

Психолого-педагогічні чинники культури вчителів України та Польщі

У статті розглядається і аналізується психолого-педагогічні чинники культури вчителів України та Польщі. Автор розкриває види стилів діяльності, рівні результативності діяльності вчителів.

В статье рассматривается и анализируется психолого-педагогические культуры учителей Украины и Польши. Автор раскрывает виды стилей деятельности.

The article deals with and analyses psycho-pedagogical culture factors of teachers in Ukraine and Poland. The author highlights the types of activity styles and the levels of teachers' work effectiveness.

З часів Плутарха відома користь «порівняльних характеристик». Компаративістика діяльностей, в тому числі педагогічних, дає можливість удосконалення діяльності в цілому за рахунок вичленення тих різноманітних дій які є алгоритмами в діяльності вчителя. Формування ефективної навчальної діяльності вимагає аналізу всіх психолого-педагогічних компонентів: здібностей, знань, установок, стилів тощо. В попередніх дослідженнях ми порівнюючи вивчали вплив здібностей на продуктивність діяльності вчителя, взаємозв'язок культури вчителя, продуктивності діяльності та засвоєння знань. В даній статті зроблено спробу вичленити компоненти в культурі вчителів України та Польщі які носять узагальнюючий характер і притаманні в однаковій мірі представникам педагогічної професії обох країн.

Вивчаючи педагогічний досвід ми враховували, що він має дві сторони, два нашарування; об'єктивну – це ті методи і прийоми які використовуються

в цьому досвіді, і особистісну – це ті, які конкретний вчитель, в залежності від своїх особистісних якостей і здібностей, ці методи та прийоми використовує. Звісно, що немає єдиного, придатного для всіх еталону, однак є загальні принципи, ідеї, чинники. Як показав аналіз до таких чинників, які в однаковій мірі притаманні вчителям України і Польщі, можемо віднести ті, що в основному досліджувалися під керівництвом Л. Фрідмана та І. Кулагіної, і які можемо з впевненістю віднести до психолого-педагогічних компонентів культури вчителів взагалі.

Індивідуальний психолого-дидактичний стиль діяльності вчителя можна охарактеризувати так.

Змістовні характеристики (характерні особливості): 1) переважна орієнтація вчителя: а) на процес навчання, б) на процес і результати навчання, в) на результати навчання; 2) адекватність - неадекватність планування навчально-виховного процесу; 3) оперативність - консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності; 4) рефлексивність - інтуїтивність.

Динамічні характеристики: 1) гнучкість - традиційність; 2) імпульсивність - обережність; 3) стійкість - нестійкість щодо ситуації, яка змінюється; 4) стабільне емоційно- позитивне ставлення до учнів - нестійке емоційне ставлення; 5) наявність особистішої тривожності - відсутність особистішої тривожності; 6) у несприятливій ситуації спрямованість рефлексії на себе - спрямованість на обставини - спрямованість на інших.

Результативні характеристики: 1) однорідність-неоднорідність рівня знань учнів; 2) стабільність - нестійкість в учнів навичок навчання; 3) високий - середній - низький рівень інтересу до предмету, що вивчається [164, с. 41-42].

Види стилів діяльності вчителя. Найбільш характерні такі чотири стилі.

1. Емоційно-імпровізаційний. Орієнтуючись переважно на процес навчання, учитель не досить адекватно щодо кінцевих результатів планує свою роботу; для уроку він відбирає найбільш цікавий матеріал, менш

цікавий (хоч і важливий) часто залишає для самостійної роботи учнів. Орієнтується загалом на сильних учнів. Діяльність вчителя відрізняється високою оперативністю: на уроці часто змінюються види роботи, практикуються колективні обговорення. Однак багатий арсенал використовуваних методів навчання поєднується з низькою методичністю, недостатньо представлені закріплення і повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів. Діяльність учителя характеризується інтуїтивністю, підвищеною чутливістю залежно від ситуації на уроці, особистісною тривожністю, гнучкістю та імпульсивністю. Стосовно учнів такий учитель чуйний і проникливий.

