

МОДЕЛЬ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В ПОСЛЕВУЗОВСКИЙ ПЕРИОД

Т.В. Гуляева

Беларусь, г. Минск

Рассматривая профессиональную адаптацию как многоступенчатый процесс активного "вживания" специалиста в профессию, овладения им педагогическим мастерством, мы попытались проследить развитие адаптивности будущего учителя в условиях вуза и последующей работы в школе.

Наблюдение за адаптацией молодых учителей, собственный опыт организации работы по оказанию им помощи в период послевузовской адаптации, беседы с методистами, заместителями директоров по учебно-воспитательной работе позволяют утверждать, что адаптивности присущи три уровня: хороший, удовлетворительный, неудовлетворительный. Им соответствуют три группы учителей. Первую группу составляют учителя, которые с первого года самостоятельной работы уверенно и быстро идут к овладению педагогическим мастерством. Их отличает ярко выраженная профессиональная направленность, нравственная и психологическая подготовленность к педагогической деятельности, профессиональная компетентность, ответственность за результаты труда, творческое отношение к передовому педагогическому опыту.

Во вторую группу входят учителя, которые медленно овладевают педагогическим мастерством. Им свойственна недостаточная теоретическая и методическая подготовленность, отсутствие должной требовательности к себе, некритическое отношение к собственному практическому опыту, конфликтность. У некоторых из них сформирована завышенная самооценка, не позволяющая строить правильные взаимоотношения с членами педагогического коллектива.

К третьей группе мы относим учителей со слабой подготовкой по педагогике, психологии, методике преподавания. Они не знают особенностей детей, плохие организаторы. У многих из них невыразительная речь, бедный словарный запас, скованность в общении с коллегами, учащимися, родителями.

Различая понятия адаптивности и адаптированности, выделяем высокий, средний и низкий уровни адаптированности. Первый — характеризуется удовлетворенностью работой и соответствием

способностей выбранной деятельности. Второй – отсутствием одного из показателей. Третий уровень – отсутствием двух показателей.

Основой различия уровней адаптированности выступают цели педагогической деятельности молодого учителя. Они определяют выбор форм, методов, средств, а также критерии анализа и оценки проводимой работы с учащимися, самоанализа и самооценки собственных способностей и наклонностей. Низкий уровень адаптированности отличает учителя, неопределенно представляющего себе цели педагогической деятельности, подменяющего их решением сиюминутных практических задач. В отборе методов и средств педагогического влияния на учащихся он действует стихийно, используя хорошо знакомые и удобные для него методы. Такие учителя не знают детей, общаются с ними формально в рамках урока и внеклассного мероприятия. Анализ работы проводят лишь в случае неудач, предпочитая оценивать конкретный урок, мероприятие, отдельно взятый методический прием или средство воздействия на учащихся. Самообразованием не занимаются, утверждая, что их способности соответствуют другой деятельности. Эти учителя, как правило, не испытывают удовлетворения от своей работы.

Учителям, адаптированность которых соответствует среднему уровню, присуща ориентация на преподавание предмета как основную цель педагогической деятельности. Многие из них не формулируют и не решают в ходе урока задачи развивающего обучения, воспитательные задачи. Представители этой группы плохо знают детей, их возможности и интересы. Основным критерием результативности работы с учащимися они считают оценку успеваемости. Анализ собственной деятельности носит эпизодический характер, касаясь исключительно преподавания предмета. Учителя занимаются самообразованием от случая к случаю. Удовлетворение от работы получают редко, но уверены, что их способности соответствуют педагогической деятельности, хотя оценивают их по-разному (от трех до пяти баллов).

Учителя с высоким уровнем адаптированности характеризуются тем, что они с первого дня пребывания в школе широко и перспективно воспринимают цели педагогической деятельности и обоснованно отбирают методы и средства воздействия на учащихся, аргументированно доказывают их целесообразность, преемственность, взаимообусловленность. Отношения с детьми на уроке и во внеклассной работе строятся на принципе сотрудничества. Для таких учителей свойственны постоянный анализ проводимой работы, сопоставление результатов с перспективной целью и поэтапными

задачами, что является основанием для корректировки и поиска наиболее эффективных методов и средств воздействия на учащихся. Они занимаются самопознанием и самообразованием, высоко оценивают свои способности к педагогической деятельности (от четырех до пяти баллов) и уверены, что они отвечают требованиям выбранной профессии. Данная категория учителей получает удовлетворение от работы.

