

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ АПН УКРАЇНИ

на правах рукопису

ЩЕРБАН Тетяна Дмитрівна

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ
ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

АВТОРЕФЕРАТ

**дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

Київ – 1995



Робота виконана в Інституті психології АПН України

- Науковий керівник - чл.-кор. АПН України, док. психол. наук, професор Максименко С. Д.
- Науковий консультант - канд. пед. наук, доцент Заброцький М. М.
- Офіційні опоненти: - док. психол. наук, професор Чепелева Наталя Василівна
- канд. психол. наук, ст.н.сп. Федоришин Борис Олексійович
- Провідна установа - Київський національний університет ім. Тараса Шевченка /кафедра соціальної та педагогічної психології/

Захист відбудеться *27 серпня 1995р о 11 год.*
на засіданні спеціалізованої вченої ради К.113.04.01 в Інституті психології АПН України /252033, м. Київ - 33, вул. Паньківська, 2/.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Інституту психології АПН України.

Автореферат розіслано *25 травня 1995р.*

ЛНБ ім. В. Стефаника
АН України

Вчений секретар
спеціалізованої ради,
кандидат психологічних наук

М.І.Алексеева

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань державстворення і духовного відродження української нації, перехід до нових форм економічного життя висувують 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 відображена 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, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що основною рушійною 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 тенден-

цією особистості, яка практично освоює професію, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків, а вищеназване зовнішнє протиріччя цього етапу на особистісному рівні виражається як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодими вчителями.

У науковій літературі розкривається цілий ряд проблем розвитку творчого педагогічного мислення /Д.П.Азаров, В.І.Загва-зинський, В.О.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, Д.Н.Кульоткін, Р.П.Скульський, Л.М.Фрідман та інші/, формування у майбутніх вчителів професійної готовності до педагогічної діяльності /О.А.Абдуліна, С.Л.Братченко, В.В.Калінінський, О.С.Карпов, І.В.Лабутова, Г.О.Нагорна, С.І.Ніколенко, В.О.Сластьонін, Л.З.Спірін, Т.С.Яценко та інші/, професійної адаптації молодих вчителів /С.Г.Вершловський, О.Г.Мороз, Т.С.Полякова, Л.М.Лесохіна, В.Г.Онушкін та інші/, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів /С.Б.Єлканов, В.О.Кан-Калік, Е.Г.Костяшкін, Д.М.Кульоткін, М.М.Поташнік, І.Л.Раченко, Г.І.Хозяїнов та інші/.

Поряд із цим проведені дослідження свідчать також, що психологічні особливості та умови професійного становлення молодих учителів потребують дальшого вивчення. Проте досліджень, які торкаються цих питань, обмаль, хоча їх вирішення має важливе теоретичне і практичне значення.

Зважаючи на все це було обрано об'єкт дослідження - процес педагогічної діяльності молодих учителів, та його предмет - психологічні особливості професійного становлення учителів - початківців.

Мета дослідження полягала у розкритті психологічних особливостей практичного освоєння молодими вчителями педагогічної професії.

Аналіз наукової літератури з проблеми та результатів пошукових експериментів дозволив сформуванню такої гіпотези дослідження: ефективне освоєння початківцями педагогічної професії можливе лише на особистісному рівні і залежить від таких умов: забезпечення розвитку творчої індивідуальності, інтеграції всього досвіду особистості навколо професійної ролі; синтезі розрізних методологічних, фахових і психолого-педагогічних знань у специфічну систему, яка виступає когнитивною основою прийняття педагогічних рішень; коли формуванням узагальнених способів професійно-педагогічної діяльності і забезпечується розвиток комунікативної компетентності молодих учителів.

Відповідно до мети і гіпотези були висунуті такі завдання дослідження:

1. Виділити психологічні умови цілеспрямованого і продуктивного професійного становлення початківців.

2. Обґрунтувати методики діагностики ефективності процесу професійного становлення молодих учителів.

3. Апробувати модель управління процесом формування у початківців когнитивної основи прийняття педагогічних рішень і розвитку їх комунікативної компетентності.

