

3.10. Усвідомлення майбутніми вчителями педагогічної взаємодії як смисложиттєвого самовизначення

Зміна освітньої парадигми сьогодення диктує необхідність переходу від знаннєвої основи навчання до мотиваційно-особистісно-знаннєвої. У цьому контексті важливу роль відіграє спрямованість навчальних дисциплін на розвиток смисложиттєвих орієнтирів майбутніх спеціалістів-педагогів, зокрема учителів-вихователів.

Питання смислу життя є споконвічним у розвитку людства. Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель проголошували ідею усвідомлення людиною життя як цінності. В історії філософської думки зі смислом життя пов'язують і служіння суспільству, і творіння добра, і самовдосконалення людини та ін. Разом з цим «осмисленість людського існування передбачає опору на ті або інші надсуб'єктивні цінності, що підносяться над емпіричними потребами особистості та об'єднують її з іншими особистісними світами» [1].

Проблеми смислу життя та смислу педагогічної діяльності розглядаються в роботах В. Е. Чудновського, Р. Х. Шакурова, О. А. Максимової, О. П. Морозової та ін. У функціональному плані, констатує Р. Х. Шакуров, смисли взаємопов'язані з цінностями життя. Смисли, як і цінності, сприяють підвищенню значимості життя для суб'єкта. Науковець також звертає увагу на властивості цінностей у контексті їх зв'язків зі смислом життя: «Цінності виконують дві взаємопов'язані функції — життєстверджуючу та мотиваційну. Перша полягає в тому, що привабливі, здатні доставити радість об'єкти (предмети, події, процеси та ін), підтримують емоційний тонус особистості і прив'язують її до життя, викликають оптимістичне світосприйняття. А цінності, що виступають у ролі мотивів, спонукають до діяльності, примушують людину до зусиль з подолання перешкод, «працювати» [2].

О. А. Максимова [3] характеризує три рівня смислу життя вчителів: ситуативний, приземлений, піднесений. Смисложиттєві орієнтири вчителів, на думку автора, залежать від того, яке місце педагогічна професія займає в структурній ієрархії смислу їхнього життя.

О. П. Морозова [4] у своєму дослідженні зазначає, що усвідомлення вчителем смислу своєї професійної діяльності відбувається через ситуації, що створюють, розширюють і поглиблюють смисл, а також шляхом переходу педагога в рефлексивну позицію.

На нашу думку, смисложиттєві орієнтири майбутніх учителів пов'язані, перш за все, з мотиваційною сферою особистості, тому при розв'язанні цієї проблеми ми робимо акцент на нових підходах до викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу. Вважаємо, що кожна тема з психології чи педагогіки повинна осмислюватись через призму її значущості як для особистості професіонала, так і значущості в контексті допомоги дитині, яка розвивається, знаходиться в просторі самовизначення. Цей напрям підготовки майбутнього вчителя надає можливість йому осмислити цілі, функції, мотиви взаємодії з дитиною з позиції особистісно значущої. Знання, уміння, навички при такому підході здобувають статус смисложиттєвоважливих.

Усвідомлення педагогічної взаємодії як смисложиттєвого самовизначення передбачає усвідомлення мети та призначення свого життя, що ґрунтуються на осмисленні цінності педагогічної діяльності.

На думку К. А. Абульханової-Славської, «смысл життя — це цінність і одночасно переживання цієї цінності людиною в процесі її вироблення, присвоєння або здійснення» [5].

Смысл містить мотиваційний, вольовий аспекти. Емоційний відображає задоволеність людини своїм життям; його емоційну насиченість. Вольовий є рушійною силою активності особистості, забезпечує її готовність до досягнення життєвих цілей.

Від пошуку й знаходження особистістю смислу життя залежить його наповненість, задоволеність ним, якість й результативність діяльності. Найбільш інтенсивним періодом смисложиттєвого самовизначення є юнацький вік, коли відбувається не тільки усвідомлення свого Я, але й визначаються життєві та професійні плани.

Відкриття особистісно-значимих смислів педагогічної діяльності допомагає виробити Я-концепцію вчителя-вихователя, зіставляти Я-реальне та Я-ідеальне. Таким чином, стати на шлях саморозвитку, самовдосконалення.

Професійне, смисложиттєве самовизначення передбачає наявність таких етапів:

- усвідомлення цілі та призначення свого власного життя;
- пізнання та осмислення свого Я в контексті педагогічної діяльності;
- побудова життєвих і професійних перспектив (цілей, планів життя і професійної діяльності, напрямів професійно-особистісного самовдосконалення);
- оволодіння технікою саморозвитку і самовдосконалення;
- оволодіння знаннями, вміннями, навичками, що усвідомлюються як життєво і професійно необхідні.