2. Емоційно-методичний. Орієнтуючись як на результат, так і на процес навчання, вчитель адекватно планує навчально-виховний процес, поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал, не пропускаючи закріплення, повторення і контроль знань учнів. Діяльність вчителя досить оперативна, але інтуїтивність переважає над рефлексивністю. Учитель прагне активізувати учнів не зовнішньою привабливістю, а зацікавити особливостями самого предмету. Вчителю властива підвищена чутливість до зміни ситуації на уроці, особистісна тривожність, але він чуйний і проникливий стосовно учнів.

3. Міркувально-імпровізаційний. Для учителя характерна орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїтивності та рефлексивності. Вчитель відрізняється меншою винахідливістю у варіюванні методів навчання, він не завжди дотримується високого темпу проведення уроку, не завжди використовує колективні обговорення. Проте він менше говорить, особливо під час опитування, вважаючи за краще впливати на учнів непрямим шляхом, даючи можливість тим, хто відповідає, детально сформулювати відповідь. Учителі цього стилю менш чутливі до зміни ситуації на уроці, у них відсутня демонстрація самомилування, їм характерна обережність, традиційність.

4. Міркувально-методичний. Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватно плануючи навчально-виховний процес, учитель виявляє консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності. Висока методичність поєднується з малим, стандартним набором методів навчання, перевага віддається репродуктивній діяльності учнів, зрідка колективним обговоренням. Учитель цього стилю відрізняється рефлексивністю, малою чутливістю до змін ситуацій на уроці, обережністю у своїх діях [164, с. 42-43].

Рівні результативності діяльності вчителя. За результативністю кожен учитель може бути зарахований до одного з таких рівнів, при цьому кожний наступний рівень включає в себе всі попередні:

- 1) репродуктивний рівень: учитель може і вміє розповісти іншим те, що знає сам;
- 2) адаптивний рівень: учитель вміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;
- 3) локально-моделюючий рівень: учитель володіє стратегіями навчання знанням, умінням і навичкам за окремими розділами курсу, вміє формулювати педагогічну мету, передбачити шуканий результат і створювати систему та послідовність включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність;
- 4) системно-моделюючий рівень: учитель володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок учнів зі свого предмету в цілому;
- 5) системно-моделюючий діяльність та поведінку рівень: учитель володіє стратегіями перетворення свого предмету на засіб формування особистості учнів, їх потреб у самовихованні, самоосвіті та саморозвитку.

Вчителі, що знаходяться на перших двох рівнях, не мають спеціальних педагогічних здібностей. Лише при переході на третій рівень у вчителя тим

більше виявляються педагогічні здібності, чим вищий його рівень [132, с. 18-19].

Особистісна центрація вчителя. Смыслову ієрархію інтересів учасників педагогічної системи, яка регулює дії і вчинки вчителя, можна назвати його особистісною центрацією у педагогічній системі.

Залежно від того, інтереси якого учасника педагогічної системи будуть домінувати в центрації, можна виділити шість основних типів центрації вчителя: 1) центрація на власних інтересах; 2) на інтересах адміністрації; 3) на інтересах батьків; 4) на інтересах колег; 5) на інтересах навчального предмету; 6) на інтересах учнів. Центрація учителя - це не просто його спрямованість, ште й зацікавленість, стурбованість інтересами тих чи інших учасників педагогічної системи, своєрідна психологічна спрямованість, «повернутість» вчителя до них і, отже, настільки ж винахідливе служіння їхнім інтересам.

Є необхідна децентрація вихователів з усіх інтересів, які не збігаються з інтересами дітей. Основний шлях такої децентрації полягає для вчителя в поступовому оволодінні ціннісними і технологічними аспектами принципів гуманізації педагогічної взаємодії [192, с. 24-25]. Особистість виховується особистістю. Тому гуманістична педагогічна взаємодія - це завжди взаємодія діалогічна, творча, особистісна та індивідуалізована. Вона забезпечує не просто передачу певного змісту (оформленого у вигляді знань, умінь, навичок, звичок, способів дії і т. ін.) від учителя учням, але і їхнє спільне особистісне зростання.

