

0-
1
Тетяна Щербан,
доктор психологічних наук, професор,
ректор Мукачівського державного університету

МОЛОДИЙ УЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ ВИМІР

Активні соціально-політичні трансформації нашого соціуму, гостра актуалізація проблем державотворення висувають на чільне місце проблеми підготовки вчителів до ефективної та продуктивної професійної діяльності з метою культивування когнітивного генеративного поступу нових поколінь. Окреме місце в конгломераті складної проблематики фахового вдосконалення особистості відіграє етап професійного становлення молодих учителів, адже вчорашні випускники вищих педагогічних навчальних закладів стають безпосередніми суб'єктами нової для них і вкрай важливої діяльності.

Концептуально-теоретичний аналіз проблеми упродовж тривалого часу дозволив нам прийти до висновку, що про адаптацію, ефективність проходження важливими-початківцями етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити за сформованістю їх уміння розв'язувати педагогічні задачі та розвинутістю комунікативної компетентності [1; 2].

У контексті реформування сучасної української школи на чільне місце виступають 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.

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 функцій. Зовнішне протиріччя цього етапу проявляється на особистісному

рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим учителем.

Змінюється об'єктивний статус молодого вчителя у системі його стосунків з іншими людьми. Основним видом діяльності студента була навчальна діяльність, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все стає зовсім по-іншому, коли мова йде про молодого вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього, професійно-педагогічної діяльності. Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи, адаптуватися тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність - відповідальність не лише за себе, але й за інших, за своїх вихованців.

Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою звичасних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед самих молодих учителів) є думка про те, що труднощі у випускників педагогічного університету зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо). Звичайно, у цьому є певний сенс, але думається, що справжні причини труднощів лежать глибше - у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки в ролі педагога, в осмисленні сутності та змісту педагогічних явищ і фактів.

На жаль, здебільшого молодий учитель вимушений діяти методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших педагогів. У результаті його педагогічні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець важко адаптується, починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді педагогічних методів та комунікативних навичок.

Здійснені нами емпіричні виміри окресленої проблематики свідчать про невисоку ефективність стихійного освоєння молодими вчителями своєї професійної діяльності, що характерне для ускладнених реалій загрозеного воєнними діями сьогодення. Так, за оцінками експертів, навіть у групі зі стажем від 3 до 5 років 55,0 % початківців притаманний низький і нульовий рівень підготовленості до розв'язання педагогічних задач (у групі зі стажем до 1 року таких виявилось 65,0 %). З якісної сторони нами виділено як найбільш значимі такі основні тенденції і проблеми: скептичне, а часто і відверто негативне ставлення багатьох молодих учителів до психолого-педагогічної теорії, причому ця тенденція посилюється в залежності від стажу; розрізнений, фрагментарний характер психолого-педагогічних знань, затруднення початківців у операціоналізації останніх; недостатня теоретична обґрунтованість педагогічних рішень молодих учителів, здійснення ними своїх професійних функцій у більшості випадків на емпіричному рівні, методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших; що пов'язується на якості адаптації; труднощі у визначенні цілей та завдань уроку (вивчення окремих тем, навчального предмету в цілому тощо), незрозуміння значущості цього етапу для забезпечення ефективності педагогічного процесу; тенденція до підміни у більшості випадків цілей навчання описом власних дій при вивченні певної теми або змістом освіти; труднощі при виділенні головного в темі, визначенні основних, стержневих ідей уроку в здійсненні обґрунтованого вибору системи методів і прийомів педагогічного впливу на учнів, в організації спільної діяльності учнів та їх самостійної роботи у врахуванні вікових та індивідуальної психологічних особливостей учнів, у здійсненні диференційованого підходу до них тощо; недостатнє осмислення необхідності цілісного підходу до розвитку особистості учня; низький рівень володіння методологією аналізу педагогічних ситуацій, виділення у них педагогічних задач і прийняття теоретично обґрунтованих рішень їх розв'язання; у багатьох випадках ситуація початківці просто не бачать педагогічних задач, або ж підмінюють їх функціональними чи проміжними задачами, зосереджуючи всю

свою увагу на розв'язанні останніх (дати урок, провести виховний захід, використати до учня певні засоби впливу тощо)

Узагальнюючи, можна сказати, що при стихійному освоєнні функціонального змісту педагогічної професії у більшості молодих учителів спостерігається розірваність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психологом педагогічних знань, які існують ніби паралельно. Це негативно позначається на адаптації та професійному самоствердженні молодих учителів.

