

Комунікативна компетентність молодого вчителя як фактор підготовленості до розв'язання педагогічних задач

Е.Т. Соломка

Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна

Paper received 22.11.15; Accepted for publication 30.11.15.

Анотація. В статті розглядаються деякі аспекти професійної підготовленості молодих учителів до професійно-педагогічної діяльності. У запропонованому підході безпосередня спрямованість на виявлення і оцінку особистісних якостей молодих учителів відсутня; останні оцінюються у знятому вигляді, але не стільки в плані словесних конструкцій, скільки через їх /адекватне або неадекватне/ конкретно-дійове вираження, включаючи і ціннісні орієнтації, афектно-особистісні прояви у стилі педагогічного спілкування.

Ключові слова: Адаптація, професійне самовизначення, професійне становлення, професійна підготовленість, професійно-педагогічна діяльність

Вступ. У контексті реформування сучасної української школи на чільне місце висувуються психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з підготовленістю молодих учителів до розв'язування актуальних і складних педагогічних проблем. Перші ж самостійні кроки молодих учителів – учорашніх студентів, виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато у чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовленість – річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі.

Протягом останніх десятиліть активно ведеться пошук внутрішніх детермінант професіоналізації загалом і професійної адаптації як невід'ємної складової цього процесу. Сучасні заклади освіти гостро потребують молодих педагогів, які здатні адекватно реагувати на зміну освітньої ситуації, специфіку педагогічних систем, нові умови професійної діяльності.

Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків. Зовнішнє протиріччя цього етапу проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим учителем.

Аналіз **стану наукової розробки проблеми** засвідчує існування вагомої бази досліджень з проблеми. Зокрема, психолого-педагогічні закономірності професійного становлення молодих спеціалістів висвітлені в працях О.А. Абдуліної, С.І. Архангельської, Ю.К. Бабанського, Л.Г. Борисової, Ф.М. Гоноволіна, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, С.В. Овдій, С.І. Скубій, М.І. Стурова, Н.О. Чайкіної. Обґрунтування сутності професійної адаптації, її методично-організаційного забезпечення розкриваються в працях А. Афанасьєва, С.Г. Вершловського, Д.І. Водзинського, Т.І. Гриб, Ю.С. Колесникова, Т.С. Полякова. Питання ефективності адаптаційного процесу та зовнішніх детермінантів розкриваються в працях А.Альберта, Л.Ф. Бенедиктової, В.В. Буткевич, Т.В. Гуляєвої, В.М. Дугинець, Л.М. Корнеєвої, С.В. Овдей, Л.С. Шубиної. Особливої уваги заслуговує монографія О.Г. Мороза, в якій розкривається сутність явища, структурні складові, механізми становлення та чинники.

Основна частина роботи. Виходячи з того, що професійно-педагогічна діяльність будується за законами спілкування, а інтегральною характеристикою

педагогічного спілкування, де у знятому вигляді проявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності, комунікативні здібності, уміння і навички, виступає стиль педагогічного спілкування.

Саме тому ми і прагнули передусім діагностувати сформованість останнього.

Професійну адаптацію, професійне самовизначення молодих учителів доцільно вивчати за пакетом психодіагностичних методик. Досить адекватну діагностику психологічних особливостей стилів спілкування може забезпечити методика "Інтерперсональна діагностика" Т. Лірі.

Методика "Інтерперсональна діагностика" Т. Лірі доповнювалася комплексом інших методів, тестів і спостережень за спеціальними програмами /тест "20-и висловлювань", спеціальні опитувальники, методика незавершених речень, тест Томаса, спостереження тощо/.

Нами було проведено вивчення особливостей стилю педагогічного спілкування 35 вчителів загальноосвітніх шкіл Закарпатської області. Дані щодо особливостей їх стилю педагогічного спілкування використовувалися як матеріал для порівняння з відповідними результатами вивчення стилю педагогічного спілкування молодих учителів. Якщо взяти пасивний стиль спілкування за відправний у розвитку ситуації спілкування, де позиції взаємодіючих сторін ще до кінця не проявлені, а сама взаємодія носить поверховий характер /притаманний 8,0% респондентів/, то діалогічний стиль спілкування або тенденція до його розвитку притаманні відповідно 14,0% і 21,0%. 25,0% опитаних характеризується, а ще 32,0% виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування. Відповідно 62,0% з опитаних оцінили свої взаємостосунки з учнями як добрі і дуже добрі, 32,0% – як задовільні і лише 6,0% вважає їх незадовільними.

