

4. Кобзар Б. Педагогічні системи, педагогічні процеси й педагогічні технології //Наукові записки. - Вип. 32.4.1. - Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001, - С. 12-17.
5. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка /Соціальна робота: Навч. посібник. - К.: ІЗМН, 1997. - С. 232.
6. Концепція розвитку загальної середньої освіти //Освіта України. - 2000. - 16 серпня. - с. 8-11.
7. Лоренц Уолтер. Социальная работа в изменяющейся Европе. - Амстердам - Киев, 1997. - 199 с.
8. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. - К., 1996. - 384 с.

УДК 371.134:37.037.2

## **СУБ'ЄКТИВНІ ФАКТОРИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЛЕОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

Приходько М.І., д.пед.н., професор

*Запорізький державний університет*

В останні роки значного розвитку набув новий напрямок соціальної педагогіки - валеологічний.

Валеологія (від лат. Valeo, valitum, valeve) синонімічна таким значенням, як здоровий, сильний, вольовий, кріпкий, міцний, дійовий, впливовий, важливий, слухний, проте багатьма дослідниками розглядається однобічно - або з точки зору здорового способу життя, або ж з медичної.

А ось як дійовий суб'єктивний фактор педагогічної діяльності не розглядається.

Педагогіка - особлива сфера людської діяльності, бо в ній переважне значення мають вияви індивідуальних, особистісних стосунків, світоглядних установок вчителя, вихователя.

Суб'єктивний фактор - складний сплав ділових якостей, направленості, інтересів, ціннісних орієнтацій особистості, її емоційних і психічних станів. Проявляється цей фактор у повсякденній взаємодії, співробітництві, спілкуванні вчителя з учнями, у навчально-виховній роботі, організації різних видів їх урочної і позакласної діяльності, в оціночних судженнях, особистих симпатіях і антипатіях, у великій кількості найтонших нюансів, із яких складається професійний, діловий почерк вчителя, стиль його взаємин з дитячим і педагогічним колективом, батьками учнів.

Особиста позиція педагога може мати як позитивний, так і різко негативний вплив на ставлення учнів до школи, на їх працездатність, успішність, поведінку, на психічне і фізичне самопочуття.

Проблеми джерел суб'єктивних проявів педагогічної майстерності, професіоналізму досліджувались нами багато років. Монографічно вивчений досвід роботи 10 міських шкіл, 50 учителів; проведений порівняльний аналіз результативності діяльності 200 педагогів; опрацьовані матеріали бесід, анкетних відповідей більше 2000 учнів підліткового і старшого віку. Матеріали досліджень переконують, що суб'єктивний фактор - це не тільки професійна майстерність, особистісні прояви вчителя чи його відношення.

Зокрема, ізольовано ці компоненти не здійснюють цілісного, інтенсивного впливу на учнів.

Вивчення шкільної практики показало, що однією з діагностичних ознак впливу суб'єктивного фактора педагога на особистість учня зіставлення школярів до вчителя: а) як до професіонала, спеціаліста і як до людини; б) до предмета, який ним викладається; в) до сфери діяльності, пов'язаної з цим предметом (до професії, спеціальності).

Звичайно, ці показники виявляють стійку позитивну корекцію між собою.

Так, наприклад, нами було виділено групу вчителів, які дають стійкі і дуже високі результати педагогічної діяльності. Високий рейтинг цих педагогів серед учнів (який досягав 80-85%) був показником їх інтересів до предметів, які ними викладаються (до 60-70%); багато учнів (до 45%) мають намір вибрати для себе професію чи спеціальність пов'язану з предметом, який викладає вчитель.

Незважаючи на велику подібність у результатах своєї діяльності, ці вчителі дуже відрізняються один від одного характерами, особистими якостями, педагогічним почерком, типом взаємовідносин з учнями,

керівництвом їх діяльністю. Безумовно, було між ними і щось спільне, що довгий час важко піддавалось аналізу.