Створення атмосфери психологічної підтримки в класі. У традиційній педагогіці ролі вчителя порівняно з роллю учня надається перебільшено велике значення. З погляду К. Роджерса, головним завданням учителя є полегшення і одночасно стимулювання (фасилітація) процесу навчання для учня, тобто вміння створювати відповідні умови в класі для емоційного та інтелектуального розвитку учнів, атмосферу психологічної підтримки.

Навчання має будуватися і плануватися так, щоб відповідати тій послідовності, в якій перед дітьми виникають ті чи інші проблеми. Коли школяр усвідомив для себе сенс проблеми, роль учителя зводиться до створення вільної та невимушеної атмосфери, яка буде стимулювати учня до її розв'язання. К. Роджерс вважає, що вчитель зможе створити в класі потрібну атмосферу, якщо буде керуватися такими принципами.

Учитель повинен:

- 1) від початку і впродовж навчального процесу демонструвати дітям свою довіру до них;
- 2) допомагати учням у формулюванні й уточненні цілей і завдань, що стоять як перед групами, так і перед кожним учнем зокрема;
- 3) завжди виходити з того, що в учнів є внутрішня мотивація до навчання;
- 4) виступати для учнів як джерело різнобічного досвіду, до якого завжди можна звернутися за допомогою, якщо постали певні труднощі у вирішенні того чи іншого завдання;
- 5) виступати в такій ролі для кожного учня;
- 6) розвивати в собі здатність відчувати емоційний настрій групи і приймати його;
- 7) бути активним учасником групової взаємодії;
- 8) відкрито виражати в групі свої почуття;
- 9) прагнути до досягнення емпатії, що дозволяє розуміти почуття і переживання кожного школяра;
- 10) добре знати самого себе.

С.О.Мусатов виділяє сім найважливіших функцій вчителя. З цією метою він з'ясовує зміст рольового репертуару вчителя, підкресливши таким чином провідні аспекти комунікативно-педагогічної активності його особистості.

Першою в цьому комплексі ролей повинна бути названа дидактична. Як фахівець-предметник, вчитель не тільки “транлює” нормативний зміст навчання, а і організує відповідну діяльність учнів, педагогічно керує розумінням, засвоєнням цього змісту та практичним використанням набутих знань у пізнанні та розв'язанні певних задач. Вчитель не тільки здатен (його підготовка відповідає освітнім стандартам) дотримуватись у викладенні предмета внутрішньої логіки відповідної галузі науки. Набута професійність, його хист дозволяють йому вбачати, ставити розв'язувати також дидактичні завдання, які стосуються насамперед адаптування наукового змісту навчального предмета.

У гуманістично орієнтованому вихованні вчитель допомагає учневі в особистісному розвитку, соціалізації, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовно повноцінного буття, тобто бере на себе місію наставника і фасилітатора, тобто “полегшувача” (за К.Роджерсом), намагаючись всіляко сприяти гармонізації не тільки відносин підопічного з мікро- та макросередовищем, а й ставленню його до самого себе. Такий вплив учителя відбувається різноманітними шляхами й має безліч конкретних форм, серед яких можна виділити організовані (найчастіше це певні, методично виважені виховні “технології”) та спонтанні. Останні протікають “стихійно”, поза спеціальним контролем з боку вчителя. Проте вплив його наукової ерудиції, змісту підібраного ним навчального матеріалу, якщо вони спричиняють пошук істини, переживання власного досвіду наближення до неї, розуміння величі наукових відкриттів, можливостей людського генія і таке інше, виховують учня не менше, ніж спеціально заплановані педагогічні заходи.

Неформальний авторитет особистості вчителя складає сутність його наступної функціональної ролі, яка органічно продовжує попередню. Психолого-педагогічна своєрідність здійснення цієї ролі полягає в тому, що у взаємодії з дітьми вчитель має в основному спиратись на вплив власної особистості, а не на офіційно-адміністративні важелі.

Четверта функціональна роль вчителя пов'язана з педагогічним вмінням впливати на мікроклімат у родині своїх учнів, сприяючи у такий спосіб наступності вимог до дітей і в лоні їхнього сімейного буття. Предметом піклування вчителя при цьому є досить широке коло відповідних проблем: від кваліфікованої й толерантної корекції способів допомоги учневі з боку батьків в учинні й визначення його ролі й місця в сімейному житті аж до єдності школи, сім'ї, суспільства у вихованні підростаючого покоління загалом. Чималу роль у здійсненні даної функції відіграє просвітницький аспект діалогу вчителя з батьками.