Результати аналізу особливостей стилю педагогічного спілкування молодих учителів багато в чому відмінні. Так, перша група /зі стажем до 1 року/ за стилями педагогічного спілкування розділилася таким чином: пасивний стиль – 32,0%; 8,0% і 32,0% характеризуються або виявляють тенденцію до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування; 18,0% і 10,0% характеризується або виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю. У групі молодих учителів зі стажем від 1 до 3 років ці цифри відповідно склали

28,0%, 12,0% і 25,0%, 20,0%, і 25,0%, а в третій групі /зі стажем від 3 до 5 років/ –21,0%, 15,0% і 20,0%, 24,0% і 20,0%. Відмінності, зумовлені конкретною педагогічною спеціальністю, носять неістотний характер, хоч і можна вказати зв'язок на деякі цікаві особливості. Скажімо, динаміка розвитку від пасивного до монологічного стилю педагогічного спілкування у вчителів-гуманітаріїв носить більш виражений, стрімкіший характер, ніж у вчителів природничого циклу, а вчителі молодших класів з перших місяців роботи у школі більшою мірою зорієнтовані на авторитарно-монологічний і маніпулятивний стилі педагогічного спілкування з учнями тощо.

Одержані результати /з урахуванням наших спостережень, експертних оцінок, самохарактеристик студентів педагогічних спеціальностей і молодих учителів/ ми інтерпретуємо таким чином:

– стійкі установки у комунікативній сфері, адекватні вимогам сьогоденної педагогічної практики, продуктивні для розв'язання педагогічних задач, сформовані лише у незначній меншості випускників педагогічних спеціальностей /8,0%/, що є прямим наслідком особливостей в організації навчально-виховного процесу в останніх;

– кількість випускників, у яких описані установки носять поверховий, нестійкий характер і легко можуть змінитися у діаметрально протилежному напрямку, поскільки вони ще не підкріплені практичним досвідом, набагато більше /32,0%/;

– показово, що майже третина випускників /28,0%/ характеризується установками в комунікативній сфері, які детермінують орієнтацію на авторитарно-монологічне, маніпулятивне або конфліктне спілкування з учнями, а ще у 32,0% випускників ці установки не сформовані, не проявлені.

Однак для нашого дослідження більш вагомими є ті тенденції у розвитку комунікативної компетентності молодих учителів, які проявляються безпосередньо на етапі їх професійного становлення. Вкажемо, зокрема, на таке:

1. В період професійного становлення переважна більшість початківців зі сформованою установкою на діалогічне або монологічне спілкування з учнями проявляє тенденцію до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями незалежно від стажу професійно-педагогічної діяльності. Звичайно, випадки повної, діаметральної переорієнтації нам зустрічалися, але це були саме поодинокі випадки, за кожним з яких стояли свої причини. Вірогідно, що така тенденція пов'язана /крім усього іншого, зумовленого суб'єктивними причинами/ з наявністю у педагогічній практиці певних факторів, що підкріплюють орієнтації молодих учителів /стиль взаємостосунків учителів і учнів, що склався у конкретному педагогічному колективі, система вимог з боку адміністрації школи до молодого вчителя, сподівання з боку учнів тощо/. Особливо чутливі до цих факторів учителі-початківці впродовж першого року роботи.

2. Наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування сама по собі ще не гарантує автоматичної динаміки позиції молодих учителів у цьому напрямку. Якщо така тенденція підкріплюється відповідним практичним досвідом, враженнями від

безпосереднього спілкування з учнями, певною роботою адміністрації школи, наявністю відповідних традицій у конкретній школі тощо, то у процесі професійного становлення початківці будуть укріплюватися у діалогічному стилі взаємостосунків з учнями. Негативний досвід, труднощі у здійсненні комунікативного забезпечення навчально-виховного процесу, розчарованість, відсутність розуміння і доброзичливої підтримки з боку колег тощо, часто призводять до того, що молоді вчителі зупиняються на пасивно-індиферентному стилі педагогічного спілкування або ж переорієнтовуються на ті чи інші різновидності монологічного стилю.