Коли ми стали виявляти причини деяких відхилень у навчальній діяльності і поведінці учнів, то виявили, що шанованих, авторитетних вчителів відрізняють від інших такі суб'єктивні якості, як позитивна внутрішня, особистісна, емоційно забарвлена, мотивована (не завжди усвідомлювана) позиція у відношенні до учнів, їх діяльності, їх результатам; спрямованість інтересів на особистість учнів у сполученні з прагненням бути їм корисними; висока компетентність і професіоналізм, які забезпечують можливість надання своєчасної допомоги школярам, їх батькам у найрізноманітніших ситуаціях.

Навіть при різному темпераменті таких педагогів відрізняють внутрішній і зовнішній спокій, урівноваженість, впевненість у собі, збалансованість індивідуальних особистісних якостей, гармонійність їх проявів, яка підкріплюється впевненістю у своїх знаннях, здібностях, можливостях вийти із будь-якого складного становища; шанобливе ставлення до дітей, розуміння їх неповторності, своєрідності і чистоти, визнання і поваги почуття власної гідності незалежно від показників навчальної діяльності, поведінки, особистісних проявів (оцінка можливостей учнів майже завжди позитивна).

Ці суб'єктивні особливості в різних сполученнях, як правило, властиві вчителям, які мають високі й стійкі результати в роботі, але більше всього відсутні або слабко розвинені і виявлені в педагогів, які не змогли досягнути успіхів у роботі з важкими, відстаючими учнями.

Зауважимо, що не завжди це були молоді і недосвідчені педагоги. Багато з них мали великий стаж роботи і вважалися досвідченими методистами.

Чим можна пояснити таке явище в шкільній практиці?

Повноцінна педагогічна праця - це рольова діяльність з чітким розподілом функцій, в яку обов'язково повинні бути включені особисті особливості її учасників. Керівна роль у ній належить учителю. Саме в стилі, способах впливу на особистість проявляється суб'єктивний фактор вчителя - повага, доброзичливість, чуйність до учнів, відношення до них, їхньої діяльності, їх результатам і інші його компоненти. Саме від цього залежить характер діяльності вчителя - ліберальний, демократичний, авторитарний чи авторитарно-догматичний.

Співробітництво з учнями є одночасно процесом обміну цінностями - науковою інформацією, правилами поведінки, думками, почуттями, відношеннями. Чим вищий ціннісний потенціал такого спілкування вчителя, тим привабливіший він для учнів. Встановлено, що сильні самостійні учні більше мають потребу в обміні науковою інформацією, засобами і способами її пристосування; слабші більш залежні від вчителя, тому більше зацікавлені в емоційних компонентах співробітництва - співчуття, уваги, доброзичливості, заохочення тощо.

У цілому ж всі учні (і сильні, і слабкі) високо цінують і віддають перевагу ерудиції педагога, компетентності, професіоналізму, доброзичливості, справедливості, демократичності і іншим позитивним проявам. Це пояснюється не тільки позитивним емоціональним фоном співробітництва, але і високою продуктивністю, значущістю для учнів, ціннісною насиченістю.

При цьому, як показують спостереження, вирішальну, цілком виняткову роль відіграють не тільки їх компетентність, професіоналізм, майстерність, але і внутрішнє суб'єктивне відношення до діяльності, її об'єктам, засобам, способам, результатам (позитивне, негативне, нейтральне). Ці обставини зумовлюються ще і тим, що в процесі взаємодії, співробітництва вчителів з учнями виникають і установлюються незримі психологічні зв'язки і відношення, які сприяють виникненню взаєморозуміння, довір'я.

Можливість неформального обміну з вчителем різними цінностями у вигляді інформації, відносин, особистих думок, суджень, орієнтацій стимулюють працездатність учнів, духовно збагачують їх. В установленні цих зв'язків і взаємовідносин цілком визначну роль відіграють співчуття, співпереживання, вміння вчителя поставити себе на місце учня; потреба в спілкуванні, емоціональних контактах; здібність до розуміння його внутрішнього духовного світу, переживань, проблем, ціннісних відношень; вміння своєчасно відгукнутися на ці переживання, вірно зрозуміти і відреагувати на них; глибокі знання світу дітей, дитячої (вікової) психології.

