

### **Психологічний аналіз адаптації вчителя до здійснення педагогічної діяльності**

Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань духовного відродження української нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти, зокрема, проблеми підготовки вчителя до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах. На якому б етапі свого шляху не знаходився вчитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя і його професійної свідомості. Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення, коли випускник педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності.

Таке «входження» випускника у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопичення досвіду практичної діяльності тощо. Як зазначав Б.Г.Анап'єв, з'єднання знань з досвідом відноситься до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкту діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері.

Основною руйнівною силою процесу професійного становлення є протиріччя між професійно-педагогічною підготовкою, отриманою початківцями у стінах педвузу, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною шкільною практикою. Відповідно до сутності етапу професійного становлення, можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка практично освоює професію, є тенденція до самоствердження у системі нових для себе стосунків, а

вищеназване зовнішнє протиріччя цього етапу на особистісному рівні виражається як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим вчителем.

Проблему професійного становлення молодих вчителів доцільно розглядати не лише зі сторони наявних недоліків і прорахунків у їх вузівській підготовці, а, передусім, через призму внутрішніх суперечностей самого етапу професійного становлення, сутність якого полягає у тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль учителя, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Набутий у навчальному закладі теоретичний потенціал молодого спеціаліста має бути реалізованим у практичній діяльності, втіленим у реальну педагогічну діяльність. Перші ж самостійні кроки вчорашніх студентів виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато в чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовка - річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі.

Провідною психологічною тенденцією особистості, що оволодіває професією, є тенденція до самоствердження себе у системі нових для себе стосунків. 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 смисл навчальної діяльності, смисл підготовки до майбутньої самостійної педагогічної праці. 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 вчитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, колегами, з керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що молодий 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, а й за інших, за своїх вихованців.

У науковій літературі неодноразово відмічалось, що професійну діяльність вчителя можна розглядати як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує педагогічну діяльність як один із надзвичайно важливих різновидів соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз направлений на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом своїх громадянських і педагогічних функцій. На кінець, конкретно-методичний аналіз пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Як зазначає, наприклад, О.М.Леонтьєв, окремі конкретні види діяльності можна розрізняти за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо. Однак, основне, що відрізняє одну діяльність від іншої полягає у різниці їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість.

Предметом діяльності вчителя виступає діяльність учнів, яку він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та формуванню духовного світу останніх. Основна мета вчителя - побудувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося би формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця «надзадача» визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

У роботах Н.В.Кузьміної, В.А.Кан-Каліка, В.О.Сластьоніна детально аналізується проблема розв'язання вчителем педагогічних задач. Відмічається, зокрема, що педагогічна задача виникає кожний раз тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: сформувати вміння, навички, залучити до певного знання або трансформувати одну систему знань, умінь, навичок в іншу.

В.О.Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, приходять до висновку, що всі вони є передусім задачами соціального управління. Базуючись на загальній теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:

- 1) аналіз педагогічної ситуації (діагноз проектувального результату, прогноз) і планування педагогічних впливів;
- 2) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- 3) регулювання і коригування педагогічного процесу;
- 4) підсумковий облік, оцінка результатів і визначення нових педагогічних задач.

Як підкреслює Н.В.Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуці нових рішень педагогічної задачі і пов'язана з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Аналізуючи процес розв'язання вчителем педагогічних задач, Ю.М.Кулюткін підкреслює ту обставину, що учні при цьому мають бути поставлені в позицію активних суб'єктів діяльності, створюючи умови, необхідні учневі для такого включення, вчитель виконує функції:

а) мотиваційні, тобто прагне, щоб цілі та завдання навчання були співвіднесені з потребами, запитами, інтересами учнів, а останні при цьому усвідомили можливості їх досягнення;

б) регуляції, тобто направляє і регулює процес учбової діяльності учнів;

в) контролю та оцінки.

Названі функції набувають своєї специфіки на кожному з етапів розв'язання педагогічної задачі:

- Аналіз наявної ситуації.

Здійснюється діагностика «суб'єктно-об'єктних» та «суб'єктно-суб'єктних» стосунків, що склалися у конкретних умовах даної ситуації.

- Проектування учбової діяльності учнів.

Розробка предмету, змісту та форми діяльності учнів з точки зору загальних функцій вчителя. Необхідно визначити, яким чином буде організовуватися спільна діяльність учнів, розробити конкретні завдання тощо.

- Безпосередня реалізація управлінських функцій.

Вчитель мотивує діяльність учнів, розкриваючи теоретичну та практичну значимість знань, спираючись на пізнавальні інтереси учнів, підтримуючи у них почуття успіху, радощів відкриття.

- Підсумковий аналіз результатів учбової роботи.

Така оцінка має перш за все мотивувати подальшу діяльність учнів, виконувати власне контрольну функцію.