3. В силу існуючих умов більшість з молодих учителів, що проявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування, за перші роки роботи у школі зберігають ту ж орієнтацію або ж укріплюються у своїй позиції, переходячи в групу, яка характеризується монологічним стилем педагогічного спілкування.

4. Впродовж перших п'яти років професійно-педагогічної діяльності група вчителів, що характеризуються не проявленістю комунікативних установок, пасивно-індиферентним стилем взаємостосунків з учнями, зменшується, але недостатньо /від 32,0% до 21,0%/, що прямо вказує на низьку ефективність допомоги початківцям на цьому вкрай важливому для їх професійного становлення етапі. Принципово, що перші кроки молодих учителів дуже часто спричиняють їх переорієнтацію з пасивного на різні варіанти монологічного спілкування /від конформістського до конфліктного/. З іншого боку, спостереження і бесіди з молодими вчителями свідчать, що ті ж перші враження, поряд з доброзичливою підтримкою зі сторони колег і шкільної адміністрації, детермінують і перехід від пасивного до діалогічного стилю педагогічного спілкування.

5. Думається, що виявлені тенденції свідчать про те, що покладатися на стихійне проходження молодими вчителями етапу професійного становлення не доводиться. Саме життя породжує необхідність створення умов для забезпечення керованого входження випускників педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів у педагогічну професію, при якому б оптимально знімалися виявлені суперечності цього етапу.

Певний інтерес представляють і оцінки експертів, у ролі яких виступали представники адміністрацій та досвідчені вчителі тих шкіл, де відбувалося професійне становлення молодих учителів. Так, лише 4,5% з експертів вважає, що вчителі-початківці добре вміють встановлювати контакти з учнями та створювати комунікативне забезпечення навчально-виховного процесу, 89,5% вказала, що це вдається молодим учителям лише частково, а 6,0% прийшло до висновку, що молоді вчителі зовсім не вміють будувати спілкування з учнями. Показово, що принципових відмінностей в оцінках експертів ефективності комунікативної діяльності початківців залежно від орієнтації останніх на той чи інший стиль педагогічного спілкування не виявлено. Куди більше значення має співпадіння орієнтацій у комунікативній сфері самих експертів та оцінюваних ними молодих учителів.

Самооцінки початківців з розглядуваного параметру набагато різноманітніші. Основне, що кидається у вічі, це зростання числа тих, хто оцінює свої взаємостосун-

ки з учнями як добрі і дуже добрі, паралельно набуттю стажу практичної роботи у школі. Відповідно ці значення для груп зі стажем до 1 року, від 1 до 3 років і від 3 до 5 років склали 36,0%, 58,0% і 82,0%. Принципово, що така динаміка самооцінки практично однаковою мірою притаманна учителям з діаметрально протилежними орієнтаціями щодо стилю педагогічного спілкування, тобто вона детермінується не стільки особливостями останніх, скільки набуттям практичного досвіду роботи, освоєнням професійної ролі.

Динаміка задоволеності молодих учителів своєю професією носить чітко виражений характер, і залежить не лише від стажу, але й від орієнтацій у комунікативній сфері. Насамперед хотілось би вказати у цьому зв'язку на наростання невдоволеності, негативного ставлення молодих учителів до своєї професії в залежності від стажу. Кількість таких у групах зі стажем до 1 року, від 1 до 3 років, від 3 до 5 років відповідно склали 18,0%, 8,0%, і 26,0%. / Хотіли б при нагоді поміняти свою професію на іншу відповідно 28,0%, 12,0% і 38,0%/.

