груп. За допомогою діагностичного зрізу зафіксовано вихідний стан сформованості цілемотиваційного компонента готовності за такими показниками: позитивне ставлення до власної навчальної і професійної діяльності; сформованість цілей та мотивів самовдосконалення; намагання постійно рефлексувати власну діяльність; творче ставлення до педагогічної діяльності (табл. 1). Сформованість цілемотиваційного компонента готовності після експериментальної роботи визначалася за допомогою результатів

успішності студентів контрольних та експериментальних груп, анкетування, спостереження, бесід.

Таблиця 1

**Дані про рівні сформованості мотиваційної готовності
до педагогічного самоаналізу**

Рівні сформованості	Зрізи							
	Початковий				Підсумковий			
	КГ (145 ст.)		ЕГ (147 ст.)		КГ (145 ст.)		ЕГ (147 ст.)	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
Творчий	7	4,8	5	3,4	12	8,3	36	24,5
Конструктивний	67	46,2	67	45,6	91	62,8	100	68,0
Репродуктивний	71	49,0	75	51,0	42	28,9	11	7,5

Дані таблиці свідчать, що рівні сформованості мотиваційного компонента готовності студентів до педагогічного самоаналізу виявилися неоднаковими. Так, в експериментальних групах показники суттєво відрізняються від контрольних груп: збільшилась кількість студентів із творчим рівнем (було 3,4% – стало 24,5%) і зменшилась кількість студентів із репродуктивним рівнем (було 51,0% – стало 7,5%). У контрольних групах відбулися менш суттєві зміни у рівнях сформованості мотиваційної готовності: кількість студентів із творчим рівнем збільшилась з 4,8% до 8,3%; лише в 1,7 рази зменшилась кількість студентів з репродуктивним рівнем та в 1,4 рази збільшилась кількість респондентів із конструктивним рівнем.

Якісний аналіз результатів експериментальної роботи свідчить, що в студентів експериментальних і контрольних груп сформовано позитивне ставлення до власної навчальної та професійної діяльності. Разом із сформованістю мотивів самовдосконалення студенти експериментальних груп прагнули постійно рефлексувати власну діяльність, творчо підходити до організації педагогічної роботи під час педагогічної практики. У багатьох із них

було сформовано еталон учителя-майстра, який постійно аналізує результати своєї діяльності і прагне до її самовдосконалення.

Для об'єктивного вивчення стану сформованості когнітивного компонента готовності до педагогічного самоаналізу студентам було запропоновано виконати такі завдання:

1. Диференціювати поняття “аналіз” та “самоаналіз” у контексті педагогічної діяльності.

2. Визначити співвідношення між поняттями “самостійна робота”, “індивідуальна робота”, “самоосвітня діяльність”.

3. Назвати основні принципи організації педагогічного самоаналізу.

4. Сформулювати завдання для самоаналітичної діяльності вчителя на всіх етапах процесу навчання: цільовому, процесуальному і результативному.

5. Указати об'єктивні та суб'єктивні чинники, що визначають ефективність діяльності викладання, визначити їх “питому” вагу.

6. Визначити цілі самонавчання, розробити способи їх реалізації.

7. Назвати умови організації самостійних навчальних дій, незалежних від зовнішніх обставин.

8. Запропонувати шляхи реалізації індивідуального і диференційованого підходу до учнів.

9. Визначити чинники, які є рушійними силами процесу самоаналізу.

10. Назвати складові результату педагогічного самоаналізу.

Було проаналізовано письмові роботи, конспекти уроків, щоденники педагогічних практик. Результати підсумкового зрізу про сформованість когнітивного компонента готовності до педагогічного самоаналізу відображено в табл. 2.

Дані таблиці свідчать, що в контрольних групах відбулися несуттєві зміни у знаннях студентів про педагогічний самоаналіз. Так, кількість студентів із творчим та конструктивним рівнями збільшилася лише на 0,7%, а репродуктивним – зменшилася лише на 1,4%. На відміну від контрольних в експериментальних групах спостерігалася позитивна динаміка показників рівня

когнітивного компонента готовності: студентів із творчим рівнем збільшилось у 2,1 рази, з репродуктивним – зменшилось у 2 рази.