Наступні функціональні ролі вчителя визначаються залученістю його до певних спільнот. Так, п'ята з описуваних нами функцій сучасного вчителя стосується його асоційованого членства в дитячому середовищі, що ставить високі вимоги до його моральності, товариськості, авторитетності. Зважимо на те, що в учнівському колективі тільки вчитель може мати ті лідерські повноваження, що випливають з його позиції дорослої людини, можливостей репрезентувати інтереси, очікування дітей (зокрема, конкретних учнів і в конкретних справах) у педагогічному середовищі взагалі й в адміністративно-педагогічних інститутах останнього, зокрема.

Шоста функціональна роль вчителя пов'язана з його позицією в колективі навчального закладу, в якому він працює. Вона має передбачити, з одного боку, діалог з учнями та з кожним з них окремо, і з другого, - діалог з педагогічним досвідом, хистом, особистісними позиціями інших вчителів даної школи. Одним з напрямів такого діалогу є здійснення міжпредметних зв'язків або комплексції, що реалізує змістовий діалог між навчальними предметами і між їхніми викладачами. З метою організувати виховуюче середовище, важливо "перенести" цей діалог безпосередньо у свідомість учня, де насправді й реалізуються міжпредметні зв'язки і формується так звана "індивідуальна картина світу".

Нарешті, сьома роль визначається вимогами вчителя до себе як інтегрованого члена соціально-професійної співдружності педагогів. На

відповідні наміри щодо самовиховання варто орієнтуватись і вчителю-початківцю, і досвідченому педагогу як на надійне джерело оптимістичних мотивів становлення педагогічного хисту, професійності. Засобом тут виступає творчий аналіз історії педагогічної думки, передового досвіду видатних вчителів всіх народів і часів. У цьому зв'язку постає питання про створення історичної педагогічної психології, яка мала б своєю метою встановити сутність педагогічних потреб суспільства, пов'язаних з його соціокультурними завоюваннями, які заради цього використовувались, тощо.

Рекомендовані в статі педагогічні чинники культури вчителя дають можливість не тільки здійснення самоаналізу, але і самоудосконалення, адже саме ця проблема в педагогіці є найменш дослідженою. Це, на нашу думку, пояснюється тим, що довгий час вчитель розглядається як пасивний об'єкт, що буцімто сам себе удосконалює. Однак без наявності у вчителя певного об'єму знань психолого-педагогічних вимог до професії, умінні адекватно оцінити особливості своєї особистості, бажання працювати над собою і перевіряти обґрунтованість своїх дальніших планів та реалій діяльності, пов'язаних з об'ємом професійних інтересів неможлива об'єктивність його загальної і спеціальної культури. В залежності від того наскільки вчитель готовий зайняти активну позицію по відношенню до свого професійного майбутнього буде формуватися його педагогічна культура.

В цілому отримані нами дані дають підстави говорити про те, що рівень психолого-педагогічних знань, і характер самооцінки та конкретність професійних намірів вчителів, що брали участь в експерименті, а також їх активність вигідно відрізнялася від відповідних показників в контрольних групах. Це дає підстави вважати, що психолого-педагогічних супровід вчителів у різноманітних формах (факультатив, самокорекція, спецсемінари тощо) при одночасному введенні в практичну самоперевірку інтересів, нахилів і здібностей дає позитивний результат у формуванні загальної педагогічної культури.

Література:

1. І Малафік, Дидактика, Київ; Кондор, 2005, с.58-63.
2. Л.Фрідман, І.Кулагіна, Психологічний довідник вчителя. М; «Просвещения» - 1991, с. 268-273.
3. М.Гусельцева, Психологічні знання і культурно-історична епістемологія. Ж. Вопросы психологии. №3 2011. с.12-15.
4. Р.Бандура. Професіографічна характеристика майбутнього вчителя. Рівне, 2010. с.60-61.
5. С.Мусатов. Сім найважливіших функцій сучасного вчителя «Психологія в школі» Київ; Наукова думка; 1997, с.49-53.