

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В статтє рассматриваеться взаимообумовленность процесов формирования педагогической направленности учителя и развития его профессионального мастерства, определяющих становление его личности как субъекта педагогической деятельности

Педагогічна майстерність, як значуща професійна характеристика особистості вчителя, у найбільш загальному вигляді засвідчує здатність педагога компетентно виконувати свої функції і виступає змістовною ознакою його професіоналізму. У зв'язку з реформуванням освітніх процесів в Україні на засадах гуманістичних принципів і цінностей, **актуалізується проблема вивчення психологічних чинників її формування і розвитку** на всіх етапах професіонального становлення особистості вчителя у відповідності до нових суспільних реалій і запитів шкільної практики.

Останнім часом у психолого-педагогічних дослідженнях цієї проблеми увага все більше акцентується на необхідності пошуку тих механізмів, які забезпечують конгруентність цілей, задач і функцій професійної діяльності індивідуальним можливостям, потребам і діям її суб'єкта. При цьому мова йде не стільки про успішне пристосування особистості вчителя до вимог педагогічної діяльності, скільки про створення умов до само зміни і творчої реалізації вчителем власного Я і його суб'єктних якостей.

З позицій суб'єктного підходу, що активно розвивається на часі, інтегруючи в собі діяльнісний і особистісний аспекти вивчення процесу професіоналізації особистості (Бодальов О.О., Деркач О.О. Мітіна Л.М., Семиченко В.О. та ін.), розвиток професійної майстерності розглядається через призму само проектування і само здійснення особистості в конкретному виді діяльності. Окрім діяльно-рольових якостей професіонала (знання, уміння і навички), які співвідносяться з функціонально-цільовими характеристиками професійної діяльності, велика увага приділяється способу самовизначення фахівця в діяльності, прийняття і реалізації ним конкретної професійної позиції.

Як зазначав у свій час Б.Г.Ананьєв, кожна фаза професійної діяльності (підготовча, старт, кульмінація, фініш) характеризується структурними змінами суб'єкта діяльності (1; 67). Це означає, що на різних етапах професійного становлення (вибір професії, професійна підготовка, самостійна діяльність) відбувається психологічна перебудова особистості завдяки якісним змінам, які ведуть до нового рівня її цілісності. Остання передбачає підпорядкування всіх елементів структури особистості її головній домінанті — спрямованості, як інтегративній характеристиці людини, яка вбирає в себе результати процесів її соціалізації і індивідуалізації.

Такий підхід дозволяє підійти до розуміння розвитку педагогічної майстерності вчителя, як процесу вдосконалення способів його включення в педагогічну роботу, здатність реалізувати себе в ній. Адже самі по собі знання принципів і правил навчання, інформованість про технології їх практичної реалізації не приведуть до успіху, якщо сам вчитель не буде до нього прагнути. У процесі діяльності вчитель може підвищувати її ефективність не лише в результаті удосконалення зусиль, але й за рахунок активізації своїх можливостей, розкриття свого психічного потенціалу. Тому майстерно оволодіти педагогічною професією можна лише на індивідуально-особистісному рівні, який визначається особливостями його професійної спрямованості.

Сутність педагогічної майстерності більшість дослідників співвідносять із високим рівнем здійснення вчителем професійної діяльності. Зовні вона найчастіше розкривається через успішне вирішення різноманітних педагогічних задач, а внутрішньо репрезентується системою знань, умінь, навичок та властивостей особистості, яка забезпечує можливість досягнення педагогічних цілей. При цьому у розкритті змісту суб'єктної складової майстерності можна виділити дві тенденції. З одного боку, простежується спроба виділити конкретні її компоненти через низку особистісних якостей ("сумлінність, наполегливість, працелюбство, вміння долати труднощі" тощо). З іншого, спостерігається досить узагальнений підхід, коли майстерність визначається "як сукупність

певних якостей, які зумовлюються високим рівнем психолого-педагогічної підготовки вчителя” [2, 132]. На нашу думку, ця суперечність продуктивно знімається через розмежування рольових характеристик професійної майстерності (що забезпечуються знаннями, вміннями і навичками) та власне суб’єктних, (психологічні якості, професійні позиції, акмеологічні інваріанти), яке пропонується на часі до вивчення професійної діяльності в рамках акмеологічного підходу [3, 22]. У структурі останніх важливу роль відіграє комплекс властивостей, що “забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності” (І.А.Зязюн, 1989).