Таблиця 2

**Дані про рівні сформованості когнітивного компонента готовності
до педагогічного самоаналізу**

Рівні сформованості	Зрізи							
	Початковий				Підсумковий			
	КГ (145 ст.)		ЕГ (147 ст.)		КГ (145 ст.)		ЕГ (147 ст.)	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
Творчий	22	15,2	22	15,0	23	15,9	46	31,3
Конструктивний	101	69,6	107	72,8	102	70,3	92	62,6
Репродуктивний	22	15,2	18	12,2	20	13,8	9	6,1

Студенти експериментальних груп продемонстрували системність знань про педагогічний самоаналіз, здатність організувати його на рівні всіх компонентів навчального процесу, визначати об'єктивні і суб'єктивні чинники ефективності діяльності викладання. У процесі експериментальної роботи у студентів було сформовано знання про складові результату педагогічного самоаналізу.

У контрольних групах несуттєві зміни у показниках рівнів сформованості когнітивного компонента готовності обумовлено фрагментарним підходом до формування знань про педагогічний самоаналіз під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, відсутністю цілеспрямованої роботи з формування всіх компонентів готовності, слабкістю внутрішньої мотивації на здійснення самоаналітичної діяльності.

Для визначення рівнів сформованості рефлексивного компонента готовності, окрім результатів успішності навчання, студентам пропонувалося вирішити низку практичних завдань, які свідчили про сформованість відповідних умінь:

1. Виявити причини недоліків у власній педагогічній діяльності під час педагогічної практики.

2. Визначити систему навчальних, розвивальних та виховних завдань навчальної дисципліни чи конкретного уроку.

3. Побудувати індивідуальний маршрут професійного саморозвитку після завершення навчання у вищому навчальному закладі.

4. Порівняти стани і процеси, що спостерігалися у власній практиці, з уже засвоєними знаннями про їх можливі форми та висновки, зроблені на основі цих порівнянь.

5. Визначити оптимальні способи вирішення поставлених завдань, спрогнозувати наближені і віддалені результати їх виконання.

6. Сформулювати завдання для самостійної роботи учнів, які мають репродуктивно-пасивний та пошуково-дослідницький характер.

7. Побудувати різні моделі педагогічного самоаналізу, що стосуються особистісних і діяльнісних характеристик майбутнього фахівця.

Узагальнені результати навчальної успішності студентів, виконання запропонованих завдань відображають рівні сформованості рефлексивного компонента їх готовності до педагогічного самоаналізу (табл. 3).

Таблиця 3

**Дані про рівні сформованості рефлексивного компонента
готовності до педагогічного самоаналізу**

Рівні сформованості	Зрізи							
	Початковий				Підсумковий			
	КГ (145 ст.)		ЕГ (147 ст.)		КГ (145 ст.)		ЕГ (147 ст.)	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
Творчий	7	4,8	8	5,4	11	7,6	30	20,4
Конструктивний	59	40,7	56	38,1	94	64,8	103	70,1
Репродуктивний	79	54,5	83	56,5	40	27,6	14	9,5

Одержані дані свідчать, що кількість студентів експериментальних груп з творчим рівнем сформованості рефлексивного компонента суттєво збільшилася (було 5,4% – стало 20,4%). Позитивні зміни цього компонента відбулися у студентів із конструктивним рівнем сформованості (було 38,1% – стало 70,1%). Суттєво зменшилася кількість респондентів із репродуктивним рівнем: з 56,5% до 9,5%.

У контрольних групах найбільш значущі зміни відбулися на репродуктивному рівні: кількість студентів зменшилася майже в 2 рази. Несуттєво збільшилася кількість студентів із творчим та конструктивним рівнями (у 1,6 рази). Це можна пояснити епізодичним включенням студентів контрольних груп у розробку програм самоаналізу, слабким аналізом результатів педагогічних практик із позицій знаходження причин недоліків у педагогічній діяльності.

