

Коробова І. В. Методична некомпетентність або як подолати педагогічні утруднення / І. В. Коробова // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка : Серія : Педагогічні науки : [зб. наук. праць]. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – Вип. 89. - С. 289-292.

УДК: 372.853

Коробова І.В.

МЕТОДИЧНА НЕКОМПЕТЕНТНІСТЬ АБО ЯК ПОДОЛАТИ ПЕДАГОГІЧНІ УТРУДНЕННЯ

У статті аналізуються професійно-педагогічні утруднення, що відчуваються у процесі методичної діяльності, пропонуються шляхи подолання методичної некомпетентності вчителів.

Ключові слова: професійно-педагогічне утруднення; методична некомпетентність; педагогічне проектування; системне питаннепокладання.

Professionally-pedagogical difficulties which are felt in the process of methodical activity are analysed in the article, the ways of overcoming of methodical incompetence of teachers are offered.

Keywords: professionally-pedagogical difficulty; methodical incompetence; pedagogical planning; stowage of the system of questions.

В епоху становлення ринкової економіки, бурхливих соціальних перетворень відбувається й реформування освіти. Початок цього процесу в Україні відзначився зміною освітньої парадигми з авторитарної, командної на нову – суб`єктно-гуманістичну, в основу якої покладено розуміння учня як суб`єкта навчання. Змінилися провідні освітні цілі: у якості головної мети розглядається вже не «озброєння» учнів знаннями, а творчий розвиток особистості у процесі навчання, підготовка конкурентоспроможного члена суспільства, активного, здатного знайти оптимальний шлях вирішення будь-якої проблеми, самонавчатися, самовдосконалюватися впродовж усього життя. Педагогами-науковцями доведено, що досягнення нової освітньої мети можливе лише за умов впровадження в освітній процес особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, на яких ґрунтується суб`єктно-гуманістична освітня парадигма. Реформування освіти завжди починається із загальноосвітньої школи, але зрозумілим є те, що некомпетентний вчитель не зможе підготувати компетентного учня, випускника, а отже, у майбутньому - компетентного фахівця. Це означає, що

потрібна переорієнтація вищої освіти на впровадження суб`єкт-суб`єктних відносин між викладачем та студентом, навчання їх на діяльній основі.

© І.В.Коробова, 2011

Підготовка конкурентоспроможного фахівця вивчається вітчизняними та зарубіжними науковцями. Можливості навчальних дисциплін у формуванні особистості фахівця досліджували Ю.К.Бабанський, Н.О.Дмитрієва, О.В.Долженко та інші; дослідженню структури методичної компетентності та умов її формування присвячені роботи О.В.Лебедевої, Т.С.Мамонтової, О.Л.Зубкова, В.Ф.Заболотного та інших. Не зважаючи на численні дослідження, зазначена проблема розроблена ще достатньо і потребує подальшої уваги з боку науковців. Отже, підготовка компетентного вчителя є нагальною потребою суспільства, актуальною проблемою вищої професійно-педагогічної освіти в Україні.

Метою нашого дослідження є обґрунтування шляхів формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики (з`ясування причин їх методичної некомпетентності). Зазначена мета зумовила необхідність розв`язання наступних завдань: аналіз стану методичної підготовки учителів з позицій наявності в них професійно-педагогічних утруднень; аналіз науково-методичних джерел з виявлення видів і причин професійно-педагогічних утруднень; виявлення шляхів їх подолання - шляхів формування методичної компетентності майбутніх учителів (фізики).

Методична підготовка є невід`ємною складовою професійної освіти майбутнього учителя, зокрема, фізики. Її результативність може бути визначена за сформованістю методичної компетентності учителя, яка передбачає *вільне володіння різноманітними способами методичної діяльності* – визначати освітні, розвивальні та виховні цілі навчання, планувати, конструювати, інформувати, організовувати, прогнозувати, контролювати, корегувати, завчасно виявляти і попереджувати учнівські утруднення і, як результат – цікаво і продуктивно вчити. Перелічені дидактичні функції учителя розглядаються нами як сукупність компетенцій, що утворюють знаннєву

складову методичної компетентності. У зв'язку з багатогранністю та різноманітністю компетенцій педагога, формування його методичної компетентності – задача непроста. На цьому шляху у викладача, що займається методичною підготовкою майбутнього вчителя, виникають певні труднощі, проблеми, розв'язання яких сприяє досягненню кінцевої мети професійно-педагогічної освіти – підготовки конкурентоспроможного фахівця. Отже, методичні утруднення не повинні накопичуватися ані у викладача, ані у студента – їх треба завчасно виявляти і попереджувати.