Методологічну основу роботи склали теоретичні засади, що впливають з таких досліджень:

1. особливостей професійної діяльності у рамках загальнопсихологічної теорії діяльності /Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, М.М.Теплов та інші/;

2. психології діяльності вчителя /Ф.М.Гоноболін, О.Ф.Ніколенко, В.О.Крутецький, Л.Г.Ковальов, Н.В.Кузьміна, В.О.Кан-Калік, С.Д.Максименко, О.Г.Мороз, В.М.М'ясищев, В.О.Слястьонін,

І.О.Синиця та інші/;

3. структурно-функціональних особливостей педагогічної діяльності /В.І.Загв'язинський, Н.В.Кузьміна, Д.Ф.Ніколенко, Р.П.Скульський, В.О.Сластьонін, Л.М.Фридман та інші/;

4. специфіки творчого мислення у професійній діяльності вчителя /Ю.К.Бабанський, С.Г.Вершовський, Ю.М.Кулюткін, В.О.Моляко, Г.С.Сухобська, О.В.Петровський, М.М.Теплов, Т.С.Яценко та інші/;

5. психології розв'язання задач /Дж.Бруннер, Е.Бартон, Г.О.Баял, В.М.Вондаровська, Т.К.Горобець, Ю.М.Козлецький, Ю.І.Машбиць, В.О.Моляко, Дж.Редфорд, М.Л.Смульсон та інші/; зокрема, педагогічних задач /Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, В.О.Сластьонін, Г.С.Сухобська, Л.Ф.Спірін та інші/;

6. соціально-психологічного забезпечення педагогічного процесу /В.О.Кан-Калік, О.О.Бодальов, Ю.М.Ємелянов, М.М.Заброцький, Л.О.Петровська, О.В.Мудрик та інші/.

Методи дослідження. В основу дослідження покладено психолого-педагогічний експеримент, в ході якого широко використовувалися активні методи соціально-психологічного навчання: операційні, імітаційні, навчально-рольові, особистісно-рольові ігри, тренінг комунікативної компетентності, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, виконання практичних завдань творчого характеру тощо. На різних етапах дослідження використовувалися методи: теоретичний аналіз наукової літератури та перспективно педагогічної практики, спостереження, інтерв'ю, психодіагностичні методики, оціночні шкали, анкетне опитування. Інтерпретація даних здійснювалася на основі використання методів математичної статистики і подальшого якісного аналізу.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному та ек-

спериментальному вивченні процесу професійного становлення молодих учителів; обґрунтуванні та апробації моделі підготовки учителів-початківців до розв'язання педагогічних задач та розвитку їх комунікативної компетентності; у визначенні матриць ділових ігор, які забезпечують операціоналізацію психолого-педагогічних знань молодих учителів та формування у них інтегрального уміння використовувати засвоєні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділенні серед них педагогічних задач та прийнятті обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень; у виявленні психологічних умов ефективного освоєння початківцями педагогічної професії, в обґрунтуванні моделі управління цим процесом.

Теоретичне значення роботи полягає у розширенні знань про психологічні механізми та умови професійного становлення вчителя, у розкритті залежності ефективності цього процесу від освоєння початківцями методології розв'язання психолого-педагогічних задач, цілеспрямованого формування комунікативної компетентності у педагогічному спілкуванні та розвитку рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що на основі теоретико-експериментальної роботи запропонована апробована нами система форм і методів, яка може використовуватися працівниками закладів післядипломної освіти та методичних служб у роботі з молодими вчителями, викладачами педвузів у роботі зі студентами з метою розвитку їх творчої індивідуальності і забезпечення ефективного освоєння ними педагогічної професії.

Надійність на вірогідність результатів дослідження забезпечувалась використанням методів адекватних меті та задачам дослідження, кількісних та якісних аналізів одержаних даних.

На захист виносяться положення:

1. Про ефективність професійного становлення молодих учителів з достатньою повнотою можна твердити, виходячи з рівня сформованості у них уміння вирішувати психолого-педагогічні задачі та їх готовності компетентно брати участь у педагогічному спілкуванні.

2. Необхідними психологічними умовами формування у початківців інтегрального уміння розв'язувати педагогічні задачі є вироблення когнитивних передумов прийняття педагогічних рішень, в ролі яких виступають теоретичні знання, "згорнуті" до вигляду конструктивно-методичних схем, формування рефлексивного ставлення до власних дій та рішень, розвиток орієнтації на діалогічне спілкування з учнями.

3. Продуктивним шляхом професійного становлення може бути рефлексивне навчання молодих учителів, передусім через ділові ігри, в основу яких покладено ідеї групового та колективного дослідження основ конструювання конкретних педагогічних рішень та активна міжособова взаємодія в групах соціально-психологічного тренінгу.

Впровадження в практику. Результати дослідження використовуються у роботі з студентами в педвузах, педучилищах і в роботі з молодими вчителями в закладах післядипломної освіти /Дитомирський та Ужгородський обласні інститути удосконалення вчителів/.

Апробація роботи. Результати дослідження доповідалися на міжнародній науково-практичній конференції "Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості". м. Луцьк, 1994 р.; міжнародній конференції "Психолого-педагогічні проблеми неперервної освіти". м. Харків, 1994 р.; українсько-американському семінарі "Гуманізація освіти і зав-

дання практичної психології". Київ, 1994 р.

