

УДК 371.15+371.123

Халилов Ш.Р.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: профессионально-субъектная позиция, процесс адаптации, коллективные формы, наставничество, самообразование.

Развитие профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности предполагает его личностное самосовершенствование, активизацию его жизненной позиции, развитие таких качеств, как активность, способность к целеполаганию, свобода выбора и ответственность за него, уникальность, понимание и принятие другого, саморазвитие. Профессионально-субъектная позиция учителя – система интеллектуальных, волевых, духовных и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источниками его активности. Поэтому развитие профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности – важная задача педагогической науки, и при ее решении важно понимать суть психологического процесса развития личности на разных этапах ее онтогенеза.

Мы представляем процесс развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности через призму развития всех функциональных компонентов позиции: мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционального и операционального. Позиция педагога – это система интеллектуальных, волевых, духовных и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источниками его активности.

В ходе нашего исследования мы определили основные условия развития профессионально-субъектной позиции:

- диагностика сформированности профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности;

- выявление содержания и компенсация недостающих теоретических и практических знаний (психолого-педагогических, методических), соответствующая коррекция деятельности с последующим анализом эффективности;
- целенаправленное развитие результативно-оценочных (рефлексивных, аналитических) умений;
- наличие возможностей для творческого, профессионального самовыражения;
- диалогичность образовательного процесса;
- формирование потребности в совершенствовании профессионально-педагогической деятельности.

Рассматривая профессиональную адаптацию как продолжение профессионального образования (в соответствии с теорией непрерывного образования), мы предложили следующие формы образовательной работы для реализации выделенных нами условий повышения эффективности профессионально-педагогической адаптации:

1. *Коллективные формы работы*: лекционно-практические занятия по проблемам педагогики и психологии школы, беседы за круглым столом, встречи с мастерами педагогического труда, групповые консультации, коллективные посещения и обсуждения открытых уроков и др.

2. *Наставничество* (индивидуальные формы работы): беседы, консультации, совместная работа по планированию и подготовке к проведению учебно-воспитательных мероприятий, совместная научно-исследовательская работа, взаимопосещение уроков и их анализ и т.д.

3. *Самообразование* (самостоятельная форма работы): работа с психолого-педагогической литературой, анализ своей деятельности, посещение и ана-

лиз занятий других преподавателей, профессионально направленное общение с коллегами по работе и др.

Основными субъектами организации данной работы должны стать завучи, наставники и сами учителя.

Основная роль в осуществлении общего руководства профессиональной адаптацией и организацией основных форм работы должна принадлежать заместителям директора школы по учебно-воспитательной работе (завучам) и заведующим методическими объединениями.

При поступлении на работу завучи проводят индивидуальные беседы о функциональных обязанностях учителя, об особенностях работы в школе и т.д. Особое внимание уделяется определению учебной нагрузки: учитываются индивидуальные особенности новичка, его интересы, склонности, потребности. Нагрузка определяется таким образом, чтобы у учителя при оптимальном количестве часов было меньше подготовок, больше свободного времени для самообразовательной работы и для более качественной подготовки к своим занятиям. На одном из первых заседаний педагогического совета рассматривается вопрос об оказании помощи со стороны более опытных преподавателей (взаимопосещение и анализ занятий, консультационная помощь и др.), назначаются наставники, определяются их функции. При этом сами завучи продолжают оказывать практическую помощь молодежи (посещение занятий, беседы, консультации). По их инициативе создается «Тетрадь взаимопосещений», в которой учителя письменно анализируют посещенные им занятия, отмечают положительное, новое, эффективное и также высказывают замечания, пожелания, предложения, дают рекомендации. Такая форма работы имеет

свои преимущества, так как предоставляет возможность более глубоко и основательно осмыслить опыт коллег, увидеть свою работу со стороны, делая для себя определенные выводы.

В план работы методического объединения регулярно вносится проведение открытых уроков с последующим коллективным анализом, обсуждение на заседаниях методических объединений различных теоретических и практических проблем, в том числе педагогического характера. Однако опыт показывает, что содержание рассматриваемых проблем не всегда соответствует потребностям начинающих учителей, не затрагиваются многие вопросы, лежащие в основе затруднений и недочетов в их деятельности.

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что именно завучи вместе с заведующими методическими объединениями могут и должны управлять ходом адаптации учителей к профессиональной деятельности. А так как управленческий цикл деятельности включает в себя «сбор и обработку информации об объекте, постановку цели и планирование, организацию, стимулирование и корректирование деятельности, контроль результатов и анализ ее итогов» [6, с. 93], то можно определить функции в реализации этой деятельности и наметить направления повышения эффективности этого процесса.