В соответствии с выявленными тенденциями, на основе результатов опытно-экспериментальной работы, теоретического анализа проблемы составлена теоретическая модель адаптации современного учителя. Предлагаемая модель включает в себя социально-психологическую адаптацию (успешность вхождения в педагогический коллектив школы, принятие начинающим учителем существующих в нем ценностей, традиций и норм поведения); профессиональную адаптацию, связанную с наличием профессиональных знаний, умений и навыков и эффективностью выполняемой молодым учителем педагогической деятельности (учебной, воспитательной, организационно-методической, исследовательской); личностную адаптацию (персонализацию), в процессе которой осуществляется принятие учителем социального статуса, что выражается в соответствующей самооценке, удовлетворенности, стремлении к саморазвитию, самоизменению, самосовершенствованию. Персонализация определяется уровнем оценки, которая сложилась об учителе в педагогическом и ученическом коллективах.

Структура модели обусловлена наличием познавательного, деятельностного и эмоционального компонентов.

Познавательный компонент адаптации предполагает познание объекта деятельности, норм, традиций и ценностей коллектива.

Деятельностный – проявляется в степени овладения молодым учителем функциональными ролями, преодолении допустимых им ошибок и недочетов, трудностей, умении разрешать конфликтные ситуации, общественной активности, потребности в самообразовании, самовоспитании и саморазвитии.

Эмоциональный компонент адаптации характеризуется удовлетворенностью выбором профессии, работой с детьми и ее результатами, отношениями с коллегами, ростом профессионального мастерства, учебной нагрузкой, саморазвитием, уровнем самооценки способностей, оценкой своего престижа в коллективе, желанием заниматься самосовершенствованием.

Представленные компоненты детализированы в концептуальной диаграмме (см. Рис. 1).