Інтерв'ю з цією категорією молодих учителів дозволяють вважати, що основні причини такого ставлення до своєї професійно-педагогічної діяльності можна розділити на дві групи:

1) причини, зумовлені статусом та соціальною оцінкою педагогічної праці в сучасних умовах /низька заробітна плата, незадовільні житлові /ширше – побутові/ умови, порівняння себе з представниками тих соціальних груп, які швидко добиваються успіху в сьогоденній ситуації /підприємці, посередники, корумповані чиновники та інші/ тощо;

2) причини, пов'язані з особливостями та характером взаємостосунків з учнями, /невміння налагодити контакт з окремими учнями та класом в цілому, труднощі в управлінні процесом спілкування на уроці та в позаурочний час, невміння вибудувати систему взаємостосунків з учнями та мобільно перебудувати її залежно від педагогічних завдань, труднощі у словесному спілкуванні та трансляції власного емоційного стану чи ставлення до матеріалу, труднощі в управлінні власним психоемоційним станом у педагогічному процесі, нерозуміння внутрішньої психологічної позиції учнів тощо/.

Питома вага першої групи причин у негативному ставленні молодих учителів до своєї професії, по суті, однакова для груп з різним професійним стажем. А от щодо причин, віднесених до другої групи, це зовсім не так. Вони детермінують невдоволеність своєю професійно-педагогічною діяльністю у тих молодих учителів, хто характеризується пасивно-індиферентним стилем педагогічного спілкування або виявляє тенденцію до розвитку монологічного спілкування з учнями. Так, серед тих, хто характеризується діалогічним стилем педагогічного спілкування або виявляє тенденцію до його розвитку, число невдоволених своєю професією склало 12,0%, а /18,0% хотіло б її поміняти при нагоді/. Серед інших /за стилем спілкування з учнями/ категорій молодих учителів ці цифри відповідно склали 22,0% і 43,0%.

Певний інтерес представляють і виявлені нами деякі особливості суб'єктивної сфери молодих учителів, зокрема ті, що мають відношення до їх професійної самосвідомості, оскільки спілкування і самосвідомість тво-

рять собою взаємообумовлену систему, спрямовану на досягнення стабільності та внутрішньої несуперечливості. Механізми психологічного захисту і більш складні за своєю структурою захисні стратегії забезпечують підтримання певного емоційно-ціннісного ставлення не лише через внутрішні ментально-рефлексивні дії, але і через відповідну організацію спілкування.

Молоді учителі, віднесені до групи з діалогічним стилем педагогічного спілкування, і що характеризуються орієнтацією на монологічне спілкування з учнями, заповнили тест "20-и висловлювань".

Число самохарактеристик у різних респондентів змінювалося від 2-3 до 20 /при цьому їх середнє значення для першої групи молодих учителів – 12, для другої – 8 відповідей/. Всі самохарактеристики були розділені на дві категорії: об'єктивні, коли респондент відносив себе до певної групи /професійної, соціальної, вікової, статевої тощо/ і суб'єктивні, коли він вказував на свої специфічні особливості і якості. Характерні приклади першої категорії: "вчитель", "людина", "класний керівник", "жінка /дівчина/", "хлопець /чоловік/", "вихователь" тощо. Частіше всього використовуються такі самохарактеристики другої категорії: "добрий", "дратівливий", "справедливий", "наполегливий", "чуйний" тощо.

Контекст-аналіз одержаних відповідей дозволяє вказати на деякі характерні тенденції. Нагадаємо, що в літературі відмічається наявність зв'язку між емоційними проблемами індивіда і тим, що у відповідях на даний тест він використовує дуже мало або зовсім не використовує об'єктивні самохарактеристики. Показники індивідуальних "локусних балів" /під останнім розуміється кількість об'єктивних самохарактеристик, названих респондентом/ для першої групи молодих учителів знаходилися в межах 6-8, залежність від стажу професійної діяльності при цьому не виявлена. Друга група молодих учителів характеризується значно нижчими значеннями показників індивідуальних "локусних балів" /від 0 до 5/, принциповим при цьому є зменшення середнього значення цих показників з набуттям професійного стажу /3,8- для молодих учителів зі стажем до 1 року, 3,2 – зі стажем від 1 до 3 років, 2,2 – зі стажем від 3 до 5 років/.

