

Analysis of the philosophers, psychologists and teachers works that were dedicated to creativity, allowed to identify the main features of the manifestation of creativity, to highlight its characteristic features, peculiarities, structure. Results of the study show that creative abilities are clearly manifested in childhood and are developed during specially organized training, when children acquire socially produced means of creative activity.

Article deals with conclusions about the particular manifestations of preschool children creativity and the role of the highly skilled, professionally trained educator who is a creative person and carries a high spirituality and good for children, taking into account the potential for creative development of each child.

The perspective of further research on the issue of education of preschoolers creative personality is not only bringing new in methods of teaching and education, providing a higher level of independence of the child for the implementation of creative ideas, but also training the teacher of a new type, which organizing the creative work, will take care of the comprehensive development of preschool children, organization of interesting and meaningful life during their stay in the pre-school institutions.

Key words: creativity, children's creativity, the creative process, training, personality.

УДК 159.923.5

Щербань Ганна Вікентіївна,
старший викладач, Заслужений працівник освіти,
Мукачівський державний університет

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті розглядаються психологічні особливості самореалізації молодих учителів. У дослідженні доведено, що критерієм результативності професійної самореалізації молодих учителів є рівень готовності до розв'язання педагогічних задач, які виникають під час виконання професійної діяльності. Узагальнення отриманих емпіричних результатів дозволяє констатувати: наявність позитивної динаміки у залежності від стажу; розузгодження процесів оволодіння молодими учителями теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Отже, зняття суперечностей на етапі входження у педагогічну професію передбачає передусім оволодіння початківцями інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, задача, педагогічна задача, готовність, професійні уміння.

Постановка проблеми. Успішне розв'язання проблем щодо підвищення рівня освіти залежить від багатьох чинників, у складі яких не останнє місце займає етап професійної самореалізації молодого вчителя. Самореалізація випускника педагогічного закладу супроводжується реконструкцією професійно ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, нагромадженням власного досвіду практичної діяльності.

Проблему самореалізації молодих вчителів доцільно розглядати крізь призму внутрішніх протиріч етапу адаптації професійної діяльності, сутність якої полягає в тому, що індивід перебравши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Набутий у навчальному закладі теоретичний потенціал молодого фахівця має бути реалізованим у практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної самореалізації молодого педагога вивчалася у рамках: загальнопсихологічної теорії діяльності (П. Я. Гальперін, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко та ін.); концепції управління учбовою діяльністю учнів та аналізу процесу розв'язання педагогічних задач (Г. О. Балл, В. О. Кан-Калік, Н. В. Кузьміна, О. М. Кулюткін, Ю. І. Машбиць та ін.); соціальної перцепції (Н. Б. Ковальова, Ю. І. Лобанова, С. Д. Максименко, С. М. Маслов, М. В. Савчин, Т. С. Яценко та ін.); міжособистого спілкування (Л. А. Петровська та ін.); творчого аспекту (В. О. Моляко та ін.); здатності особистості не тільки адаптуватися, але й творчо змінювати своє оточення, реалізуючи в діях

власні цінності та смисли (Л. М. Карамушка, А. Б. Коваленко, Н. Л. Коломинський та ін.); розуміння особистісного смислу у навчальному спілкуванні (Д. О. Леонтьєв, А. В. Петровський, Н. В. Чепелева та ін.); принципу міжгрупової взаємодії у групах соціально-психологічного тренінгу (О. Ф. Бондаренко, Л. А. Петровська, Т. С. Яценко та ін.). Проте, у жодному із наведених вище підходів проблема професійної самореалізації саме молодого педагога не виокремлювалася в якості окремого предмета дослідження.

Мета статті (постановка завдання). Недостатнє теоретичне та емпіричне вивчення вказаної проблеми, її вагомість у подальшому процесі удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів зумовило вибір об'єкту та предмету дослідження. Об'єкт дослідження – процес самореалізації молодого вчителя. Предмет – психологічні особливості процесу самореалізації молодого вчителя. Мета дослідження – виокремити психологічні особливості процесу самореалізації молодого вчителя.