Всіма цими якостями в повному обсязі володіли А.С.Макаренко, Я.Корчак, Н.А.Сорока-Росинський, В.А.Сухомлинський і багато інших видатних педагогів (мається на увазі не рівень їх обдарованості і таланту, а професійні якості, характер відносин з вихованцями).

Таким чином, можна стверджувати, що суб'єктивний фактор у педагогічній діяльності - категорія валеологічна, що складається стихійно, під впливом внутрішніх і зовнішніх дій (враження, переживання і усвідомлення), умов і обставин, в яких живе, розвивається і діє людина, формуються направленість і вибірковість учителя, його ціннісні орієнтації, світоглядна позиція, складаються певні відношення до роботи, відповідні психічні механізми, що забезпечують успішні результати діяльності. З відгуків

багатьох педагогів, на розвиток їх особистих і професійних якостей вплинули дитячі враження, дитячі ігри вчителів і учнів, нахил до спілкування, заступництва, захисту слабших, подання допомоги нужденним тощо; шкільні враження, що складаються під впливом діяльності улюбленого вчителя, особисті взаємовідносини, виникле бажання бути схожим на нього, захоплення професією педагога.

Аналогічну роль відіграють особисті якості, симпатії до директора, заступника директора, окремих викладачів, а також інші сполучення і комбінації цих факторів. Викликає занепокоєність той факт, що ніхто із опитуваних вчителів не назвав благотворного впливу ВНЗ на формування їхніх професійних здібностей і нахилу до педагогічної діяльності. Як інші фактори деякі називали співчуття до дітей, до їх неблагополучного положення в класному колективі, сім'ї, бажання захистити їх, допомогти вийти із складного становища.

Здібність до емпатії припускає суб'єктивне сприйняття переживань і почуттів іншої людини. Ці якості проявляються у педагогів - професіоналів, керівників гуртків, шефів, наставників, які свідомо присвятили свою діяльність обездоленим дітям, знехтуваним, обійденим піклуванням дорослих. Ми впевнилися в тому, що без почуттів жалю, співчуття, бажання допомогти, зацікавленості в долі дитини працювати в школі неможливо, тому що праця педагога потребує великих душевних сил, енергії і спеціальних знань. Як відомо, польський педагог Я.Корчак свідомо змінив професію процвітаючого дитячого лікаря на малопrestiжну і малозабезпечену працю вихователя дитячого притулку, добровільно пішов разом зі своїми вихованцями в газову камеру концтабору Трєблінка.

На формування негативного суб'єктивного фактору в педагогічній праці впливають: а) відсутність любові та поваги до дітей, зацікавленості в них; б) відсутність розуміння їх психології, вікових і індивідуальних особливостей; в) неуспішність, низька ефективність, підвищена складність педагогічної праці, обумовлена різними причинами; г) психологічні і емоційні перенавантаження, випробовувані на роботі (у сучасній школі їх більше ніж досить). Негативно впливають низькі адаптивні можливості учителя до труднощів шкільного життя, його неготовність, нездатність до їх переборення, відсутність своєчасної допомоги.

За твердженням психолога В.І.Стрелкова, однією із причин малоприсадиності вчителя до педагогічної професії криється в ньому самому, в його особистих можливостях. Він установив, що 60-70% із 1200 вчителів, які ним спостерігалися, не досягли в своєму розвитку достатньо високого рівня суб'єктності, тобто потенційно можливої цілісної гармонічної індивідуальної внутрішньоособистісної, педагогічно зорієнтованої структури, яка дозволила б їм стати істинними суб'єктами, творцями своєї життєдіяльності, а значить і педагогічної діяльності.

У результаті вчитель, який позбавлений внутрішньої стабільності, опори, впевненості в собі, ціннісної орієнтації став дуже агресивним за рахунок посилення лабільних рис і індіферентності, що створює підстави для конфліктів з учнями, незадоволення ними, підозри, недовіри. І це при тому, що обстежувані вчителі за своєю природою особистості емпатичні, меланхолічного складу, придатні до педагогічної діяльності [1]. На жаль, у роботі по підвищенню кваліфікації вчителів не приділяється належної уваги тим, хто з різних причин не досяг необхідного рівня самодосконалості, щоб бути спокійним і впевненим у собі, працювати творчо і з бажанням. Адже ці вчителі зазнають недоликів загальнопедагогічних і спеціальних (предметних) знань, умінь, навичок, особистих якостей, необхідних для успішної навчальної, предметно-гурткової і виховної роботи з учнями. Вони не зовсім впевнені у своїх можливостях, не навчилися переборювати труднощі.