Основний зміст роботи відображений в чотирьох публікаціях.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, заключення, списку літератури, що нараховує 261 назву, 5 таблиць, 5 схем. Зміст роботи викладений на 160 сторінках машинописного тексту.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У "Вступі" дисертації обґрунтовується актуальність теми, формулюється об'єкт, предмет, мета, завдання і гіпотеза, розкривається наукова новизна, теоретичне і практичне значення роботи, а також основні положення, що виносяться на захист, представлено лінії апробації.

У першому розділі - "Теоретичні основи дослідження процесу професійного становлення молодих учителів" - аналізуються психологічні особливості професійно-педагогічної діяльності, які розглядаються як безперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач, де реальне досягнення освітнянських цілей забезпечується лише через педагогічну взаємодію /спілкування/ вчителя з учнями.

Найбільш суттєвою характеристикою професійно-педагогічної діяльності є те, що вона виступає як процес рефлексивного управління діяльністю учнів /Д.М.Кулоткін, Г.С.Сухобська/, центральна ланка якого - зробити останніх активними суб'єктами власної діяльності, розвинути у них спроможність до самоуправління.

Відповідно до відомої концепції /В.І.Загв'язинський, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спірін, О.І.Щербаков та інші/ професійно-педагогічна діяльність розглядається нами як безперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач, що включає такі основні етапи: аналіз педагогічної ситуації, проек-

тування результату і планування педагогічних впливів; констрування і реалізація навчально-виховного процесу; регулювання і коригування педагогічного процесу; підсумковий облік, оцінку досягнутих результатів і визначення нових педагогічних задач.

Зовнішній предметній діяльності вчителя передують внутрішня, ідеальна, тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх здійснення тощо. Як писав С.Л.Рубінштейн, співвіднесення мети і умов визначає задачу, яка має бути розв'язана дією. Свідома людська дія - це більш або менш усвідомлене розв'язання задачі. Свідома педагогічна дія - це спроектована, передбачувана дія, основана на осмисленні її мети, способів виконання та принципу вибору цих способів.

Педагогічну задачу, таким чином, правомірно розглядати як структурну одиницю мислительної діяльності вчителя. Відповідно функціями його мислення стосовно практичної діяльності виступають аналіз конкретних педагогічних ситуацій, постановка задач у реальних умовах діяльності, створення планів розв'язання цих задач, регулювання процесу здійснення намічених планів, оцінка одержаних результатів. Іншими словами, мислення вчителя носить яскраво виражений практичний характер. Воно безпосередньо включене в його діяльність, спрямоване на розв'язання різноманітних педагогічних задач, метою яких, у кінцевому результаті, є розвиток особистості учнів, а найважливішою умовою досягнення цієї мети є організація активної діяльності самих учнів.

Проблемам практичного мислення присвячено ряд спеціальних психологічних досліджень /О.О.Баталов, Д.К.Корнілов, Т.В.Кудрявцев, Ю.М.Кульєткін, Б.Ф.Ломов, Г.С.Сухобська, А.В.Петровський, В.М.Пушкін, Б.М.Теплов та інші/. Узагальнення їх результатів дозволяє вважати категоріальний /понятійний/ апарат

педагогічного мислення найбільш загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття вчителем практичних рішень. При цьому перенесення теоретичних знань у практику не є прямим, безпосереднім, а включає ряд перехідних етапів, пов'язаних з інтеграцією знань у певні специфічні системи, побудовані відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач, і згортанням, скороченням останніх у певні "згущення", конструктивні схеми, які і виступають когнитивною основою для прийняття педагогічних рішень. Для того, щоб ці когнитивні передумови знову стали предметом розгорнутого аналізу, вчитель має посісти рефлексивну позицію до власних рішень і дій, вищленувати їх для спеціального аналізу, осмислення та оцінки.

Рух теоретичних знань у процесі вироблення педагогічних рішень підпорядкований певній логіці. Відповідно до останньої, загальну спрямованість педагогічній діяльності задають певні провідні ідеї, засвоєні вчителем на рівні особистісних переконань, які визначають спосіб бачення вчителем конкретної педагогічної ситуації, дозволяють виділити характерні для кожної ситуації проблеми тощо. Такі ідеї, в свою чергу, знаходять втілення у конструктивно-методичних схемах рішень, які враховують особливості конкретних педагогічних ситуацій. Реальним вираженням таких схем, яке є основою для регулювання процесу практичної взаємодії вчителя з учнями, виступає оперативний образ ситуації, в якому відображається як конструктивно-методична схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії між вчителем і учнями в даний момент.