Показовою є і така обставина. У ряді досліджень було встановлено, що респонденти схильні вичерпувати передусім свої об'єктивні самохарактеристики і лише потім переходити /якщо до цього взагалі доходить справа/ суб'єктивні характеристики. У нашому випадку така послідовність була порушена 8,0% респондентів з першої групи і 32,0% респондентів з другої групи, що, в свою чергу, опосередковано вказує на певні деформації в структурі та ієрархії основ професійної самооцінки і самосвідомості особистості даної категорії молодих учителів.

Нагадаємо у цьому зв'язку результати деяких психологічних досліджень. Так, за даними Ньюкома, представникам так званого "авторитарного" типу особистості притаманна тенденція проектування /тобто переносу на іншого своїх власних рис і якостей/ при формуванні уявлення про іншу людину. При цьому така тенденція тісно пов'язана з низьким рівнем самокритичності, слабким проникненням у власну особистість, страхом перед аналізом власних психологічних особливос-

тей, повним запереченням власних психологічних проблем, нерозвинутістю раціонального компоненту в уявленнях про себе тощо. Показові і висновки, зроблені Р.Бернсом, який вважає, що вчитель, схильний переживати почуття незахищеності, нерідко ідентифікує себе з авторитарними ролями, що спричинює як надмірну жорстокість і владність у поведінці, так і прагнення будь-якою ціною утвердитися в очах учнів.

Наші спостереження, бесіди з молодими вчителями та аналіз ходу виконання ними запропонованих завдань підтверджують сказане вище. Так, аналіз запропонованих молодими вчителями рішень різноманітних конфліктних ситуацій показує, що для представників першої групи розвиток, трансформація особистісно-сислової сфери учня виступає метою педагогічного процесу, а не засобом розв'язання ситуативних навчально-виховних задач. У другому випадку такі ситуації не набувають для молодих учителів особистісно значущого характеру, позбавлені особистісного смислу. Саме по цій стрижневій лінії проходить водорозділ між цими групами молодих учителів /відмітимо, що питання про педагогічну коректність запропонованих у першому і другому випадках рішень, їх ефективність тут не розглядається/.

Іншими словами, перша група молодих учителів характеризується спрямованістю на "суб'єкт-суб'єктивну" схему взаємостосунків з учнями при аналізі поставлених перед ними педагогічних задач.

Для вчителів другої групи характерна ідентифікація себе лише з роллю вчителя, ігнорування позиції учня, шаблонний, стереотипний підхід до аналізу педагогічних ситуацій. Запропоновані ними способи розв'язання поставлених перед ними педагогічних задач відзначається чітко вираженою спрямованістю на "суб'єкт-об'єктивну" схему взаємостосунків з учнями. По суті, мова йде про спрощене, деперсоналізоване, чисто рольове ставлення цієї категорії молодих учителів до педагогічного процесу; коли учбові ситуації типологізуються і вчитель пропонує готове – і єдино вірне, як він вважає – рішення /детерміноване штампами педагогічних впливів/ для кожної з них. Для таких вчителів характерний низький рівень розуміння учнів, яких вони оцінюють в основному в залежності від показників їх успішності та дисципліни. Можливості учнів, їх ініціатива та прагнення до самостійності, мотиви вчинків явно недооцінюються або просто ігноруються. Школярі, як правило, обмежуються лише констатацією вчинків учня, не беручи до уваги його мотиви, не ставлячи перед собою мети зрозуміти його поведінку.

Відмітимо заразом, що до останньої групи вчителів тісно приймають і ті, хто зорієнтований на пасивно-

індиферентний стиль взаємостосунків. За їх позицією проглядається явне відособлення від учнів, відчуженість, демонстративне підкреслювання свого статусу у педагогічному процесі тощо.

Висновок. Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам прийти до висновку, що про адаптацію, ефективність проходження вчителями-початківцями етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити за сформованістю їх умінь розв'язувати педагогічні задачі та розвинутості комунікативної компетентності.