Чи не в цьому першопричини підвищеної нервозності, підозри, конфліктності, що проявляються з найменшого приводу, страху дітей, неуважності до них, тобто сполучення проявів, які характеризують негативний суб'єктивний фактор?

Чи не тому на один і той же подразник, труднощі в роботі вчителі реагують по-різному, іноді діаметрально протилежно? Одні, коли бачать помилку, прорахунок чи невдачу учня, намагаються (якщо це доцільно) не звертати уваги чи навіть підтримати учня, підбадьорити його. Інші кричать, принижують почуття власної гідності учня, стараються підкреслити, продемонструвати всьому класу його негативні сторони навіть тоді, коли це абсолютно не педагогічно. Причому це робиться з повною впевненістю в своїй правоті, правильності дій. Особливо згубна і негативна така манера поведінки, спілкування вчителя, методика "негативного стимулювання" позначається на відстаючих, послаблених учнях, лишаячи їх впевненості в собі, бажання вчитися в школі. А реальна картина сьогодні така: серед учнів загальноосвітніх шкіл 60-70% дітей ослаблених, запущених, відстаючих, які потребують підвищеної уваги до себе, а серед педагогів виявлено 20- 25% з негативним суб'єктивним фактором. Наслідки їх "співробітництва", взаємодії в навчально-виховному процесі передбачити неважко. У результаті багато випускників відносяться до своєї школи з відвертою неприязню, навіть з ненавистю. Таке положення зберігається вже довгий час, про що свідчать публікації різних років [3].

Серед сучасних вихованців школи немало тих, хто страждає тими чи іншими відхиленнями в загальному і фізичному розвитку, в стані здоров'я. Про це неодноразово говорилося на нарадах, у періодичних та наукових виданнях.

Виявлено, що багато учнів погано володіють загальнонавчальними вміннями та навичками, у них слабо розвинена, сформована позитивна мотивація навчання, вчитися вони не вміють і тому не хочуть. Це ще одна трудність, що ускладнює роботу вчителів, вихователів. Нашаровуючись один на одного, інтегруючись, ці обставини і фактори ускладнюють навчально-виховний процес, роблять його малопродуктивним.

Як уже говорилося вище, навчання і виховання - складний процес взаємодії вчителя з учнем, міжособистісного спілкування, взаємного обміну і збагачення їх тими чи іншими цінностями - знаннями, вміннями, навичками, діловими і особистими якостями, моральними принципами і правилами. Протікає він на певному емоційному фоні (позитивному, нейтральному чи негативному), причому більш активно, якщо продуктивний приносить максимум вигод, викликає задоволення своїми результатами. Загальновідомо: учні віддають свої переваги, симпатії тим вчителям, які вчать їх успішно вчитися, дають корисні і цікаві знання, допомагають підтримувати добрі взаємини з однокласниками.

Високо ціняться наполегливість вчителя, бажання навчити відстаючого працювати нарівні з сильними, встигаючими, не зачіпаючи почуття власної гідності, а зміцнюючи і розвиваючи їх.

Нагадаємо, що методика В. Ф. Шаталова народилася із прагнення допомогти кожному учню вчитися успішно, без двійок.

Педагогічне мистецтво виникає в тому випадку, коли проявляється необхідність вирішувати виховні питання. Неспроможний вчитель, як правило, відчуває дефіцит необхідних спеціальних знань, вмінь, навичок, особистих якостей, а низький рівень розвитку суб'єктивності творчого потенціалу викликає у нього невпевненість, страх перед учнями. Особливо негативно вчитель ставиться до тих учнів, які постійно створюють і ставлять нестандартні, непосильні педагогічні задачі, що викликає у викладача почуття розгубленості, негативні емоції, конфліктні стосунки [4]. Захисна реакція спонукає вчителя переносити свою професійну неспроможність на учня. Іноді це породжує парадоксальні ситуації: учитель жаліється батькам на те, що їх син (донька) погано поводить себе на уроках, не засвоює матеріалу, "тупий" настільки, що не розуміє пояснень вчителя, тобто, звинувачує його в тому, в чому сам винен. Школярі ж в силу невтраченого природного почуття справедливості розуміють неправоту вчителя і по-своєму реагують на це. "Вина дитини, - писав Я. Корчак, - це все, що мітить у наш спокій, у самолюбство і зручність, спрямовує проти себе і сердить, б'є по звичках, забираючи час і думки. Ми не визнаємо упушень без злої волі.