Професійно-педагогічна діяльність відноситься до так званих соціономічних видів праці, для яких спілкування з феномену, що супроводжує трудову діяльність, перетворюється у професійно

значиму, суттєву сторону. Як бачимо, після розв'язання загальної педагогічної задачі, вибору методу впливу вчитель має на цій основі розв'язати комунікативну задачу по організації процесу безпосередньої взаємодії з учнями, через яку тільки і можна здійснювати реальний і продуктивний вплив у практичній педагогічній діяльності.

Певною інтегральною характеристикою педагогічного спілкування, в якій у знятому вигляді проявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності і комунікативні здібності, уміння і навички, виступає стиль педагогічного спілкування, під яким будемо розуміти індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вчителя з учнями /Б.О.Кан-Малік, Г.О.Ковальов/.

У дослідженнях /Б.Г.Ананьев, В.М.М'ясищев, С.Л.Братченко, В.О.Кан-Малік, Г.О.Ковальов, С.О.Шейн/ запропоновані різні підходи до диференціації стилів педагогічного спілкування. Співставлення таких класифікацій при використанні методу експертних оцінок дозволяє виділити ряд інваріантних характеристик і на цій основі диференціювати такі стилі педагогічного спілкування: діалогічний, альтруїстичний, конформістський, пасивний, маніпулятивний, авторитарно-монологічний і конфліктний.

Якщо взяти пасивний стиль за вихідну точку у розвитку спілкування, де позиції взаємодіючих сторін /передусім вчителя/ ще до кінця не виявлені, а сама взаємодія носить поверховий характер і знаходиться на початковому етапі, то можна виділити дві протилежні тенденції у розвитку педагогічного спілкування:

I - до діалогічного спілкування /орієнтація не лише на свої потреби, але й на інтереси і потреби учнів; накопичення потенці-

алу злагоди і співробітництва; передача знань і соціальних норм як особистісно пережитого досвіду, що потребує індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистісного і професійного зростання; домінування методів і прийомів, спрямованих на організацію самостійної діяльності учнів; прагнення до об'єктивного контролю результатів діяльності учнів, індивідуального підходу та врахуванням полімотивованості їх поведінки; особистісна рівність педагога і учнів, "суб"єкт-суб"єктні" стосунки між ними/;

П - до монологічного спілкування /егоцентризм, зосередженість на власних потребах і цілях; скрите маніпулювання або відверта агресивність щодо учнів; догматичність, надособистісне трансливання норм і знань, які підлягають безумовному засвоєнню і копіюванню; ригідність і стереотипність методів і прийомів педагогічного впливу, домінування серед останніх дисциплінарних; суб"єктивізм і жорстка полярність оцінок діяльності учнів, звужений спектр критеріїв оцінки; статусне домінування педагога, "суб"єкт-об'єктні" стосунки між ним і учнями/.

У другому розділі - "Особливості професійно-педагогічної діяльності молодих учителів" - описується методика і аналізуються результати констатуючого експерименту.

Виходячи з проведеного вище аналізу професійно-педагогічної діяльності можна вважати, що про результативність процесу професійного становлення молодих учителів можна зробити висновок передусім з того, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач. Експерти, в ролі яких виступали представники адміністрацій шкіл і методисти, користуючись запропонованою нами методикою, оцінювали по цьому критерію діяльність 70 молодих учителів.

Узагальнені результати експертних оцінок наведені в таблиці I.

Таблиця I.

Підготовленість молодих учителів до розв'язування педагогічних задач /в %, за результатами експертних оцінок/

групи вчителів по стажу роботи	рівні підготовленості	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Нульовий рівень
до I року роботи	10,0	25,0	40,0	25,0	
від I до 3 років роботи	16,7	26,7	33,3	23,3	
від 3 до 5 років роботи	20,0	25,0	40,0	15,0	
Всього	15,7	25,7	37,1	21,5	

Аналіз експертних суджень дозволив відмітити певне зростання числа початківців з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач в залежності від стажу /від 35,0% у групі зі стажем до I року роботи до 45,0% у групі зі стажем від 3 до 5 років/, що можна інтерпретувати як наслідок їх адаптації до професійної ролі, самоосвітньої та самовиховної роботи, методичної і консультативної допомоги з боку методичних служб, адміністрації шкіл та більш досвідчених колег. Однак, 65,0% молодих учителів зі стажем до I року і 55,0% зі стажем від 3 до 5 років роботи характеризуються низьким і нульовим рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач. По суті, мова йдеться про сезонне розузгодження процесів оволодіння початківцями теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду. Вони співіснують ніби паралельно, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивно-методичних

схем розв'язання педагогічних задач.

Для оцінки змістовної сторони підготовленості молодих учителів до розв'язання педагогічних задач використовувалися спеціальні опитувальники, спостереження і аналіз результатів їх діяльності, інтерв'ю і тестові завдання /критеріальні педагогічні задачі/, які пропонувалися для вирішення початківцями. Узагальнення одержаних результатів дозволило виявити деякі тенденції, суттєві для цього аспекту процесу професійного становлення молодих учителів.