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 взаємостунках 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 помінати її при нагоді хотіло б 16,0 %. А серед інших – відповідно 22, % 143,0 %) при загальній

тіндівши до зростання числа критичних, а то і негативних оцінок залежно від етажу.

Для оптимізації професіогенези система фахової підготовки молодих педагогів передбачає цілу низку загальних та спеціальних умінь, серед яких є й ті, що пов'язанні з розв'язанням педагогічних задач. У структурі інтегрального для молодого вчителя уміння розв'язувати педагогічні задачі прийнято виділяти: систему знань про педагогічну професію, представлену категоріальним складом практичного мислення вчителя (останній включає такі ієрархічно організовані рівні: рівень загальних ідей; рівень конструктивно-методичних схем; рівень технічних прийомів реалізації таких схем); систему стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються у процесі вироблення і прийняття педагогічного рішення; систему основних і проміжних рішень, що регулюють процес мислительної діяльності вчителя у ході розв'язання ним педагогічних задач. Нагадаємо, що стратегічні інтелектуальні вміння в структурі педагогічного мислення мають забезпечити осмислення і операціоналізацію психолого-педагогічних знань під час вироблення і реалізації на їх основі задумок розв'язання конкретних педагогічних задач.

Безперечно, продуктивним способом розвитку уміння розв'язувати педагогічні задачі може бути рефлексивне навчання молодих учителів, при якому забезпечується дослідження ними основ конструювання конкретних педагогічних рішень (виробляються різного роду рішення, аналізуються конструктивні принципи і критерії їх оцінки, визначаються умови втілення в практику тощо); організовується активна взаємодія початківців у процесі пошуку продуктивних педагогічних рішень; загальні теоретичні положення співвідносяться зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень у яких дані положення знайшли своє втілення.

У змістовому плані таке навчання має забезпечувати: рефлексію початківцями власних когнітивних труднощів прийняття тих чи інших педагогічних рішень, їх осмислення, узагальнення і корекцію, оволодіння

конкретною методологією розв'язання педагогічних задач; розвиток категоріального апарату педагогічного мислення молодих учителів, формування у них конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач, психолого-педагогічний тренінг, спрямований на операціоналізацію психолого-педагогічних знань, формування у початківців інтегрального уміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень. В організаційному плані таке навчання доцільно здійснювати з допомогою ділових ігор, в основі яких лежать ідеї групового та колективного розв'язання педагогічних задач аналітичного і конструктивного характеру. По суті, мова йде про розгортання логіки педагогічної діяльності в систему учбових завдань, виконання яких забезпечує оволодіння початківцями функціональним змістом професійної діяльності. Основний ефект такого навчання виражається у формуванні особистісного ставлення молодих учителів до тих чи інших психолого-педагогічних ідей; зростанні рівня систематичності і осмислення психолого-педагогічних знань, у розвитку у початківців прагнення та навичок.

Фундаментальний позитив таких занять виражається процесуально, як динаміка здатності молодих учителів компетентно брати участь у спілкуванні, що знаходить своє відображення у динаміці стилю педагогічного спілкування в сторону діалогічного. Загалом, *генетично-психологічний підхід до оптимізації суб'єктного потенціалу впродовж фахової самоактуалізації передбачає насамперед ампліфікаю – найпотужніший механізм перманентного самопідсилення.*

Список використаних джерел:

1. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т.Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.
2. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [В 2 т.] / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т.1– 319 с.; Т.2–335 с.