Итак, к функциям завучей в управлении процессом адаптации начинающих учителей к профессиональной деятельности можно отнести: диагностическую, целеполагающую, планирующую, организационную, стимулирующе-мотивационную, контрольно-коррекционную и результативно-оценочную. Наиболее важными из них, в соответствии с выделенными нами этапами организации профессиональной адаптации, являются диагностическая

и организационная. Диагностическая функция заключается в постоянном сборе и обработке информации о проблемах молодых учителей, недочетах в их деятельности, испытываемых ими затруднениях, потребностях в пополнении теоретических и практических знаний, помощи со стороны коллег и т.д. Эти данные учитываются в организации различных форм работ с начинающими учителями. В процессе работы завучи собирают всю новую информацию о протекании процесса адаптации и вносят коррективы в запланированную деятельность.

Для более эффективного управления процессом адаптации важно сохранить ту систему работы, которая сложилась в школе, но внести в нее некоторые коррективы, а именно использовать положительный опыт других школ. Информация может быть также получена из «Тетради взаимопосещений», записи которой дают представление о профессиональном росте стажеров, слабых сторонах их деятельности, потребностях в определенной помощи, из наблюдений и личных бесед с самими учителями и их наставниками. Задача завуча – обобщить полученные данные и внести соответствующие коррективы в план работы школы в этом направлении.

При реализации организационной функции возможно использование различных групповых и индивидуальных форм работы с молодыми учителями: коллективных и индивидуальных бесед, лекционно-практических занятий, семинаров инструктивного и проблемного характера, обсуждений некоторых проблем на заседаниях методических объединений, посещений и коллективных обсуждений открытых уроков, взаимопосещений и анализа уроков и внеучебных мероприятий и т.д. Важно также обратить внимание

на ознакомление молодых учителей с имеющейся в школе педагогической и методической литературой и, с учетом потребностей учителя, определить перспективные темы для научно-исследовательской работы.

Значительный вклад в ускорение и повышение эффективности адаптационного процесса вносят наставники. Целью наставничества является оказание практической помощи в преодолении трудностей «начала», в формировании профессиональных умений и навыков, в становлении профессионального мастерства. Среди важнейших целей наставничества традиционно называется «формирование индивидуального профессионального стиля, активности, самостоятельности» [8, с. 105]; помимо этого, сотрудничество наставника и молодого учителя способствует разрешению многих проблем социального и психологического плана, связанных с вхождением в коллектив, с освоением профессиональной деятельности.

Рассматривая наставничество в разных ракурсах, исследователи едины в том, что многое в работе наставника и его подопечного определяется характером взаимоотношений между ними. Так, С.Г. Вершловский отмечает, что «в основе эффективного наставничества лежит добровольность сотрудничества, творческое взаимодействие сторон» [1, с. 77]. А Т.М. Чурекова выделяет пять стилей руководства и помощи: авторитарный, «гипернаставничество», инструктивно-контролирующий, формально-консультативный и творческий [7, с. 131–132]. Первые три стиля имеют ряд негативных последствий, так как опытные учителя не воспринимают своих молодых коллег как равноправных партнеров, подавляют их инициативу, активность и самостоятельность. Такая «помощь» влечет за собой зависимую, несамостоятельную

позицию молодого учителя, его направленность на приспособление к требованиям наставника, на ассимиляцию в качестве образца его стиля работы. Иногда такой характер взаимоотношений вызывает ряд проблем психологического плана: ощущение неуспешности, неуверенности, дискомфорта, нервозности. Все это не способствует профессиональному становлению учителя, формированию активной позиции и индивидуального стиля деятельности и, соответственно, тормозит процесс профессиональной адаптации. Не способствует ускорению профессиональной адаптации и формально-консультативный стиль взаимоотношений. В этом случае многие проблемы молодого учителя остаются долгое время незамеченными, неразрешенными. Кроме того, начинающий учитель, видя безразличное, формальное отношение к своей работе со стороны наставника, старается «не докучать» ему своими проблемами.

Поэтому во взаимоотношении опытного и начинающего учителя необходим пятый, творческий стиль общения по модели субъект-субъектного взаимодействия. Только организация равнообогащающего общения равноправных партнеров предстанет как уникальное поле для личного роста и профессионального развития обоих, будет способствовать формированию активности молодого специалиста, стимулировать его инициативу, предоставит возможность для творческого поиска, формируя одновременно чувство ответственности за результат своей работы. В контексте субъект-субъектных отношений сам процесс общения коллег приобретает эмоционально позитивную окраску и способствует созданию благоприятного психологического климата в коллективе.