На невмінні застосовувати набуті теоретичні знання на практиці (як головної причини методичних утруднень) наголошують О.А.Абдулліна, Е.А.Максимова, Н.М.Матвеев. Причому, низка досліджень свідчить про те, що стаж роботи вчителя не має першочергового значення [5; 40]. Дослідження, проведені іншими науковцями, дають наступні результати:

- не володіють постановкою цілей навчання – 88%;
- не планують навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроці – 47%;
- не можуть організувати діалогічні форми взаємодії з дітьми – 89%!
- використовують переважно пояснювально-ілюстративний метод навчання – 62% вчителів (Г.А.Лебедева);
- визначають місце теми в навчальному процесі та основні задачі теми під час планування – 28% вчителів;
- визначають форми і методи роботи по всій темі – 15%;
- планування системи уроків має індуктивний характер у 23% молодих вчителів;
- аналізують рівень знань учнів з попередньої теми – 3% молодих вчителів (О.А.Абдулліна) [5; 41].

З.К.Меретукова зазначає, що основною перешкодою на шляху успішного впровадження педагогічних теорій, інноваційних систем навчання вважається вчитель, який і хотів би впровадити нове, але не в змозі це зробити з об'єктивних та суб'єктивних причин [6; 125]. Вчені констатують, що, на жаль, серед вчителів склалася думка про те, що для успішного

навчання дітей достатньо добре володіти предметним змістом дисципліни, а на методику навчання можна не звертати увагу (В.А.Попков, А.В.Коржуєв, З.К.Меретукова). Автори вважають причинами низької ефективності роботи вчителя: вчительське ремісництво; відсутність інтересу до педагогічних знань; відсутність професійної рефлексії; відсутність бажання звертатися до науки з невирішеними питаннями, професійними утрудненнями, що виникають. Аналіз моніторингу педагогічної діяльності вчителів, анкетування їх на курсах підвищення кваліфікації, власні спостереження під час відвідування уроків студентів-практикантів в період активної педагогічної практики дають змогу стверджувати, що реформування професійної освіти у межах суб`єктно-гуманістичної парадигми поки що обмежується вищим навчальним закладом, розробляється на теоретичному рівні. Втілення ж цих розробок у практику педагогічної діяльності «бажає кращого». Учителі, навіть ті, що працюють тривалий час, відчувають певні (а іноді – й значні!) психологічні, методологічні, методичні утруднення, які негативно впливають на процес навчання підростаючого покоління. Зазначені утруднення вчителів є, на нашу думку, яскравим показником рівня їх методичної некомпетентності, оскільки і психологічні, і методологічні складнощі проявляються саме в методичній діяльності вчителя [5]. Вивчення типів утруднень та попередження їх виникнення у процесі професійно-педагогічного навчання студентів сприятиме подоланню методичної некомпетентності, а отже, й формуванню методичної компетентності майбутніх учителів, зокрема, фізики.

Професійні утруднення в області педагогічної діяльності добре систематизовані І.О.Зимнею [2]. Вона зазначає, що *професійно-педагогічне утруднення* – це суб`єктний стан напруження, тяжкості, незадоволеності, що викликаний зовнішніми чинниками діяльності (Н.В.Кузьміна). Цей внутрішній суб`єктний стан залежить від: а) характеру самих чинників; б) ступеня підготовленості до діяльності та в) відношення до діяльності. Цікавими для нашого дослідження є *комунікативні утруднення*, що

виникають у процесі педагогічної діяльності, зокрема – методичній. Основними напрямками зазначених утруднень є такі, що пов'язані: 1) з процесом спілкування; 2) з особливостями вчителя (викладача) як суб'єкта діяльності навчання й виховання; 3) із розвитком, змістом і формами освітнього процесу. Це так звані «психологічні бар'єри», або «бар'єри спілкування» (термін введений В.А.Кан-Каликом) [3].

Педагогічні утруднення *першого* напрямку пов'язані зі спілкуванням вчителя (викладача) і класу (аудиторії). Психологічні бар'єри перешкоджають нормальному спілкуванню, негативно впливають на діяльність як учня, так і вчителя. Погано, що вони не завжди усвідомлюються самим вчителем. Це призводить до того, що він навіть не відчуває необхідності в аналізі утруднення, виявленні його причин та подальшої корекції. Вісім найбільш типових бар'єрів, виділених В.А.Кан-Каликом [3; 34-35], І.О.Зимня об'єднала у три групи: побоювання класу і педагогічної помилки; неспівпадання власних установок вчителя на роботу у класі і установок учнів (формується в результаті попереднього негативного досвіду роботи); неадекватність власної діяльності у комунікативній ситуації, що склалася на уроці (або в силу механічного копіювання стилю спілкування референтної для вчителя людини, або в силу обмеження спілкування лише інформативною стороною). Бар'єри зазначеної групи пов'язані, як правило, з тим, що вчитель *віддає перевагу інформативній функції на шкоду розвивальній та виховній*, адже, саме виховна функція передбачає розуміння іншого, фасилітацію (полегшення) спілкування тощо. Зрозуміло, що подолати їх можна, реалізуючи в процесі навчання не тільки освітню, але розвивальну й виховну мету.