Розвиненість ціннісних орієнтирів майбутнього вчителя-вихователя передбачає наявність у педагогічному мисленні ціннісного ставлення до таких основних компонентів професійно-педагогічної діяльності, як:

- усвідомлення цілі виховної взаємодії, зацікавленість у самому процесі взаємодії та в його результатах;
- безумовне прийняття особистості дитини, прагнення допомогти в процесі її особистого розвитку, інтерес до субкультурних її проявів, а також захопленість процесом взаємодії з метою підтримки особистісного розвитку зазначених чинників;
- наявність позитивної Я-концепції як сукупності уявлень про власні особистісні та професійні якості.

Розглядаючи професійно-ціннісні орієнтації вчителя Н.М. Нікітіна [6] зауважує, що смислоутворюючим є ставлення до особистості учня. Провідна цінність педагогічної діяльності — особистість дитини, її розвиток і становлення. Тому змістом ціннісних орієнтирів виступають орієнтири на інтереси та потреби дитини, на повагу до неї та безумовне прийняття її, на її особистісний розвиток, взаємодію та співробітництво.

До другого блоку ціннісних орієнтирів учителя, що відображають його ставлення до професії та професійної діяльності, автори відносять потреби й мотиви участі в цій діяльності. Це орієнтації на творчість та самореалізацію в професії; соціальну значимість педагогічної діяльності; професійне співробітництво.

До професійно-ціннісних орієнтирів учителя також належать і орієнтири, що відображають та визначають ставлення вчителя до самого себе як до педагога.

Ціннісно-мотиваційна готовність учителя до самовдосконалення полягає в орієнтації вчителя на самопізнання, позитивне самосприйняття і прийняття себе; професійно-особистісний саморозвиток, духовне вдосконалення.

Будь-який поділ ціннісних орієнтирів учителя-вихователя достатньо умовний, але в процесі цілісного їх присвоєння здійснюється становлення індивідуальності вчителя-вихователя, його Я-концепції.

Професійно-ціннісні орієнтири вчителя-вихователя базуються на цінностях педагогічної діяльності, що мають гуманістичну сутність, тому що відображають загальнолюдські цінності розвитку суспільства. Педагогічне мислення вчителя-вихователя, його установки в педагогічній діяльності є результатом осмислення, усвідомлення й особистісного прийняття цих цінностей: дитина, її розвиток і особистісне становлення; взаємодія як процес психолого-педагогічного супроводу та підтримки розвитку дитини; творчий саморозвиток, як реалізація смислу свого життя й педагогічної діяльності.

Процес смисложиттєвого особистісного самовизначення майбутнього вчителя-вихователя — це усвідомлення особистістю своєї індивідуальності, співвідношення її з індивідуальністю кожної дитини, з її цінностями, інтересами, життєвими планами, установками та інше.

Тому ми вважаємо, що знання, які отримують студенти в процесі професійної підготовки, повинні відштовхуватися від соціокультурних особливостей життя сучасної дитини, проходити етап інтеріоризації в мисленні й аналізі професійної значимості. При такому підході вміння й навички сприймаються майбутніми вчителями-вихователями як особистісно-професійно необхідні. Професійно-педагогічна підготовка вчителя-вихователя стає процесом особистісного позитивного росту та вдосконалення.

Усвідомлення педагогічної взаємодії як смисложиттєвого самовизначення знайшло відображення в розроблених рівнях критеріїв показника готовності майбутніх учителів до особистісно значущої взаємодії.

У ході проведення дослідження визначено доцільність чотирирівневої оцінки готовності майбутніх учителів до особистіс-

но-значущої взаємодії, що включає: елементарно-репродуктивний, адаптивний, системно-моделюючий, системно-розвивальний рівні.

Елементарно-репродуктивний рівень свідчить, що майбутній учитель-вихователь сприймає педагогічну діяльність як суб'єкт-об'єктні взаємини. Виховний процес розуміється ним як відтворення в цілому формальних форм виховання (класні години, екскурсії, інші заходи, які допомагають усвідомити, що треба робити). При моделюванні виховної роботи вчитель користується пояснювально-ілюстративним методом, вимагає від учнів репродуктивного викладу інформаційного матеріалу.