Результати дослідження. Реальна професійна діяльність багато в чому відрізняється від навчання у вузі. Перш за все, змінюється статус молодого фахівця. Він повинен не тільки організувати й регулювати свою діяльність, але і діяльність іншого – учня. Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий вчитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, колегами. При цьому принциповим є те, що педагог не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення й нести за них

відповідальність, причому відповідальність не лише за себе, але і за своїх вихованців.

Професійно-педагогічній діяльності притаманні такі характеристики, як конкретність, ситуативність, цілісність, що вимагає від вчителя не лише оволодіння певними науково-теоретичними знаннями, але й використання останніх у педагогічній практиці, творчого осмислення, трансформації у конструктивно-методичні схеми прийняття педагогічних рішень. Тому про результативність професійної самореалізації молодих учителів можна судити передусім по тому, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач, які виникають під час виконання професійної діяльності.

У рамках такого підходу оцінка ефективності професійної самореалізації вчителя пов'язується з виділенням певних видів професійно-педагогічної діяльності, які знаходять своє відображення у відповідних типах педагогічних задач. Відмітимо, що на доцільність використання педагогічних задач для забезпечення оперативного зворотного зв'язку неодноразово вказувалося у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі [1, 2, 3]. Умовно можна виділити такі якісно своєрідні аспекти професійно-педагогічної діяльності, оцінку яких доцільно проводити окремо:

- аналіз (вивчення і характеристика на основі наявних психолого-педагогічних знань особистості окремого учня, дитячого колективу, навчально-виховного процесу, умов педагогічної діяльності);
- планування (постановка цілей, проектування і конструювання змісту, засобів, форм і методів педагогічної діяльності);
- здійснення (реалізація наміченої педагогічної діяльності, тобто педагогічної взаємодії);
- самоаналіз (педагогічна рефлексія, спрямована на вдосконалення своєї діяльності, на професійне самовиховання).

Про освоєння педагогічного аналізу початківцями можна судити по успішності виконання ними завдань щодо аналізу педагогічних фактів та явищ (розв'язання аналітичних задач). Професійно необхідний мінімум таких завдань складає: визначення характеру педагогічної ситуації; визначення завдань педагогічної взаємодії та її загальної (перспективної) мети; виділення факторів, що впливають на педагогічну взаємодію; оцінка здійснюваних учителем дій та їх наслідків; співвіднесення своїх спостережень і висновків з наявними психолого-педагогічними знаннями. По суті, мова йде про освоєння цілісного бачення реального педагогічного процесу.

Про освоєння планування можна судити по успішному виконанню молодими вчителями таких завдань: визначення загальної мети і конкретних завдань педагогічної взаємодії; проектування його способів та прогнозування можливих труднощів; проектування варіантів педагогічної взаємодії.

Про освоєння стану здійснення можна судити по успішному виконанню завдань по реалізації педагогічної взаємодії як у змодельованих, так і в реальних умовах педагогічної діяльності.

У ході самоаналізу молоді вчителі мають зіставляти заплановані та реально здійснені дії, оцінювати їх педагогічну доцільність, порівнювати педагогічну ситуацію з іншими (подібними та відмінними), визначати

фактори, які впливали на досягнення мети, намічати й оцінювати інші, потенційно можливі варіанти здійснення педагогічної взаємодії, робити конструктивні висновки для професійного самовиховання та подальшої педагогічної діяльності.

Практичний досвід і теоретичний аналіз свідчать про неефективність використання, стандартизованих тестових методик. В основі запропонованого у статті підходу лежить змістова, якісна оцінка результативності професійного становлення молодих учителів за заданими параметрами; формалізація результатів такої оцінки з метою їх подальшої математичної обробки носить, в принципі, другорядний характер.