Педагогічні утруднення *другого* напрямку викликані нестачею самоконтролю, самокорекції і, як наслідок, невмінням вчителя корегувати власні дії (А.К.Маркова, І.О.Зимня). При цьому вчитель не бачить у собі причин, що заважають йому зрозуміти учня і вплинути на нього. Для усунення зазначених бар'єрів достатньо стимулювати його до рефлексії.

Педагогічні утруднення *третього* напрямку (труднощі навчаючої діяльності вчителя) зосереджені у *самій діяльності*. За А.К.Марковою, це труднощі постановки і розв'язання педагогічних задач, які пов'язані з: неповним і неточним плануванням результату діяльності; неврахуванням (або неповним урахуванням) попередніх помилкових дій; недостатньою гнучкістю зміни й перебудови задач по ходу уроку; звужування їх змісту за рахунок виключення виховної та розвивальної функцій. До об'єктивних причин, що зумовлюють виникнення педагогічних утруднень, відносять: складнощі поєднання продуктивних та репродуктивних методів навчання та невміння вчителя (а іноді – й небажання!) подолати ці складнощі. Психологи констатують, що бар'єри третьої групи долаються досвідом роботи вчителя, зростанням його професіоналізму [2].

Погоджуючись з А.К.Марковою, В.А.Кан-Каликом, І.О.Зимня виділяє *чотири причини*, що обумовлюють комунікативні утруднення в навчаючій діяльності:

1. Прийом, що використовується у процесі навчання, ніяк не пов'язаний з іншими прийомами навчання.
2. Вчитель використовує декілька не пов'язаних між собою способів.
3. Застосований метод навчання не відповідає можливостям учнів.
4. Застосований метод навчання не відповідає індивідуально-психологічним особливостям учителя (наприклад, якщо активний, імпульсивний, контактний учитель-екстраверт використовує метод алгоритмізованого, покрокового контролю; або якщо вчитель-інтроверт проводить ділову гру у формі блиц-рішення).

Наведені *психологічні (комунікативні)* утруднення проявляються у роботі вчителя, зокрема – на уроках. Тому вони безпосередньо впливають на процес навчання, отже, їх треба вивчати і долати. Крім комунікативних, не менш важливими є *дидактичні (методичні)* утруднення. Вони можуть існувати на різних рівнях методичної підготовки учителя. З.К.Меретукова наводить думку Т.С.Полякової про те, що утруднення у педагогічній

діяльності поряд з негативною може відігравати й позитивну роль, мобілізуючи й стимулюючи творчій пошук [6]. Але додамо, що це може бути лише за умов *усвідомленості* вчителем власних утруднень. У педагогічній літературі виділяються три блоки *причин* професійно-педагогічних (методичних) утруднень: інформаційні (знаннєві); діяльнісно-організаційні; індивідуально-особистісні. Як відзначає З.К.Меретукова, кожний з цих блоків складається з дев'яти аналогічних компонентів утруднень: проєктувально-цільовий, гностичний, діагностичний, організаційно-методичний, комунікативний, стимулюючий, регулювальний, контрольно-оцінювальний, виконавчий. Одну з причин утруднень науковці вбачають у *низькій методологічній підготовці, особливо, відсутності системного підходу* до своєї праці. Щоб опанувати системним підходом, треба мати розвинуте системне педагогічне мислення, яке забезпечує цілісне системне бачення педагогічних явищ. Способом розвитку системного мислення вважається *педагогічне проєктування*. З.К.Меретукова пояснює відсутність системного підходу у педагогів наступними причинами [6; 127]:

- слабка педагогічна ерудиція, поверхневі педагогічні знання;
- невміння реалізовувати зв'язки у межах одного предмету;
- відсутність системного знання про людину як об'єкт і суб'єкт навчання;
- невміння комплексно і системно застосовувати навіть ті професійно-педагогічні уміння, якими володіє вчитель, і які він використовує у своїй практиці, але безсистемно.