Адаптивний рівень показує, що майбутній учитель-вихователь прагне пристосувати зміст виховної взаємодії до вікових особливостей учнів, розуміє педагогічну діяльність як надання допомоги дитині у вирішенні її проблем, цікавиться змістом часу дозвілля школярів, але не в змозі моделювати розвиваючу взаємодію в цій сфері.

Для *системно-моделюючого рівня* характерним є вміння моделювати особистісно значущу мету взаємодії, створювати систему взаємодії у сфері інтересів учнів, керуючись при цьому індивідуальними і віковими особливостями дітей. Майбутній учитель володіє знаннями щодо основних концептуальних положень гуманістичного і особистісно-зорієнтованого виховання; прагне до діалогічного спілкування з дітьми; виявляє інтерес до нових технологій виховання та їх втілення в сучасний освітній простір.

Системно-розвивальний рівень демонструє, що майбутній вчитель пов'язує педагогічну діяльність зі смислом свого життя. При аналізі сучасного соціокультурного середовища чітко визначає мету взаємодії з учнями у сфері їх інтересів, зміст взаємодії базує на субкультурних особливостях прояву потреб дітей. Педагогічну особистісно-значущу взаємодію моделює з урахуванням цінностей педагогічної діяльності. Для майбутнього вчителя характерна пошуково-творча активність в отриманні знань, розвитку умінь і навичок здійснювати взаємодію, спрямовану на допомогу в особистісному розвитку дитини.

Результати констатувального експерименту показали, що основна маса студентів знаходиться на елементарно-репродук-

тивному рівні готовності. Аналіз здійснювався за такими критеріями:

1. Сприйняття виховної взаємодії як потреби допомогти дітям у вирішенні їх проблем.

2. Усвідомлення свого Я (емоційного інтелектуального соціального).

3. Побудова життєвих і професійних перспектив (мети професійної діяльності, її змісту, засобів досягнення).

4. Автентичність як прагнення бути самим собою, відкритим по відношенню до інших.

У таблиці 1 наведені дані, що відображають загальну картину готовності студентів до виховної особистісно-значущої взаємодії.

Таблиця 1

Ставлення студентів до педагогічної діяльності як смисложиттєвої цінності (констатувальний зріз)

| Кількість студентів | Розподіл студентів за критеріями їх готовності до виховної особистісно-значущої взаємодії | | | | | | | | | |
|---------------------|---|------|------|------|------|------|------|-----|------|----|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| 292 | 31 | 10,6 | 214 | 75,7 | 172 | 58,9 | 28 | 9,5 | 225 | 77 |

З наведеної таблиці даних видно, що майбутні вчителі-вихователі досить високо (близько 80 %) оцінюють своє «Я» в контексті педагогічної діяльності. Аналізуючи педагогічні твори, проводячи індивідуальні, групові бесіди ми констатуємо, що студенти на своєму власному досвіді переконуються, що мають достатньо інтелектуальних, емоційних властивостей для здійснення педагогічної діяльності. Наступний критерій свідчить про достатньо високу (58,9 %) впевненість щодо побудови життєвих і професійних перспектив. Ми також пов'язуємо ці данні з рефлексією власного досвіду. Описуючи ідеал учителя, більшість студентів (77 %) констатують таку бажану якість, як відкритість до інших, до дітей. При цих досить високих показниках слід зазначити, що майбутні вчителі-вихователі не пов'язують взаємодію з учнями як надання останнім допомоги у вирішенні проблем

(10,6 %) і, в цілому, почувають себе некомпетентними у сфері здійснення особистісно значущої взаємодії зі школярами. Більшість респондентів відповідали на питання анкети: «Чи в змозі ви вплинути на зміст дозвілля школярів?» так: «Ні, я не знаю, як можна вплинути» та інші.

Результати дослідження дали змогу визначити низку проблем, що існують в процесі підготовки студентів педагогічних ВНЗ щодо виховної взаємодії з дітьми. Однією з них є низький рівень усвідомлення педагогічної діяльності як смисложиттєвого самовизначення.

Література

1. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник.— К: Либідь, 2001.— С. 159.
2. Шакуров Р. Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии — 2003.— № 5.— С. 18–33.
3. Максимова Е. А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя (опыт экспериментального исследования) // Мир психологии.— 2001.— № 2.— С. 149–154.
4. Морозова О. П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя // Педагогика — 2002.— № 1.— С. 61–67.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни.— М., 1991.— С. 72.
6. Нікітіна Н. М. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: — М.: Изд. центр «Академия», 2004.— 224 с.