Передусім привертає увагу розрізнений, фрагментарний характер психолого-педагогічних знань початківців та ті труднощі, з якими вони зустрічаються при операціоналізації останніх. Як наслідок, педагогічні рішення, що приймаються ними, теоретично недостатньо обгрунтовані, що, в свою чергу, призводить до того, що молоді вчителі здійснюють професійні функції частіше всього на емпіричному рівні, методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж по аналогії з діями інших. Уже в перші роки роботи в школі спостерігається скептичне, а часто і відверто негативне ставлення багатьох вчителів до психолого-педагогічної теорії, причому ця тенденція посилюється в залежності від стажу.

Паралельно вивчалися особливості стилю педагогічного спілкування молодих учителів /всього 600 чоловік/ з використання модифікованого варіанту методики "Інтерперсональна діагностика" Т.Лірі, доповненого спостереженнями за діяльністю початківців, аналізом результатів їх роботи, інтерв'ю з ними, спеціальними опитуваннями та рядом інших методів та методик. У групі зі стажем до 1 року пасивний стиль виявився притаманний 32,0% респондентів, 8,0% і 32,0% характеризувалися або виявляли тенденція до

розвитку діалогічного стилю, 18,0% і 10,0% характеризувалися або виявляли тенденцію до розвитку монологічного стилю спілкування з учнями. Серед початківців зі стажем від 1 до 3 років ці цифри відповідно склали 28,0%, 12,0% і 25,0%, 20,0% і 25,0%, а зі стажем від 3 до 5 років - 21,0%, 15,0% і 20,0%, 24,0% і 20,0%.

Як бачимо, стійкі установки у комунікативній сфері, адекватні вимогам сьогодення, сформовані лише у 8,0% випускників педвузу. Значно більше /32,0%/ випускників, у яких ці установки носять поверховий, нестійкий характер і легко можуть змінитися у діаметрально протилежному напрямку, оскільки вони ще не підкріплені практичним досвідом; показово, що 28,0% випускників характеризуються орієнтацією на авторитарно-монологічний, маніпулятивний та конфліктний стилі спілкування з учнями, а у 32,0% установки у комунікативній сфері ще не виражені, повністю не сформовані.

Зупинимось на основних тенденціях у динаміці комунікативної компетентності молодих учителів, які проявилися уже безпосередньо під час їх професійного становлення.

Більшості початківцям з уже сформованими установками на діалогічне або монологічне спілкування притаманна тенденція до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями майже незалежно від стажу роботи у школі, /і від особливостей конкретної школи/.

Наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування сама по собі ще не гарантує динаміки позиції молодих учителів у цьому напрямку. Якщо така тенденція підкріплюється відповідним практичним досвідом, враженням від безпосереднього спілкування з учнями, певною роботою адміністрації,

наявність відповідних традицій у конкретній школі тощо, то початківці будуть укріплюватися у діалогічному стилі взаємостосунків з учнями. У противному випадку вони часто зупиняються на пасивно-індиферентному стилі або ж переорієнтовуються на ті чи інші різновидності монологічного спілкування.

Виходячи з реальних умов, більшість із випускників, проявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування, упродовж перших років роботи зберігає цю ж орієнтацію, або ж укріплюється у своїй позиції, переходячи у групу, яка характеризується сформованим монологічним стилем педагогічного спілкування.

Протягом перших п'яти років роботи група вчителів, яка характеризується пасивно-індиферентним стилем взаємостосунків із учнями, дещо зменшується /від 32,0% до 21,0%/, що безпосередньо вказує на низьку ефективність допомоги початківцями на цьому етапі. Принципово, що перші кроки останніх дуже часто спричиняють переорієнтацію молодих учителів з пасивного на різні варіанти монологічного спілкування. З іншого боку, спостереження і бесіди з молодими вчителями свідчать, що ті ж перші враження поряд з доброзичливою підтримкою колег і адміністрації, детермінують і перехід від пасивного до діалогічного стилю педагогічного спілкування.

Спостерігається зростання числа молодих учителів, які оцінюють свої взаємостосунки з учнями як добрі і дуже добрі, паралельно набуттю стажу роботи в школі. Відповідно 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%. При цьому така динаміка притаманна практично однаково мірою молодим вчителям з різними, часто діаметрально протилежними установками, у комунікативній

сфері.