Підхід, представлений у дослідженні, носить яскраво виражений коригуючий характер, коли діагностика певних труднощів і суперечностей процесу професійної самореалізації молодих учителів є необхідною передумовою для проведення відповідної корекційної роботи, спрямованої на формування необхідних умінь і особистісних проявів.

Оцінка підготовленості молодих учителів до розв'язання педагогічних задач здійснювалась на основі узагальнення експертних суджень. У ролі експертів виступали адміністрація школи, працівники методкабінетів, методисти обласного інституту удосконалення учителів. Результати оцінок виражалися у балах, числові значення відповідали розробленій градації рівнів підготовленості молодих учителів. Останнім відповідно приписувалися кількісні значення:

- 0 – нульовий;
- 1 – низький;
- 2 – середній;
- 3 – високий.

Нульовий рівень – дії вчителя не мають необхідного обґрунтування або ґрунтуються на помилкових висновках з попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність у цілому не задовольняє вимогам, що витікають з принципів науки та виховання; дії вчителя, його поведінка у цілому не усвідомлені.

Низький рівень – дії молодого вчителя обґрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність лише частково задовольняє вимогам принципів навчання та виховання; дії та поведінка усвідомлені лише частково, із значними упущеннями (в усвідомленні цілей, співвідношенні запланованих та одержаних результатів тощо);

Середній рівень – дії молодого вчителя в цілому обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії та поведінка у більшості випадків усвідомлені; намічена діяльність виконується своєчасно або з несуттєвими відхиленнями від термінів; проявляється значна міра самостійності.

Високий рівень – дії молодого вчителя повністю обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу; діяльність повністю відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії повністю усвідомлені (включаючи співвідношення поставлених цілей і реальних результатів, критичну оцінку власної поведінки тощо); проявляє високий рівень самостійності; намічена діяльність виконується своєчасно [4].

Дослідженням було охоплено 65 молодих учителів, професійну діяльність яких оцінювали експерти.

У таблиці 1 представлені узагальнені результати експертних оцінок.

Табл. 1

Підготовленість учителів до розв'язання педагогічних задач (за результатами експертних оцінок)

Групи учителів (за стажем роботи)	Рівні підготовленості			
	високий	середній	низький	нульовий
до 1 року роботи	10,0	25,0	40,0	25,0
від 1 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

Узагальнення отриманих результатів дозволяє констатувати наступне:

1. Зростає кількість молодих учителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (від 35,0 % у групі зі стажем до 1 року роботи до 45,0 % у групі зі стажем від 3 до 5 років роботи). Це можна інтерпретувати як наслідок адаптації та професійної самореалізації молодих учителів, їх самоосвітньої і самовиховної роботи та методичної і консультативної допомоги з боку методичних служб, адміністрації шкіл та більш досвідчених колег. Слід мати на увазі ще й ту обставину, що приведені дані (особливо щодо вчителів зі стажем роботи до 1 року) дещо ідеалізовані, вони виражають, як буде при подальшому аналізі, не стільки реальний, скільки бажаний стан речей.

2. Чимало молодих учителів з низьким і нульовим рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (65,0 % у групі зі стажем до 1 року і 55,0 % у групі зі стажем від 3 до 5 років). Як бачимо, позитивна динаміка у залежності від стажу є, але вона дуже незначна і явно не може задовольнити вимоги шкільної практики.

На підставі аналізу результатів інтерв'ю з молодими вчителями та експертами з'ясувалися такі проблеми:

– Чи використовують у своїй практичній діяльності певну психологічну й педагогічну концепції навчання (виховання) та які саме? Якщо їх практична діяльність не впливає з єдиної психолого-педагогічної концепції, то які психолого-педагогічні закономірності реалізуються в окремих сторонах діяльності? На які аспекти психічного розвитку учня орієнтуються молоді вчителі у своїй практичній діяльності, які психічні функції передусім прагнуть розвивати на конкретному уроці? Який тип мислення вони намагаються розвивати в учнів, які ставлення до навколишньої дійсності виховувати? Як, в якій мірі і в яких напрямках здійснюється формування особистісних якостей учнів? Отже, педагогічна діяльність може здійснюватися вчителем на емпіричному та на свідомому рівнях.

