

Психолого-педагогічні умови оптимізації професійної самооцінки майбутніх учителів

Столярчук Олеся Анатоліївна,
старший викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

Навчання у ВНЗ створює передумови для диференційованого аналізу студентами теоретичного та практичного напрямів їх фахової підготовки, становлення професійної самосвідомості. Вивчення самооцінки майбутніх учителів засвідчило комплексний характер її формування на етапі фахового навчання, де найпотужнішим напрямком розвитку є зародження та диференціація професійної самооцінки. Дослідження динаміки професійної самооцінки майбутніх учителів виявило не цілеспрямований, а супутній щодо професіоналізації характер її формування, що супроводжується недостатнім рівнем її адекватності навіть у студентів четвертого курсу (54 % носіїв адекватної самооцінки, 46 % – неадекватної). Встановлено також, що компоненти самооцінки майбутнього суб'єкта праці є неузгодженими або й конфліктними. Ці факти у поєднанні з виявленою неадекватною мотивацією фахового навчання та негативним ставленням до майбутньої педагогічної діяльності є індикаторами деструктивного переживання студентами кризи фахової готовності [1, 392].

Врахування вищезначених аспектів професіоналізації майбутніх учителів стало підґрунтям для розробки змісту формувального етапу дослідження, який охоплював роботу зі студентами четвертого курсу. *Експериментальною базою дослідження* став Київський університет імені Бориса Грінченка, загальний обсяг вибірки становить 65 студентів спеціальності «Філологія (англійська)». Всі представники обраної для

експерименту вибірки були поділені на експериментальну (33 особи) та контрольну (32 особи) групи.

Мета формувального експерименту – це розробка та вивчення ефективності психолого-педагогічної програми оптимізації професійної самооцінки майбутніх учителів через активізацію процесів усвідомлення себе як потенційного суб'єкта педагогічної праці. Зміст програми визначається наступними конкретними *завданнями*:

- 1) збагачення професійно-психологічної компетентності студентів;
- 2) сприяння формуванню адекватної та узгодженої професійної самооцінки майбутніх учителів;
- 3) створення умов для активізації рефлексії їх особистісних та професійно значимих якостей;
- 4) підвищення мотиваційної готовності до майбутньої фахової діяльності;
- 5) активізація прагнення до особистісного та професійного саморозвитку студентів як майбутніх суб'єктів професійної діяльності.

Реалізація програми відбувалась через три послідовні та взаємопов'язані блоки, що мали місце при проведенні кожного заняття. Це – *інформаційний* блок, спрямований на підвищення професійно-психологічної компетентності учасників, *діагностичний* блок, що базується на виявленні й аналізі власних особистісних та професійних якостей студентів, *розвивальний* блок, призначенням якого є рефлексія особистісних і професійно значимих характеристик, розвиток позитивних та корекція неадекватних їх проявів.

Зміст програми включав наступні *теми*:

1. Педагогічна самосвідомість як базовий компонент професіоналізму сучасного вчителя.
2. Сутність поняття професійної самооцінки.
3. Чинники формування та функції професійної самооцінки вчителя.
4. Особистісна самооцінка як підґрунтя професійної.
5. Мотивація професійної діяльності вчителя та його самооцінка.

6. Місце професійної самооцінки вчителя в індивідуальному стилі його фахової діяльності.
7. Вплив криз фахового розвитку на професійну самооцінку вчителя.
8. Професійна самооцінка вчителя як чинник його поведінки у конфліктах.
9. Проблема збереження психологічного здоров'я сучасного вчителя.

Детально зміст цих тем подано в авторському посібнику [2].

Після завершення реалізації програми здійснено другий діагностичний зріз, результати якого порівнювалися із даними першого зрізу (констатувального дослідження) з метою встановлення ефективності розробленої програми формувального впливу.

Апробація програми формувального впливу довела дієвість механізму зовнішнього керування динамікою професійної самооцінки майбутніх учителів через збагачення рівня їх обізнаності. Застосування параметричного та непараметричного методів обробки даних засвідчило значне його зростання у представників експериментальної групи (7,65** – значення *t*-критерію Стьюдента та 4,46** – значення *T*-критерію Вілкоксона) та помірне збагачення знань у студентів контрольної групи (2,68 – значення *t*-критерію Стьюдента та 2,45 – значення *T*-критерію Вілкоксона).