Динаміка задоволеності початківців своєю професією такою носить чітко виражений характер і залежить не тільки від стажу, але й від особливостей стилю педагогічного спілкування. Передусім вкажемо на наростання недоволеності, негативного ставлення до своєї професії залежно від стажу. Відповідні значення для групи зі стажем до 1 року, від 1 до 3 років і від 3 до 5 років склали 18,0%, 8,0% і 26,0% /хотіли б при нагоді поміняти свою професію на інші відповідно 28,0%, 12,0% і 38,0%/. Інтерв'ю з цією категорією молодих учителів дозволило виділити дві основні групи причин, що впливають на формування такого ставлення до своєї професії: 1/ причини, зумовлені статусом та соціальною оцінкою педагогічної праці у сучасних умовах /вони спільні для всіх, незалежно від орієнтації у комунікативній сфері/; 2/ причини, пов'язані з особливостями та характером взаємостосунків з учнями /притаманні в першу чергу тим, хто зорієнтований на ту чи іншу різновидність монологічного чи пасивного спілкування з учнями/. Як наслідок, серед молодих учителів, які характеризуються діалогічним стилем педагогічного спілкування або виявляють тенденцію до його розвитку, число недоволених своєю професією склало лише 12,0% /хотіли б поміняти її при нагоді 16,0%/, а серед інших груп - відповідно 22,0% і 43,0%.

Спостерігаються і інші особливості /у професійній самосвідомості, самооцінці, структурі та ієрархії мотивації професійної діяльності тощо/, пов'язані з орієнтаціями молодих учителів у комунікативній сфері, які аналізуються у даному розділі.

У третьому розділі - "Цілеспрямоване формування у молодих учителів уміння розв'язувати педагогічні задачі та розвиток їх

комунікативної компетентності" - розкриваються загальні принципи організації і методика формуючого експерименту, описується його хід і аналізуються основні результати.

Експериментальне дослідження, відповідно до гіпотези, проводилося у двох напрямках: цілеспрямоване формування у початківців інтегрального для професійно-педагогічної діяльності уміння розв'язувати педагогічні задачі; спеціально організована робота з розвитку комунікативної компетентності молодих учителів.

Професіоналізм учителя проявляється передусім у тому, щоб оперативно приймати педагогічно доцільні рішення у постійно мінливих умовах навчально-виховного процесу. При цьому слід мати на увазі, що процес руху думки від появи ідеї /задуму/ розв'язання педагогічної задачі до вироблення конкретних способів її реалізації, зумовлених даною педагогічною ситуацією, носить глибоко індивідуальний характер, що, в свою чергу, вимагає формування у початківців методу вирішення педагогічних задач. При такому підході вчитель-початківець стає у позицію дослідника, який виробляє спільно з іншими різного роду рішення, аналізує конструктивні принципи і критерії їх оцінки, аналізує умови втілення у практику, використовує засвоєні теоретичні знання як основу для вироблення і прийняття таких рішень тощо, а основний ефект навчання виражається у концептуальному розвитку його особистості.

У змістовному плані таке навчання забезпечувало: рефлексив початківцями власних когнітивних передумов прийняття тих чи інших педагогічних рішень, їх осмислення, узагальнення і корекції; оволодіння методом розв'язання педагогічних задач, розвиток категоріального апарату педагогічного мислення, формування у молодих учителів конструктивно-методичних схем роз-

в'язання педагогічних задач; психолого-педагогічний тренінг, спрямований на операціоналізацію теоретичних знань, формування інтегрального уміння використовувати такі знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задачах та прийняття обгрунтованих і продуктивних педагогічних рішень.

У процесі такого навчання має забезпечуватися: дослідження молодими вчителями основ конструювання конкретних педагогічних рішень; організація активної взаємодії між ними у процесі пошуку продуктивних педагогічних рішень; співвідношення загальних теоретичних положень зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень, в яких дані положення знайшли своє втілення.

Ефективною формою організації такого навчання можуть стати ділові ігри, в основі яких лежать ідеї групового та колективного розв'язання педагогічних задач аналітичного /передусім/ і конструктивного характеру. У розділі розкриваються загальні вимоги до створення та використання таких ділових ігор, описуються базові матриці розроблених нами ділових ігор, які використовувалися у роботі з молодими вчителями на етапі формулюючого експерименту.

В таблиці 2 ^ипроводяться експертні оцінки динаміки уміння молодих учителів розв'язувати психодидактичні задачі.

Таблиця 2

Динаміка сформованості уміння молодих учителів розв'язувати педагогічні задачі / в % /.