Емпіричний рівень пов'язаний з оволодінням лише зовнішньою предметною стороною педагогічної діяльності, коли молоді вчителі визначають спосіб дії на основі логіки практичних дій. При цьому упускається та обставина, що логіка практичних дій не розкриває

закономірні зв'язки між окремими компонентами педагогічного процесу, що є компетенцією теорії. Внаслідок молоді вчителі часто не можуть (і не бачать у цьому необхідності) обґрунтувати, які способи дії і чому саме були вибрані у даній ситуації, вони просто копіюють дії інших учителів або сліпо виконують методичні поради.

Свідомий рівень передбачає, що зовнішній предметний діяльності передують внутрішні, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання.

Отримані результати свідчать про те, що дуже часто спостерігається розузгодження процесів оволодіння молодими учителями теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Ці процеси співіснують ніби паралельно, не перетинаються, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивних схем розв'язання педагогічних задач, у всякому випадку у тих молодих учителів, чия підготовленість до розв'язання педагогічних задач знаходиться на низькому або нульовому рівнях.

Паралельно нами аналізувалися ті труднощі, з якими зіштовхуються молоді вчителі під час первинного етапу професійної самореалізації. Передусім з допомогою нестандартизованого інтерв'ю (опитувалися молоді та досвідчені вчителі, адміністрація шкіл) з'ясувався характер та зміст таких труднощів. Одержана інформація була систематизована у вигляді спеціального опитувальника, який і був запропонований експериментальній групі молодих учителів (65 чоловік). Перед ними було поставлено завдання проранжувати по значущості виділені труднощі. Обробка результатів передбачала визначення середнього арифметичного рангу кожної труднощі та визначення показнику її значимості у педагогічній діяльності початківців.

Відмітимо, що різниця між середніми арифметичними рангами виділених труднощів носить статистично значущий характер. При порівнянні рангів першого і шостого місця критерій достовірності різниці по Ст'юденту складає 10,04. Навіть між показниками окремих місць різниця статистично достовірна (приміром, між показниками першого і другого місця критерій Ст'юдента складає 2,62, що відповідає рівню значущості 0,01).

Труднощі молодих учителів

Перелік труднощів	Середній арифметичний ранг	Рангове місце
Невміння підтримувати в учнів уважність, впевненість у своїх силах, добросовісне ставлення до навчання	1,89	I
Невміння розподіляти свою увагу на уроці	2,22	
Невміння використовувати вплив класу на особистість, орієнтація на «парну педагогіку»	2,28	
Відсутність вміння розбиратися в учнях, розуміти мотиви їх вчинків, поведінки у цілому	2,33	
Невміння прислухатися до критики у свій адрес	2,39	II
Невміння володіти собою, неврівноваженість	2,56	
Відсутність умінь переконувати учнів	2,72	
Невміння підтримувати у класі дисципліну	2,83	III
Невміння раціонально організовувати свою діяльність	3,06	
Невміння раціонально організовувати діяльність класу	3,17	
Невміння активізувати пізнавальну діяльність учнів	3,28	
Деякі особистісні якості (слабкість волі, м'якість характеру та інші)	3,29	IV
Недостатня методична підготовленість	3,56	
Прогалини у теоретичних знаннях	3,72	
Деякі особливості особистісні (недостатня справедливості і об'єктивності, труднощі у комунікативній системі та інші)	3,78	V
Невміння поєднувати навчальну та виховну роботу на уроці	3,94	
Випадковість вибору професії, відсутність необхідної мотивації	4,11	VI

Аналіз одержаних даних дозволяє відмітити наступне:

1. У процесі професійної самореалізації молоді вчителі зіштовхуються з серйозними проблемами зовнішнього, предметного характеру і труднощами, зумовленими особистісними, психологічними причинами.