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема тих внутрішніх механізмів, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Спрямованість мислительних задач детермінується самою задачею. Всяка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим. У процесі розв'язання задачі людина співвідносить задане і шукане, у результаті чого будує певну схему своїх дій, яка випереджує майбутні результати. Такі схеми будуються, виходячи з більш загальних категорій та уявлень, притаманних людині і конкретизуються відповідно до заданих вимог задачі.

Мислительна діяльність вчителя носить яскраво виражений практичний характер. Вона безпосередньо включена в його практичну діяльність, спрямована на розв'язання педагогічних задач, метою яких є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі, а найважливішою умовою досягнення цієї мети є організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише і можливий розвиток.

Важливо підкреслити, що практичне мислення являє собою зрілу форму мислительної діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних педагогічних ситуацій, а метою є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

Проблемам практичного мислення вчителя присвячено ряд спеціальних психологічних досліджень (Кузьміна Н.В. та ін.). В них підкреслюється, що центральним компонентом практичного мислення вчителя, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних, вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. Саме по тому, як вчитель готує, приймає і реалізує педагогічні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Важливою особливістю професійного мислення вчителя є те, що теоретичні знання при розв'язанні педагогічних задач використовуються ним, як правило, автоматично, скорочено. Це зумовлено, по-перше, загальною тенденцією до трансформації, згортання, скорочення знань у певні «згу-щення», які і виступають основою для прийняття педагогічних рішень, і по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

Відповідно до теорії Л.С.Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріорізує їх) спочатку у процесі розгорнутого діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У ході такого внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюються у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самому індивіду. Саме ці індивідуальні уявлення визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Такі «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то й просто неправильними. Для того, щоб реконструювати їх, слід створити умови, які б дозволяли екстеріорізувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назовні. Основною умовою для цього і є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Таким чином, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Включаючись у взаємодію з іншими людьми, індивід освоює різноманітні функціональні позиції та ролі, і на цій основі перетворює «зовнішнє» у «внутрішнє». Однак, для того, щоб розвивати внутрішні функції людина має переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступаючи в активну між особову взаємодію, збагачуючи себе новими і засобами регуляції дій.

Зовнішній (предметній) діяльності вчителя має передувати внутрішня (ідеальна), тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання тощо. Як писав С.Л.Рубінштейн, співвідношення мети і умов визначає задачу, яка має бути розв'язана дією. Свідома людська дія - це більш або менш усвідомлене розв'язання задачі.

Свідомі дії - підкреслює О.М.Леонтьєв - це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату. Усвідомлення смислу дії здійснюється у формі відображення її предмету як свідомої мети, що передбачає розвинену рефлексію вчителя.

Рефлексивне ставлення вчителя до своєї діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме здатність людини рефлексивно відноситися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння особистістю соціальними стосунками між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими, коли індивід прагне зрозуміти думки та дії іншого, і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно відноситися і до самого себе. У професійно-педагогічній діяльності рефлексивні процеси проявляються перш за все:

- у процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і мислительні процеси школярів;

- у процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання і виховання, конструктивні шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей школярів та можливостей їх розвитку;

- у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкту.

У літературі показано, що рефлексивна позиція вчителя найбільш чітко проявляється тоді, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими він користується у процесі розв'язання практичних задач. Показано, зокрема, наявність глибинного зв'язку між орієнтацією вчителя на самостійність при конструюванні різноманітних педагогічних рішень, рівнем сформованості його професійної рефлексії та способами відбору інформації з різних джерел. При цьому саме рефлексивне ставлення початківців до самих себе як до суб'єктів професійно-педагогічної діяльності є основою для розвитку у них педагогічної рефлексії як необхідної умови професіоналізму.

Зі сказаного вище можна прийти до висновку, що про ефективність проходження вчителем-початківцем етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити по сформованості в нього вміння розв'язувати педагогічні задачі та розвинутості комунікативної компетенції. Нажаль для нашого сьогодення характерна невисока ефективність освоєння молодими вчителями своєї професійної діяльності. У більшості молодих вчителів спостерігається розірваність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психолого-педагогічних знань, які існують ніби паралельно.

Продуктивним шляхом розвитку уміння розв'язувати педагогічні задачі може бути рефлексивне навчання молодих вчителів, при якому забезпечується дослідження ними основ конструювання педагогічних рішень, його пошуку.

Список використаних джерел:

1. Бутрымович М.: Профессиональное становление учителя // Народное образование. 1984. № 5. С.31 - 33
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти Т., Т.6. - М.: Педагогика, 1984.400 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. - М.: Педагогика, 1975. 303 с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: ЛГУ, 1967. 183с.
5. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 1.С.20-26
6. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С.21 - 30
7. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Т.С.Сухобской - М.: Педагогика, 1990. 102с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.304с.
9. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. - К.: Знание, 1978.46с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1975. 303с.
11. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование// Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования/ Под ред. В.А.Слостенина. - М. 1982. С. 14 - 28.