етапи експерименту	рівні підготовленості	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Нульовий рівень
на початку експерим.		12,0	20,0	40,0	28,0
по завершенню експер.		20,0	46,0	32,0	-

Аналізуючи зібрані дані вкажемо на такі основні тенденції. Найважливішими результатами формуючого експерименту /за оцінками експертів, у ролі яких виступали викладачі кафедри педагогіки і психології та методисти/ стали:

певне збільшення групи початківців з високим рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач /від 12,0% до 20,0%/, що можна інтерпретувати необхідністю закріплення вироблених умінь /стратегій/ у практичній педагогічній діяльності;

значне зростання групи молодих учителів з середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач /від 20,0% до 43,0%/, передусім за рахунок переходу до цієї групи початківців, у яких на початок експерименту був низький і нульовий рівень підготовленості;

практично повне зникнення групи молодих учителів з нульовим рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач, що є одним із найбільш значимих результатів формуючого експерименту.

Якісний аналіз одержаних результатів показує зростання систематичності та осмисленості теоретичних знань молодих учителів; розвиток у них прагнення операціоналізувати наявні психолого-педагогічні знання, дає можливість сформувати на їх основі конструктивно-методичні схеми аналізу педагогічних ситуацій і прийняття адекватних педагогічних рішень, вироблення особистісного ставлення до ряду психолого-педагогічних ідей.

Практичну реалізацію педагогічних ідей, цілей і завдань можна забезпечити лише через розвинуте і повноцінне спілкування вчителя з учнями, в якому органічно поєднуються зовнішній, інструментальний, операційно-технічний і глибинний, внутрішній рівень, що стосується особистісно-сміслових утворень і відіграє

визначальну роль щодо зовнішнього, пов'язаного з поведінкою. Завдяки цьому розвиток комунікативної компетентності молодих учителів має передбачати передусім розвиток суб'єкт-суб'єктної, особистісної компоненти педагогічного спілкування; поряд з цим будуть розв'язуватися задачі розвитку його суб'єкт-об'єктної, репродуктивної, операційної сторони.

Під час експерименту підтвердилося припущення, що ефективним шляхом розв'язання цих задач може бути організація активної міжособової взаємодії молодих учителів у малих групах. Продуктивними формами і методами її забезпечення виступають групові дискусії, ділові ігри, спеціально підібрані комплекси психотехнічних вправ, колективна пізнавальна діяльність слухачів тощо. Матеріал, що служить предметом для групового аналізу доцільно формувати як за рахунок виникаючих у процесі обговорення ситуацій, використання психологічних і соціально-психологічних методів, проведення ділових ігор тощо, так і за рахунок запрограмованих ведучим педагогічних ситуацій і організованого рефлексії слухачів над процесом колективної пізнавальної діяльності. У розділі описується хід і методика роботи з початківцями у даному напрямку, аналізуються її основні результати.

Найважливіші наслідки формуючого експерименту виявилися перш за все процесуально, як динаміка здатності молодих учителів компетентно брати участь у спілкуванні, що знаходить своє відображення у динаміці стилю педагогічного спілкування. Якщо на початок роботи всім учасникам експерименту був притаманний монологічний стиль педагогічного спілкування або тенденція до його розвитку, то після закінчення 26,8% проявляли установки, властиві діалогічному стилю, а ще 40,0% характеризувалися появою тенденції до його розвитку /при недостатньо розвинутих

потребі у лідерстві, готовності брати на себе відповідальність, приймати рішення, організувати діяльність інших тощо. Зміни, що відбулися, в одних початківців /32,0%/ були достатньо глибокими, і, знайшовши своє підкріплення та вираження у конкретних ситуаціях спілкування з учнями і колегами, привели до появи відповідних конструктивних новоутворень, у інших /24,0%/ були досить таки поверховими, що і підтвердили результати контрольного заміру, проведеного через півроку після закінчення занять.

У заключенні підведені основні підсумки дисертаційної роботи, розкриваються можливості використання отриманих результатів, намічаються перспективи подальшої розробки проблеми.

На основі узагальнення матеріалів зроблено основні висновки, які підтвердили висунуті гіпотези і положення, винесені на захист:

1. Стихийне освоєння вчителями-початківцями функціонального змісту своєї професійної діяльності, яке домінує в сучасних умовах, малоефективне і за своїми наслідками не відповідає вимогам педагогічної практики. Поряд з цим існує глибокий дефіцит знань про умови і шляхи здійснення продуктивного професійного становлення молодих учителів. Одним із таких шляхів є цілеспрямоване формування у початківців інтегрального для професійно-педагогічної діяльності уміння розв'язувати педагогічні задачі та розвиток їх комунікативної компетентності.

2. В організаційному плані таку роботу доцільно здійснювати через ділові ігри, в основу яких покладені ідеї групового та колективного дослідження основ конструювання конкретних педагогічних рішень /вироблення різного роду рішень, аналіз конструктивних принципів і критеріїв їх оцінки, визначення умов запровадження в практику тощо/, та активну міжособову взаємо-

дів в групах соціально-психологічного тренінгу /груповий аналіз виникаючих на заняттях ситуацій, власних даних психологічних і соціально-психологічних методів, виконання спеціально підібраних комплексів психотехнічних вправ, рефлексія процесу колективної пізнавальної діяльності тощо/.