Низькою методологічною підготовкою пояснюється й таке поширене методичне утруднення, як відсутність уміння складати й застосовувати ланцюг навчальних запитань до учнів для організації евристичної бесіди (відсутність *системного питаннєпокладання*) [6].

Оскільки головною умовою формування компетентного вчителя є набуття ним *досвіду методичної роботи*, можливість подолання методичної некомпетентності (методичних утруднень) ми вбачаємо у залученні студента

до навчання, спрямованого на *максимальну професіоналізацію освітнього процесу* у ВНЗ. У межах ВНЗ методами такого навчання можуть бути *імітаційно-інтенсивні методи*, які містять елементи зворотного зв'язку зі студентами (рольові, ділові, мислєдіяльнісні, проблемно-ділові, проблемно-ситуаційні тощо) [1], які імітують реальне навчання фізики. Реалізація зазначеного підходу можлива, на наш погляд, у двох напрямках: 1) впровадження у навчальний процес педагогічного проектування; 2) навчання майбутніх учителів, спрямоване на формування вмінь здійснювати системне питаннепокладання, що відображено на схемі (рис.1). Таку нашу думку пояснюємо наступним чином. Методична діяльність за своєю сутністю є *практичною діяльністю*, у якій можна виділити два рівня – *стратегічний*, або методологічний, та *тактичний*, або конкретно-методичний.

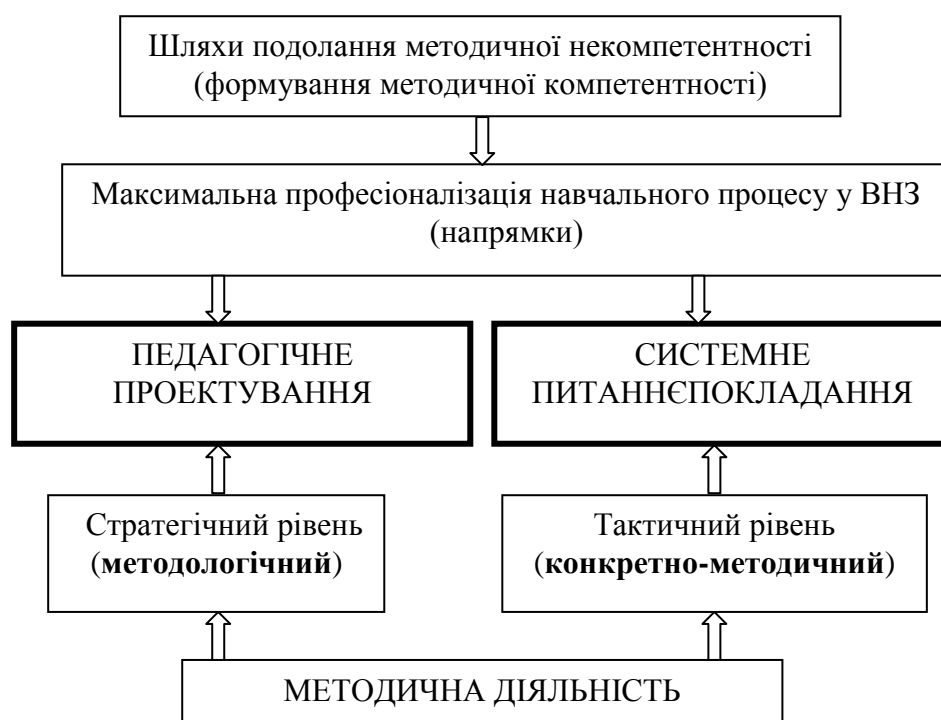


Рис.1. Шляхи формування методичної компетентності учителя фізики

Робота вчителя безпосередньо пов'язана з необхідністю конкретизації навчального матеріалу на різних рівнях. У своїй практичній діяльності вчитель постійно стикається з плануванням та реалізацією своїх планів на практиці. Плани вчителя (як і плани полководця! – як зазначав видатний психолог Б.М.Теплов) – це «плани дії» [8]. Стратегічні плани – проектування

навчальної діяльності учнів у процесі вивчення цілого розділу (цілепокладання, мотивація, відбір засобів, методів, форм навчання тощо). Стратегічна методична діяльність – діяльність вчителя у позаурочний час, в період підготовки до уроків. Заздалегідь, ще на етапі планування навчання вчитель повинен передбачати його кінцевий результат. Засобом методичної підготовки майбутнього вчителя *на стратегічному рівні є педагогічне проектування*, якому в останні роки науковці приділяють значну увагу. Справа в тому, що для розробки стратегічних планів необхідно застосовувати системний підхід, мати системне мислення, яке розглядається авторами [4] як методологія системного пізнання. Саме педагогічне проектування науковці вважають потужним засобом розвитку системного мислення учителя. У межах нашого дослідження педагогічне проектування є способом формування готовності майбутнього учителя (фізики) до здійснення методичної діяльності на стратегічному рівні.