Стосовно комунікативної сторони професійно-педагогічної діяльності молодих учителів, то тут мають місце такі основні тенденції:

– більшість початківців з уже сформованими установками на діалогічне /нагадаємо, що таких виявилось лише 8,0% у групі зі стажем до 1 року і 15,0% у групі зі стажем від 3 до 5 років/ або монологічне спілкування /відповідно 18,0% і 24,0%/ тяжіє до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями;

– наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування ще не гарантує динаміки позиції початківців у цьому напрямку; останнє залежить від наявності у школі відповідних традицій, особливостей індивідуального практичного досвіду, вражень від безпосереднього спілкування з учнями тощо; в той же час тенденція початківців до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування, в силу наявних у школах умов, тяжіє до збереження або укріплення майже у всіх випадках;

– зменшення групи молодих учителів з пасивно-індиферентним стилем педагогічного спілкування незначне /відповідно 32,0% і 21,0%/; при цьому спостерігається переорієнтація початківців як на діалогічне спілкування з учнями, так і на різні варіанти монологічного спілкування;

– ставлення молодих учителів до своєї професії суттєво залежить від їх установок в комунікативній сфері /серед тих, хто характеризується діалогічним стилем або тенденцією до його розвитку, невдоволених своєю професією виявилось 12,0%, а поміняти її при нагоді хотіло б 16,0%. А серед інших – відповідно 22,% і 43,0%/ при загальній тенденції до зростання числа критичних, а то і негативних оцінок залежно від стажу.

Результати нашого дослідження передусім можуть бути використаними у роботі по управлінню процесом професійного становлення молодих учителів. Вони будуть також корисними працівникам педагогічних навчальних закладів для корекції завдань, змісту, форм і методів навчально-виховної роботи педагогів з дітьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балаев А.А. Активные методы обучения [Текст] / А.А. Балаев. – М.: Профиздат, 1986. – 95с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Гергей И.Т., Машбиц Е.И. К характеристике модели решения педагогических задач // Вопросы психологии. – 1973. – №6. – С. 51-59.
4. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. [Текст] / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 142с.
5. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. [Текст] / С.Б. Елканов – М.: Просвещение, 1985. – 143с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21-30.
8. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
9. Максименко С.Д. Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учня. [Текст] / С.Д. Максименко. – К.: Просвіта, – 1996. – 254 с.
10. Максименко С.Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці. [Текст] / С.Д. Максименко. – К., 1997. – 245 с.

REFERENCES

1. Balaev, A.A. Active teaching methods / A.A. Balaev. – M.: Profyzzdat, 1986. – 95p.
2. Ball, H.A. The theory of learning tasks: Psycho-pedagogical aspect / H.A. Ball. – M.: Pedahohyka, 1990. – 184p.
3. Herhei, Y.T., Mashbyts E.Y. By the characteristics of the model solutions of pedagogical problems // Questions of psychology. – 1973. – №6. – P.51-59.
4. Hrehnev, V.S. Culture of pedagogical communication / V.S. Hrehnev. – M.: Prosveshchenye, 1990. – 142p.
5. Elkanov, S.B. Professional self-education teacher / S.B. Elkanov – M.: Prosveshchenye, 1985. – 143p.
6. Kuzmyna, N.V. Essays on the psychology of the teacher / N.V. Kuzmyna. – L.: LHU, 1967. – 183 p.
7. Kuliutkyn, Yu.N. Creative thinking in professional work of the teacher // Questions of psychology. – 1986. – № 2. – P.2 1-30.
8. Leontev, A.N. Pedagogical communication / A.N. Leontev. – M.: Znanye, 1979. – 48 p.
9. Maksymenko, S.D. Psychological conditions of business organization learning / S.D. Maksymenko. – K.: Prosvita, 1996. – 254p.
10. Maksymenko, S.D. Psychology of social and pedagogical practice / S.D. Maksymenko. – K.,1997. – 245 p.

Communicative competence as a factor in a young teacher readiness to solve educational problems**E. Solomka**

Abstract. The article discusses some aspects of professional training of young teachers for vocational and educational activities. The proposed approach direct focus on the identification and assessment of personal qualities of young teachers absent; last assessed in shoot video, but not so much in terms of verbal structures, but because of their / adequate or inadequate / concrete expression of actors, including values, affective and personal displays in the style of pedagogical communication.

Keywords: *adaptation, professional self-determination, professional development, professional training, professional and educational activities, young teacher solving educational problems*