Результати вторинного діагностичного зрізу продемонстрували підвищення адекватності всіх компонентів професійної самооцінки у студентів експериментальної групи. Аналіз показників самооцінки у представників контрольної групи підтвердив тезу про необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу для оптимізації у студентів механізмів самоаналізу та самооцінювання професійно спрямованих характеристик. Зведені дані щодо змін самооцінки всієї вибірки студентів надано в таблиці 1.

Таблиця 1

Діапазон змін компонентів професійної самооцінки (%)

Компоненти	Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Самооцінка	занижена	- 3,0	+ 3,0

професійних знань	адекватна	+ 42,0	- 10,0
	завищена	- 39,0	+ 7,0
Самооцінка професійних вмінь	занижена	-	- 3,0
	адекватна	+ 27,0	-
	завищена	- 27,0	+ 3,0
Самооцінка професійних мотивів і переконань	занижена	- 3,0	- 3,0
	адекватна	+ 24,5	+ 9,0
	завищена	- 21,5	- 6,0
Самооцінка професійно значимих особистісних якостей	занижена	- 3,0	-
	адекватна	+ 31,0	- 3,0
	завищена	- 28,0	+ 3,0

При аналізі змін узгодженості професійної самооцінки позитивним вбачаємо факт зменшення носіїв конфліктної самооцінки серед учасників програми, якого не зафіксовано у контрольній групі.

Результати вторинного діагностичного зрізу зафіксували тенденцію зростання самооцінки фахової готовності щодо студентів обох вибірок, однак показники зростання у представників експериментальної групи значно більші, ніж контрольної. Динаміка відсоткових показників рівня самооцінки фахової готовності підтверджує вищезначений факт: у контрольній групі частка носіїв низького рівня самооцінки зменшилась на 12 %, а кількість представників середнього та високого рівня зросла на 9 та 3 відсотки відповідно. Стосовно контрольної групи простежується зменшення кількості носіїв низького рівня самооцінки фахової готовності на 10 %, зростає на 17 % вибірка студентів з середнім рівнем, але водночас на 7 % падають показники кількості носіїв високого рівня самооцінки фахової готовності.

Ефективність формувального впливу підтверджує порівняння показників професійно спрямованої фрустрованості у представників експериментальної та контрольної груп. Перший діагностичний зріз показав суттєве переважання фрустрованості у студентів експериментальної групи, що пояснюється критеріями її комплектування. Позитивним наслідком участі в програмі стало

значне зниження показників професійно спрямованої фрустрованості четвертокурсників з 2,55 до 1,88 у.о. У студентів контрольної групи, що характеризувалася відносно низькими показниками фрустрованості під час першого діагностичного зрізу, другий зріз виявив її зростання з 1,75 до 1,85 у.о. Відповідно, виявлена динаміка рівня професійно спрямованої фрустрованості та емоційного супроводу фахового навчання засвідчила, що ефективним напрямом реалізації програми є формування конструктивної стратегії переживання випускниками кризи фахової готовності. Супутнім результатом є покращення ставлення учасників програми до майбутньої педагогічної діяльності.

Шляхом аналізу самозвітів учасників експериментальної групи з'ясовано, що задіяність базових напрямків професіоналізації студентів – мотиваційного, когнітивного та інструментального – під час реалізації програми формувального впливу сприяла формуванню суб'єктності як професійно значимої якості майбутніх учителів.

Отже, співставлення результатів вторинного діагностичного зрізу щодо експериментальної та контрольної груп виявило переважаючу впливовість психолого-педагогічних чинників формування професійної самооцінки майбутніх учителів, втілених у програмі формувального впливу, порівняно з соціально-психологічними факторами фахового навчання, що обґрунтовує доречність створення суб'єктно-спрямованого освітнього простору майбутніх учителів як напряму реалізації особистісної парадигми їх професійного навчання.

Література:

1. Столярчук О.А. Динаміка самооцінки студентів в умовах переживання кризи фахової готовності / О.А. Столярчук // Актуальні проблеми психології : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості : зб. наук. пр. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – С. 389 – 396.
2. Столярчук О.А. Професійна самооцінка фахівця : теорія і практика : навч.-метод. посіб. / О.А. Столярчук. – К. : Науковий світ, 2010. – 103 с.