На *тактичному рівні* діяльність учителя пов'язана з організацією навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці та безпосередньою участю вчителя й учня як суб'єктів навчання у цій діяльності. У межах діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів їх участь у спільному навчально-виховному процесі повинна протікати у постійному спілкуванні всіх суб'єктів навчання. Дієвим інструментом, єдино можливим за таких умов методом є *метод евристичної бесіди*. Отже, вчитель повинен у повній мірі ним володіти. Основою евристичної бесіди є *діалогічне спілкування* су'єктів навчання (цим пояснюється наша увага до бар'єрів спілкування). Його організація передбачає вміння вчителя структурувати та пропонувати учням *систему проблемних запитань*, направлених на розвиток творчого мислення і формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до навколишнього світу. Саме цей метод дає можливість учителю спрямовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, отримувати зворотний зв'язок, ведучи процес їх розмірковування до заздалегідь передбачуваного результату. Причому, організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів у формі евристичної

бесіди можна як під час вивчення нового матеріалу, так і в процесі застосування отриманих теоретичних знань на практиці – тобто, під час розв'язування практичних задач та виконання навчального експерименту.

На жаль, відвідування уроків та інші спостереження свідчать про те, що більшість вчителів не володіють умінням *конструювати евристичну бесіду* як систему проблемних (дивергентних), підпроблемних та інформативних (конвергентних) запитань. Серед учителів спостерігається переважно *стихийне* використання запитань. Між тим, *запитання як дидактична категорія* є ведучим засобом реалізації різноманітних функцій навчання, особливо розвивальної. Проведене науковцями (С.М.Бондаренко, В.С.Ротенберг) дослідження показало, що більше 80% запитань учителів до учнів мають інформативний характер і потребують лише відтворення навчального матеріалу. У той же час існують й інші типи запитань - такі, що стимулюють активну розумову діяльність та інтерес учнів [7].

Підсумовуючи вище сказане, вважаємо за доцільне зробити наступні *висновки*. Методична некомпетентність учителя, наявність професійних утруднень – результат низького рівня (за різних причин) їх психологічної, методологічної та методичної підготовки та відсутності досвіду застосування теоретичних знань у шкільній практиці. Подолання методичної некомпетентності майбутнього учителя фізики можливо за умов впровадження у навчальний процес педагогічного проектування та системного питаннепокладання. Дослідження проблеми формування методичної компетентності майбутнього учителя фізики передбачається продовжити у наступних напрямках: вивчення змісту й особливостей процесу педагогічного проектування та розробка технології його реалізації у процесі методичної підготовки майбутнього учителя фізики; з'ясування сутності системного питаннепокладання та розробка технології його реалізації у процесі методичної підготовки майбутнього учителя фізики.

Список використаних джерел:

1. Захарова И.Г. Система формирования социальной компетенции будущих специалистов технического профиля // Наука и школа. – 2010. - №3. – С.24-25.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – М.: Логос, 2004. – 384с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

4. Китайгородская Г.И. Структура системного профессионально-педагогического мышления учителя физики // Наука и школа. – 2010. - №1. – С. 35-39.
5. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2007. – 184 с.
6. Меретукова З.К. Подготовка будущего учителя к преодолению профессионально-педагогических затруднений как проблема педагогического образования // Вестник Адыгейского гос. ун-та. – 2005. - №1. – С.125-130.
7. Писаревская М.А. Формирование у будущих учителей культуры вопро­солога­ния: Дисс. ... канд. пед. наук: Майкоп, 2004. – 226 с.
8. Теплов Б.М. Ум полководца [Электронный ресурс]: [http:// www.psychology-online.net](http://www.psychology-online.net)

Надійшла до редакції:

Коробова Ірина Володимирівна – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики Херсонського державного університету i_korobova@i.ua

Korobova Irina Vladimirovna - is an associate professor, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of physics of the Kherson state university i_korobova@i.ua

Заявка

1. **Коробова Ірина Володимирівна**
2. Херсонський державний університет
3. Кандидат педагогічних наук
4. Доцент
5. Методична некомпетентність або як подолати педагогічні утруднення
6. 73039, м.Херсон-39, а/с 347, контактний телефон: 050-946-58-69. i_korobova@i.ua
7. Бажання отримати примірник поштою.