В то же время изучение опыта наставничества в школе показало, что

только 12% опрошенных получают регулярную и действенную помощь со стороны наставника, удовлетворены ее содержанием, а также характером взаимоотношений со старшим коллегой. Значительная часть преподавателей (40%) высказывает неудовлетворенность оказываемой помощью, объясняя это чаще всего ее редкостью и поверхностным характером, несоответствием потребностям и нуждам учителя, реже – навязыванием наставником своей позиции, критическим отношением к любым проявлениям самостоятельности, инициативы либо, наоборот, чрезмерной опекой и т.д. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что традиционно преобладают инструктивно-контролирующий и формально-консультационный стили взаимоотношений. 48% опрошенных имеют постоянного наставника. С другой стороны, большая часть преподавателей (89%) указали, что нуждаются в регулярной помощи и поддержке опытного преподавателя.

Подобную ситуацию констатирует в своей статье О.А. Шиян, анализируя опыт наставничества (мониторинга) в образовательных учреждениях США. Автор, придерживаясь точек зрения американских ученых А. Блуменга, В. Шонберга, критикует традиционную систему наставничества, отмечая ее формальный характер, а также «иерархичность» взаимоотношений, ставящую наставника «в оценочную позицию, а новичка – в позицию оцениваемого», что влечет за собой «явное несоответствие декларируемых целей и результатов мониторинга» [8, с. 106]. Выход из данной ситуации автор и его сторонники видят в предоставлении возможности выбора наставника и времени консультации, диалогической позиции старшего коллеги, стимулировании независимости и самостоятельности

вчерашних студентов. А американские стажеры отмечают, что успешность взаимодействия с наставником определяется прежде всего личностными характеристиками последнего: его гибкостью, способностью к принятию и пониманию другого. Аналогичные качества, наряду с профессиональным мастерством и опытом, выделяют и наши начинающие учителя.

Исследование показало, что успешность наставничества зависит также от содержания и организационных форм и методов совместной работы. Большие возможности содержатся и в реализации индивидуального подхода при работе с молодым коллегой, хотя на практике эти возможности слабо реализуются, подтверждением чему является несоответствие содержания оказываемой помощи потребностям начинающих учителей. Основная причина этого кроется в слабой диагностике индивидуальных особенностей учителя, пробелов в его знаниях, «плюсов» и «минусов» в его работе.

Анализ организационных форм и методов совместной работы также указал на их скудное содержание. В основном используются такие формы помощи, как посещение и анализ занятий молодого коллеги, предоставление возможности посещать свои занятия и индивидуальные консультации. Изредка осуществляется совместная работа по разработке программ, планов, подбору материала к занятиям и т.п. Кроме того, помощь наставника, как правило, носит формально-эпизодический, поверхностный характер.

Исходя из изложенного выше, считаем целесообразным акцентировать внимание на проблеме выбора наставника и конкретизации его функций, уточнении содержания и форм работы.

Итак, при выборе наставника важно учитывать следующие моменты:

- соблюдение добровольности обеих сторон, ответственное отношение к делу;
- профессиональные качества: педагогическую направленность и мастерство, знание предмета и методики его преподавания на современном уровне;
- личностные качества наставника: гибкость, демократичность, умение идти навстречу, умение видеть не только отрицательное, но и положительное при работе с подшефным.

Важнейшими функциями наставника, в соответствии с выделенными нами этапами адаптации, являются: диагностическая, аналитико-поисковая и организационная (практическая). Диагностическая функция заключается в изучении индивидуальных особенностей учителя, выявлении не только пробелов в его знаниях, недочетов и затруднений в его деятельности, но и положительных, перспективных моментов в его работе.

Аналитико-поисковая функция включает поиск наиболее оптимальных путей преодоления затруднений, корректировки и совершенствования профессиональных умений и навыков с учетом индивидуальных особенностей учителя, положительных моментов в его деятельности.

Организационная функция заключается в реализации данных путей на практике. Здесь важно акцентировать внимание на регулярности, целенаправленности и содержании оказываемой помощи, а также на разнообразии используемых форм, методов работы. Наряду с указанными выше формами работы могут быть использованы также: посещение и анализ внеучебных мероприятий, совместное обсуждение нового в преподаваемой дисциплине, теории и практике психолого-педагогических наук, демонстрация новых методов и

приемов преподавания и др. При проведении совместной работы наставник должен поощрять самостоятельность, инициативу молодого учителя, стимулировать его самообразовательную работу, творческий подход к делу.