Ціннісною основою, яка визначає професійну позицію, рівень реалізації і якість діяльності вчителя виступає його педагогічна спрямованість. Вона як би об’єднує різні рівні аналізу особистості вчителя: від емоційно-ціннісного відношення до професії, стійкого інтересу до неї, схильності займатися різними видами діяльності, у яких втілюється специфіка педагогічної професії, до розвитку професійно значущих якостей особистості педагога. В якості основного її показника, більшість дослідників називають потребу особистості в педагогічній діяльності, яка характеризується позитивним ставленням до дітей, окрашеним любов’ю і повагою, що спонукає до роботи з дітьми, приносить задоволення, стимулює самовиховання і самовдосконалення учителя. Вона ніби визначає його “морально-психологічне обличчя”, виявляючись у формах застосування ним знань, володіння особистісними якостями.

Потреба в педагогічній діяльності може розглядатися як узагальнений мотив поведінки, який на різних етапах професійного самовизначення і при певних умовах розвитку і виховання особистості, набуває специфічного змісту і форми. Конкретизується вона у деяких дослідженнях (Кузьміна Н.В., М’ясищев В.М., Орлов О.Б., Сластьонін В.О.) через такі мотиваційні складові: 1) нахили, як недостатньо диференційовані і усвідомлювані мотиви поведінки і діяльності, що характеризуються загально позитивним відношенням до діяльності; 2) інтерес як усвідомлюваний мотив, що визначає пізнавальну активність по відношенню до емоційно значущих об’єктів; 3) схильність, як емоційно-

вольове, вибіркоче ставлення особистості до діяльності, яке зовні виявляється у тривалому і стійкому намаганні до її здійснення і успішному її виконанні; 4) покликання як “синтез актуальної потреби в діяльності з усвідомленням свого суспільного обов’язку” (5, 207). При такому підході розвиток професійної спрямованості розглядається здебільшого через динаміку і трансформацію мотиваційних процесів, які визначають формування домінуючої системи мотивів по відношенню до діяльності.

Децо інший погляд на сутність цього процесу запропонований К.К.Платоновим. На його думку, вищою формою розвитку професійної спрямованості є покликання. Окрім стійких мотивів діяльності, воно включає в себе також особливості інших підструктур особистості — знання та вміння із підструктури досвіду, емоції і волю із підструктури психічних процесів, а також схильності і інтереси, закріплені в характері [6]. Позитивною, на наш погляд, є спроба в осмисленні професійної спрямованості вийти за межі власне “мотиваційного поля” і включити до її складу систему психологічних властивостей особистості, яка, разом із розвитком професійно необхідних якостей, забезпечує ефективність виконання професійної діяльності.

З огляду на це, професійно-педагогічна спрямованість може розглядатися в єдності суб’єктивно-значущих відношень вчителя до різних аспектів діяльності (предмету, об’єкту, суб’єкту) і заснованих на них, психологічних якостях його особистості. Її розвиток до рівня педагогічного покликання можливе за ряду умов. По-перше, це наявність адекватних ціннісних настанов щодо педагогічної діяльності на етапі професійного самовизначення, які конкретизуються у мотивах вибору професії вчителя, “опредмечуючи” (О.М. Леонтьєв) потребу самовизначення.

По-друге, на етапі професійного навчання необхідно створити умови, які б забезпечували можливість для студента випробовувати свої здібності і уміння у здійсненні педагогічної діяльності. Адже поряд із усвідомленням і прийняттям студентом педагогічного вузу вимог, що ставить перед ним майбутня професійна діяльність, не менш важливим чинником його суб’єктно

“включеності” в неї є ті вимоги і задачі, які він ставить перед собою, намагаючись її виконувати. Мова йде про набуття системи професійних знань в єдності з включенням у професійні ситуації (реальні, під час практики, чи змодельовані в навчальному процесі), що сприяє формуванню рефлексивних вмінь, дозволяє студенту оволодіти засобами, навичками і вміннями здійснення педагогічної роботи і її само оцінювання, чим психологічно забезпечує його професійну ідентифікацію.