Студенти експериментальних груп навчилися розробляти і використовувати моделі самоаналізу різних аспектів уроку, компонентів процесу навчання та педагогічної діяльності; опанували такі мислительні операції, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація тощо; їх судження стали доказовими й осмисленими.

Отже, одержані результати про рівні сформованості мотиваційного, когнітивного та рефлексивного компонентів забезпечили можливість визначити загальний рівень готовності студентів до педагогічного самоаналізу (табл. 4).

Таблиця 4

Дані про рівні сформованості готовності до педагогічного самоаналізу

Рівень	Експериментальна група (147)				Контрольна група (145)			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Репродуктивний	51	34,7	11	7,5	55	38,0	28	19,3
Конструктивний	89	60,5	100	68,0	83	57,2	105	72,4
Творчий	7	4,8	36	24,5	7	4,8	12	8,3

Дані таблиці свідчать, що студенти експериментальних груп за всіма показниками суттєво випереджають студентів контрольних груп. Так, студентів із творчим рівнем готовності до педагогічного самоаналізу в експериментальних групах збільшилося в 5,1 рази, тоді як у контрольних – у 1,7 рази. Важливим результатом ефективності експериментальної роботи стало суттєве зменшення в експериментальних групах студентів із репродуктивним рівнем (у 4,6 рази). У контрольних групах таких студентів стало менше в 1,9 рази.

Підготовка майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу здійснювалась не лише в процесі вивчення нормативних дисциплін, реалізації педагогічних умов, але й в процесі практичної роботи. Сформованість мотиваційного, когнітивного і рефлексивного компонентів готовності забезпечувалась через систематичне включення студентів у самоаналітичну діяльність, педагогічний супровід процесу навчання, побудову різних моделей самоаналізу діяльнісних та особистісних сфер особистості, виконання індивідуально-дослідних завдань, розробку програм самовдосконалення.

Отже, готовність випускників вищих педагогічних навчальних закладів до самоаналітичної діяльності є важливим критерієм ефективності їх професійної підготовки. Результати формувального експерименту свідчать, що педагогічний самоаналіз забезпечує можливість майбутнім педагогам швидко адаптуватися до нових умов праці, виявляти слабкі і сильні сторони власної діяльності, причини недоліків та успіхів. Уміння здійснювати педагогічний самоаналіз, який охоплює діяльнісні й особистісні характеристики, є системотвірним компонентом освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні дидактичних можливостей різних технологій навчання щодо формування рефлексивної культури майбутнього вчителя, розвитку його креативного мислення.

Список використаної літератури

1. Белошапка, Г. И. Структурные компоненты самоанализа профессиональной деятельности будущих учителей музыки в аспекте методологического осмысления / Г. И. Белошапка // Актуальные проблемы личностно ориентированного педагогического процесса в средней и профессиональной школе. – Сургут, 2002. – С. 99–105.
2. Бондар, В. І. Теорія, методика, технологія і педагогічна техніка: сутність, зв'язки, взаємозбагачення / В. І. Бондар // Наукові записки : зб. наук. статей НПУ ім. М. П. Драгоманова / укл. : П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – К., 2000. – Ч. 1. – С. 3–9.
3. Васьківська, С. Професійне самопізнання – необхідна умова становлення педагога / С. Васьківська // Радянська школа. – 1986. – №1. – С. 30–34.
4. Кулюткин, Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности / Ю. Н. Кулюткин // Психологическое исследование интеллектуальной деятельности. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 22–29.
5. Пехота, О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. М. Пехота. – К., 1997. – 27 с.
6. Плескач, Л. Е. Обучение учителей самоанализу педагогической деятельности как составная часть системы внутришкольного управления : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук / Л. Е. Плескач. – М., 1983. – 19 с.
7. Поташник, М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
8. Чайка, В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / В. М. Чайка ; за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галімов А. В.