И наконец, основным субъектом профессионально-педагогической адаптации, в соответствии с нашим исследованием, является учитель, ведущий активную самообразовательную работу. При рассмотрении проблемы самообразования мы опирались на работы С.Г. Вершловского, А.К. Громцевой, Г.Н. Серикова, Т.М. Симоновой, Т.Я. Яковец, а также зарубежных исследователей В. Оконя, Ж. де Лансэра и др. [1–4; 6; 9; 10]. В целом, самообразование определяют как «активную, саморегулируемую, личностно и профессионально значимую, самостоятельную познавательную деятельность, направленную на поиск и усвоение социального опыта с целью самосовершенствования» [9, с. 8]. А говоря о деятельности молодых специалистов, этот процесс связывают с реализацией «потребности уравновесить личный профессиональный потенциал и требования, предъявляемые в профессиональной деятельности» [4, с. 83].

В рамках исследуемой нами проблемы мы рассматриваем самообразование как самостоятельно организованную деятельность педагога, направленную на преодоление противоречий, характерных для настоящего этапа профессионального становления, посредством получения новых профессионально значимых знаний, осмысления их и применения на практике. Результатом такого самообразования является совершенствование профессиональной деятельности, развитие творческой самостоятельности и формирование педагогических убеждений. Преимуществом самообразования перед другими формами образо-

вания является то, что оно направлено на реализацию познавательных потребностей личности, осуществляется на добровольных началах, характеризуется познавательной активностью и самостоятельностью личности и связано с самоуправлением познавательной деятельностью. То есть самообразовательная деятельность является внутренне мотивированной и, следовательно, наиболее продуктивной.

В то же время исследование сохранения самообразовательной деятельности молодых преподавателей показало, что она в большей степени направлена на расширение знаний по специальности, затем знаний по методике преподавания, и гораздо меньше преподаватели интересуются проблемами психолого-педагогического плана, объясняя это нехваткой времени. Как показало проведенное исследование, причиной этого является не столько отсутствие времени, сколько невидение важности педагогической стороны деятельности, неумение увидеть свои проблемы педагогического плана, проанализировать их причины, организовать собственную поисковую деятельность и т.д. Кроме того, говоря о самообразовании, преподаватели прежде всего имеют в виду работу со специальной литературой, тогда как имеются и другие источники самообразования: профессионально направленное общение, целенаправленное наблюдение и анализ опыта коллег, рефлексивное отношение к своей деятельности, творческий поиск и научно-исследовательская работа.

Таким образом, в развитии профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности велика роль коллег, прежде всего опытных учителей-методистов, руководителей педагогического коллектива, т.е. всех тех, кто

ежедневно находится рядом с учителем. Однако этим не исчерпывается весь спектр работы, важно, чтобы он стремился самостоятельно выявлять свои трудности и пути их устранения, находить «точки роста», составлять программу личностного и профессионального самосовершенствования. В этот период особенно важно организовать консультирование, проблемные курсы по направлениям в соответствии с запросами учителя, психологические тренинги.

Литература

1. Вершловский, С.Г. Социально-педагогические проблемы послевузовского образования молодых учителей / С.Г. Вершловский // Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. М.: АПН СССР, 1990. С. 71–79.
2. Громцева, А.К. Самообразование как социальная категория / А.К. Громцева. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976.
3. Сериков, Г.Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности / Г.Н. Сериков. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985.
4. Симонова, Т.М. Самообразование в послевузовском образовании молодых учителей / Т.М. Симонова // Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. М.: АПН СССР, 1990. С. 80–89.
5. Тонконогая, Е.П. Теоретические основы совершенствования управленческих умений руководителей школ в системе повышения квалификации / Е.П. Тонконогая // Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. М.: АПН СССР, 1990. С. 89–99.
6. Учитель: крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: СибГУНМ, 1994.
7. Чурекова, Т.М. Профессиональная адаптация выпускников университета к деятельности учителя средней школы: дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Чурекова. Кемерово, 1989.
8. Шиян, О.А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры / О.А. Шиян // Педагогика. 1996. С. 104–108.
9. Яковец, Т.Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студента вуза к самообразованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Я. Яковец. Курган, 1999.
10. Landsheere, G. de. La formation des enseignants de mian / G. de Landsheere. Tomai: Casterman, 1979.