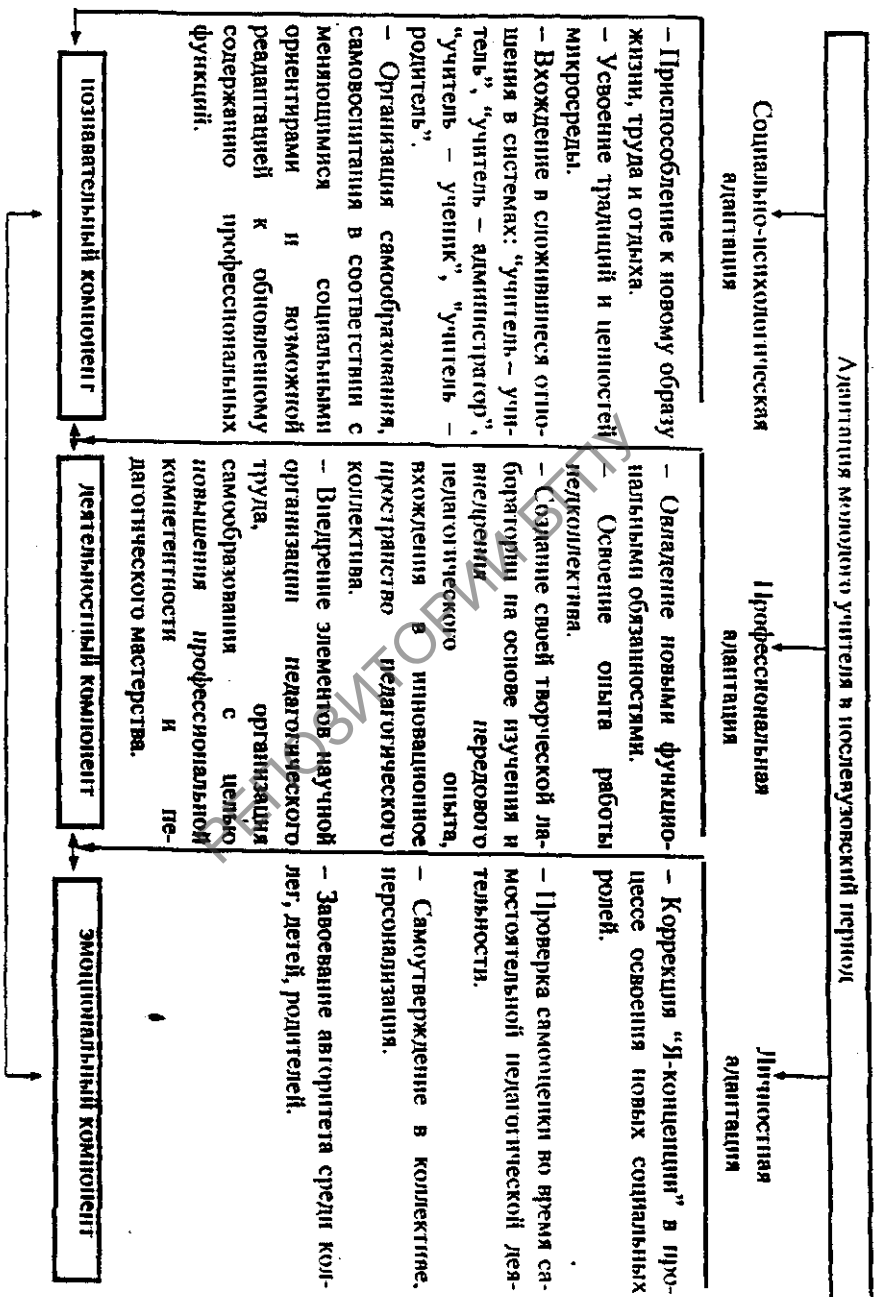


Рис. 1. Композиционная диаграмма модели адаптации молодого учителя.

Компоненты модели адаптации (познавательный, деятельностный, эмоциональный) взаимосвязаны, их содержательный аспект может корректироваться, углубляться в соответствии с изменением и обогащением профессиональных функций, обусловленных экономической и социокультурной ситуацией, складывающейся на том или ином этапе общественного развития.

Представленная модель стала системообразующим элементом предлагаемой адаптационной системы (АС).

Цель системы – оптимизировать процесс послевузовской адаптации молодого учителя, развить его творческие способности, сформировать индивидуальный стиль деятельности.

К ведущим компонентам АС отнесены мотивационно-целевой (МЦК), содержательно-деятельностный (СДК), оценочно-рефлексивный (ОРК) компоненты.

Содержательная сторона компонентов адаптационной системы проявляется: а) в обеспечении взаимосвязи мотивации и целеполагания, развитии интереса и профессиональной направленности личности молодого учителя на этапе послевузовской адаптации (мотивационно-целевой компонент); б) в организации последовательного и постепенного вхождения молодого специалиста в многофункциональную педагогическую деятельность, овладении педагогическим мастерством (содержательно-деятельностный); в) формировании у молодого специалиста умений анализа и самоанализа, оценки и самооценки, контроля и самоконтроля, самопознания себя как личности, выполняющей новую социальную роль (оценочно-рефлексивный компонент); г) в создании благоприятных условий на всем протяжении адаптационного периода. Все компоненты находятся в динамическом взаимодействии и тесной взаимосвязи.

На этапе практического внедрения адаптационной системы необходимо соблюдать следующие условия ее успешной реализации: знание руководителями школ психолого-педагогических особенностей молодых специалистов; обучение молодых учителей формам, способам и приемам выполнения функциональных обязанностей; создание благоприятных условий на всем протяжении адаптационного периода; обеспечение доброжелательной, комфортной атмосферы для содержательной самообразовательной работы молодого специалиста.

В механизме реализации адаптационной системы целесообразно выделить инвариантный (неизменный) элемент, определяющий содержание, формы и методы методической работы с молодыми специалистами; вариативный элемент, характеризующий изменчивую,

подвижную часть этой работы, обеспечивающий преемственность и взаимопроникновение сложившихся традиций и инноваций, выбор средств для принятия управленческих решений.

Опыт показывает, что к приоритетным направлениям в деятельности руководителей школ по оптимизации профессиональной адаптации молодого учителя в послевузовский период следует отнести следующие:

а) внедрение новых научно-педагогических концепций в практическую деятельность учителя; б) демократизация и гуманизация стиля педагогической деятельности; в) осуществление исследовательского подхода к управлению процессом адаптации; г) организация экспертизы и на этой основе корректировка реорганизации процесса адаптации.

На основе концепции гуманизации образования и структуры педагогической деятельности можно сделать вывод, что педагогическая деятельность, являясь основой адаптационной системы, влияет на характер процесса послевузовской адаптации молодого учителя. В свою очередь, успешность протекания процесса адаптации влияет на эффективность педагогического труда учителя.

Организация работы в соответствии с представленной моделью адаптационной системы подтвердила ее целесообразность и практическую значимость.

МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

А.Г. Механджийска

Болгария, г. София

Социально зрелую личность характеризует высокий уровень адаптации к профессиональной деятельности. Профессиональную адаптацию можно рассматривать как состояние готовности индивида эффективно включаться в определенный режим работы, осуществлять конкретную профессиональную деятельность и реализовывать ее функции. Высокий уровень адаптации проявляется в успешном функционировании личности в социуме, ее профессиональной пригодности и самоэффективности.

Существенной особенностью адаптации к профессиональной деятельности является ее процессуальный характер. Достижение оптимальной степени профессиональной адаптированности,