2. Багато з об'єктивно існуючих проблем професійної самореалізації початківців випадає з поля зору адміністрації школи та методичних служб, які покликані надавати необхідну допомогу молодим вчителям.

3. Труднощі, зумовлені невіданням використовувати теоретичні знання для розв'язання педагогічних задач, явно недооцінюються молодими учителями, що можна інтерпретувати тим, що професійні функції багатьма з них здійснюються на емпіричному рівні, внаслідок чого необхідність обґрунтування способу дії та причин його вибору у даній ситуації часто випадає просто з поля їх уваги.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, що практично оволодіває

професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків. Зовнішнє протиріччя цього етапу (між професійно-педагогічною підготовкою, одержаною у педвузі, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною шкільною практикою) виявляються на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням початківцями.

Розглядаючи професійно-педагогічну діяльність як неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач (у кінцевому результаті, задач по рефлексивному управлінню діяльністю учнів), і маючи на увазі, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через педагогічну взаємодію (спілкування) вчителя з учнями, підкреслимо, що діалектичне зняття цієї суперечності передбачає передусім оволодіння початківцями на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі. Перспективою подальших досліджень є розробка програми роботи з виявленими труднощами молодих вчителів.

Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. / Г.А. Балл – М.: Педагогика. 1990. – 184 с.
2. Галян І.М. Рівень рефлексивної активності майбутніх педагогів як показник повноти їх смислового самоаналізу / І. М. Галян //Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. – Випуск 32. – С.78-89.
3. Уршуля Солинська. Професиональное выгорание учителя и его последствия / У. Солинська, А. Юрчак //Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. – Випуск 31. – С.427-440.

4. Щербан Т.Д. Теорії навчального спілкування: структура, психічний розвиток, педагогічні задачі: навчально - методичний посібник. - Мукачево: Карпатська вежа, 2003. - Ч. 3. - 63 с.
5. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К : Міленіум, 2004. – 441 с.

В статье рассматриваются психологические особенности самореализации молодых учителей. В исследовании доказано, что критерием результативности профессиональной самореализации молодых учителей является уровень готовности к решению педагогических задач, которые возникают во время выполнения профессиональной деятельности. Обобщение полученных эмпирических результатов позволяет констатировать наличие положительной динамики в зависимости от стажа; рассогласование процессов овладения молодыми учителями теоретическими знаниями и накоплением ими практического опыта. Итак, снятие противоречий на этапе вхождения в педагогическую профессию предполагает прежде всего овладение начинающим интегральным умением решать педагогические задачи .

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, задача, педагогическая задача , готовность, профессиональные умения.

The article deals with the psychological characteristics of self-realization of young teachers. It has been proved that the criterion of the effectiveness of professional self-realization of young teachers is the level of readiness to solve pedagogical problems that arise during the execution of professional activities.

The following stages of pedagogical problem solving were identified: analysis, planning, implementation, introspection.

In the process of professional self-realization young teachers are faced with serious problems and difficulties of external and subject nature caused by personal and psychological reasons. The generalization of empirical results allows us to conclude: the presence of positive dynamics depending on experience; mastering processes mismatch young teachers with theoretical knowledge and gain practical experience. According to the subject of professional stage of formation the leading personality psychological tendency that almost swept the profession can be assumed that as a tendency to assert themselves in the system of new relationships.

The external contradiction of this stage (between professional and pedagogical training received in pedagogical university, previous notions about the school, teachers' labour, social and psychological expectations and real requirements, concrete terms of professional activity, everyday school practice) appears on a personal level as a conflict between the new status and its realization of beginners.

Considering the professional-pedagogical activity as a continuous process of pedagogical problem solving (the task of reflexive management of pupils), and having in mind that the achievement of educational objectives is only possible through pedagogical teacher -pupil interaction (communication), we emphasized the dialectical removal of contradictions in the process of entering teaching profession that involves mastery of the beginners of integrated ability to solve pedagogical tasks.

Key words: self-realization, professional self-realization, task, pedagogical task, readiness and professional skills.