3. Цілеспрямоване формування у молодих учителів уміння розв'язувати педагогічні задачі через описану систему роботи зумовлює вироблення особистісного ставлення до психолого-педагогічних ідей, які були предметом аналізу; зростання рівня систематичності і осмисленості теоретичних знань, формування на їх основі конструктивно-методичних схем вирішення педагогічних задач; освоєння узагальненого способу дій з аналізу педагогічних ситуацій, виділенні у них педагогічних задач та прийнятті компетентних педагогічних рішень.

4. Апробована нами методика організації рефлексивного навчання молодих учителів забезпечує не лише розвиток "суб"ект-об"ектної", операційної сторони, але й, що особливо важливо, "суб"ект-суб"ектної", продуктивної, особистісної складової педагогічного спілкування. Основний результат такого навчання виражається передусім процесуально, як динаміка здатності молодих учителів компетентно брати участь у спілкуванні, що знаходить своє відображення у динаміці стилю педагогічного спілкування в сторону діалогічного.

Апробовані в дослідженні форми і методи можуть використовуватися працівниками закладів післядипломної освіти і методичних служб в роботі з молодими вчителями та викладачами педвузів у роботі зі студентами.

Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо передусім в аналізі психологічних закономірностей формування у початківців

того чи іншого стилю педагогічного мислення, дослідженні закономірностей та умов розвитку у молодих учителів продуктивної мотивації професійної діяльності в сучасних умовах, аналізі особливостей Я-концепції початківців та факторів, що впливають на її розвиток /або деформації/ в сучасних умовах тощо.

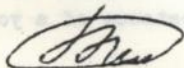
Основний зміст дисертації відображено в таких публікаціях:

1. Діагностика готовності випускників педвузів і педучилищ до педагогічної діяльності. //Формування особистості майбутнього вчителя. За ред. Сметанського В.І. Вінниця, Педінститут, 1994, с.17-28.

2. Підготовленість молодих учителів до розв'язання педагогічних задач. //Актуальні проблеми психологічної освіти в системі підвищення кваліфікації кадрів. Київ, 1994, с.62-63 /у співавторстві/.

3. Особливості пізнання молодими вчителями особистості учня. //Актуальні проблеми психологічної освіти в системі підвищення кваліфікації кадрів. Київ, 1994, с.123-124 /у співавторстві/.

4. Пізнавальна активність як фактор морального розвитку старших дошкільників. //Гуманізація виховання і навчання дітей дошкільного віку. Рівне, 1992, с.100 /у співавторстві/.



Щербан Татьяна Дмитриевна "Профессиональное становление молодого учителя как психологическая проблема"

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07 - педагогическая и возрастная психология. Институт психологии АПН Украины, Киев, 1995.

Продуктивное освоение молодыми учителями педагогической профессии зависит от развития их творческой индивидуальности, интеграции всего опыта личности вокруг профессиональной роли, синтеза разрозненных методологических специальных и психолого-педагогических знаний в специфическую систему, выступающую когнитивно основой принятия педагогических решений от формирования обобщенных способов профессионально-педагогической деятельности и развития коммуникативной компетентности молодых учителей.

Ключевые понятия: профессиональное становление, педагогическая задача, коммуникативная задача, педагогическое общение, деловая игра, обобщенные, профессиональные умения, когнитивная основа принятия решения.

Shcherban Tatyana Dmitrievna "Professional formation of a young teacher as the psychological problem"

Thesis for the degree of doctor of Philosophy on psychology in speciality 19.00.07 - Pedagogical and development psychology. Institute of Psychology Academy of Pedagogical Sciences, Kiev, 1995.

The successful mastering of the pedagogical profession by young teachers depends on the development of their creative individuality, integration of all their personal experiences around their professional role, synthesis of uncoordinated methodological specific and psychological and pedagogical knowledges in the specific system, which appears as a cognitive basis for the taking of a pedagogical decision, from the forming of a summarized methods of professional-pedagogical activity and the development of the communicative competence of a young teachers.

The key meanings: the professional formation, the pedagogical task, the communicative task, the pedagogical summarizing, the business game, the summarizing professional skills - is the cognitive base for the taking of a pedagogical decision.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO LIBRARY
540 EAST 57TH STREET, CHICAGO, ILL. 60637

448308

Ав 32.471

Підписано до друку: 4.05.95. Формат 60x84/16. Друк. арк. 1,5.
Замовлення 1154. Тираж 100. ВВК Патент, м. Ужгород, вул. Гагаріна, 101.