По-третє, закріплення успіхів у реальній діяльності, позитивна адекватна самооцінка особистості як її суб'єкта, “фіксує настанову” на оволодіння професійними навичками по самоорганізації і вдосконаленні педагогічної роботи. Лише при умові, коли вона стає провідною, можна говорити про професійну спрямованість вчителя як потребу в діяльності за покликанням. Остання детермінується ціннісними відношеннями вчителя, які генералізують в собі соціально-психолого-індивідуальний досвід його становлення як особистості і фахівця, визначають його професійну позицію, спонукають до удосконалення майстерності, самовиховання необхідних професійних якостей і ґрунтуються на стійкому інтересі до дітей як відповідному типу спрямованості. У таких відношеннях, з одного боку, закріплені найбільш стійкі мотиваційні тенденції, що склалися по відношенню до педагогічної діяльності, а з іншого — розкриваються ціннісно-сміслові орієнтації педагога. Тому характеристики процесу формування професійної спрямованості вчителя, на нашу думку, правомірно розглядати через розвиток когнітивних, емоційних і поведінкових складових його відношення до різних аспектів педагогічної діяльності (предмету, об'єкту, суб'єкту).

У теорії діяльності визнається, що за предметом, як провідним елементом психологічного змісту діяльності, можна визначити її специфіку. Предметом педагогічної діяльності виступає навчально-виховний процес, спрямований на формування в учнів тих внутрішніх засад, які б дозволили їм самостійно управляти своєю майбутньою діяльністю, стати активним суб'єктом пізнання і спілкування. Тому психологічний аналіз праці вчителя передбачає, з одного

боку, вивчення якісних змін, які виникають у психічному розвитку учнів і самого вчителя в результаті його діяльності, а з іншого — виокремлення основних напрямів його діяльності у відповідності до яких відбуваються ці зміни.

Пізнавальний аспект відношення вчителя до предмету своєї діяльності передбачає усвідомлення значущості і суспільної цінності своєї роботи в цілому, конкретних навчально-виховних задач і цілей, на досягнення яких вона спрямована. У ньому виражається намагання особистості до поглиблення загальної ерудиції і фахових знань. Емоційна складова розкриває орієнтації вчителя на певні переживання у процесі діяльності і виявляється у загальному позитивному “настрої” на неї, у емоційній задоволеності від своєї роботи. Поведінковий компонент характеризується самоосвітньою діяльністю вчителя, намаганням до удосконалення своїх умінь і навичок.

Об’єктом педагогічної діяльності є колектив учнів і особистість кожного школяра окремо. Пізнавальна сторона ставлення до дітей передбачає знання вчителем психології особистості і людських взаємин (структури особистості, вікових і індивідуально-психологічних особливостей, психологічних механізмів міжособистісної взаємодії та сумісної діяльності). Емоційним підґрунтям у стосунках з учнями виступає педагогічний оптимізм вчителя, заснований на повазі, такті і любові до дітей. Вихованість емоційної сфери педагога, з одного боку, виявляється у його здатності бути сенситивним до внутрішніх переживань дітей, вміти проникати в їх почуття і відгукуватися на них. З іншого — в умінні управляти своїми емоційними станами, проявляти терпіння і наполегливість незалежно від несприятливих емоціогенних чинників. Відповідно, поведінкова активність учителя, повинна реалізовуватися в адекватних за змістом і формою педагогічних впливах.

Ставлення вчителя до себе, як суб’єкту педагогічної діяльності, виявляється у намаганні реалізувати повною мірою в ній свої сили і здібності. Це передбачає знання вчителем своєї особистості, її сильних і слабких сторін. До складу цього знання входять уявлення про власну інтелектуальну, емоційно-

динамічну і морально-вольову сферу, про свої здібності, уміння, стосунки. Окрім того, вчитель повинен рефлектувати конкретну ситуацію взаємодії і “внутрішню картину світу” учня, передбачувати реакції, дії і вчинки своїх вихованців на його педагогічні впливи. Високий рівень педагогічної майстерності вчителя передбачає адекватну оцінку різноманітних сторін власної особистості і діяльності, ясне розуміння причин своїх творчих успіхів і невдач, передбачення розвитку у себе нових інтересів, умінь, усвідомлену програму самовиховання.

Зазначені складові педагогічної спрямованості можуть бути повно представлені лише при умові найвищого рівня її розвитку, виступаючи психологічним підґрунтям майстерного здійснення вчителем педагогічної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. — М., 1980. — Т. 1.
2. Шевченко П.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. — Киев: Наук. думка, 1992. — 148 с.
3. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом /Под ред А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева/. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 640 с.
4. Основы педагогического мастерства /Под ред. И.А. Зязюна/. — Киев: «Вища школа», 1987. — 205 с.
5. Мясищев В.М. Личность и неврозы. — М., 1960. — С.207.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 254 с.