Дитина недочула, не знає, не зрозуміла, помилилася, не зуміла, не може - це все її вина. Невдача чи погане самопочуття, кожна трудність - це вина і зла воля.

Недостатньо швидко чи дуже швидко, тому недостатньо вправно виконана робота - вина: лінь, неохайність, розсіяність, небажання працювати.

Невиконання принизливої і нездійсненої вимоги - вина. І наше поспішне зле підозрівання - теж її вина. Вина дитини - наші страхи і підозри і навіть її старання виправитись. ...Ми завжди знайдемо, чим дорікнути, і пожадливо вимагаємо все більше і більше" [5].

Дійсно, тільки в небагатьох школах, де розумний, творчий, педагогічний колектив і мудрий керівник на чолі, конфлікти, які виникають, вирішуються на користь учня.

Частіше всього діти винні у всьому: у безграмотності, некомпетентності і поганому настрої, самопочутті вчителя, у його невмінні дохідливо пояснювати новий матеріал, у незнанні елементарних педагогічних правил і невлаштованості особистого життя і т. д.

Наказовий авторитарно-догматичний стиль управління життям і дійсністю учнів у школі (нерідко в сім'ї) виник не на порожньому місці, не за розпорядженням зверху чи за чиєюсь чужою волею. Джерела його криються в педагогічній неспроможності вчителя, негативному суб'єктивному факторі, який спонукає підозрювати майже усіх учнів в нечесності, ліні, небажанні вчитись і зразково себе вести.

На цьому ґрунті з'явилися "щоденники учнів", "дисциплінарні зошити", виникла необхідність їх ведення, контролю з боку вчителя і батьків (щоб не пропустити "небезпечний момент" і вчасно відреагувати на провину учня).

Вчителі з позитивним суб'єктивним фактором не скаржаться батькам на неуспішність чи незадовільну поведінку своїх вихованців з двох причин: нема для цього приводу, а всі виникаючі конфлікти вчасно попереджуються чи вирішуються і без втручання третіх осіб. Володіючи знаннями, життєвою мудрістю, тактом, передбачливістю, вчителі можуть прощати помилки, прорахунки дітей і підлітків, не бачачи в

цьому злого замислу, криміналу чи аморальності, а іноді просто не звертають уваги на окремі їх промахи.

Любити дітей і поступово вчитися в них, вдосконалювати свою роботу можливо тільки при наявності позитивного суб'єктивного ставлення до педагогічної діяльності. Особливо ці якості необхідні в роботі з відстаючими учнями, які не володіють елементарними знаннями, уміннями і навичками поведінки, самоорганізації і самоконтролю, грубими в спілкуванні, невихованими і часто нездоровими психічно і фізично [6].

Нерідко ці діти із неблагополучних сімей, обтяжені спадковістю, зіпсовані негативним прикладом і впливом дорослих, психічно нестійкі, швидко втомлювані і виснажені, які вимагають більш чуйного, доброзичливого відношення.

Індивідуальний підхід, навантаження в міру сил, раціональна організація праці, стимулювання навчальної діяльності, створення ситуацій успіху дозволяють учителю, особливо на початкових етапах навчання, підтягнути важких дітей до рівня благополучних, постійно встигаючих. І якщо диференційована робота буде продовжена в середніх класах, то всі діти закінчують школу успішно.

Вчителі з негативним суб'єктивним фактором ускладнюють неспроможність важких дітей до навчання в школі (чи в даному класі). Жорстокість вимог, дріб'язковий контроль і опіка, окрики і приниження позбавляють учнів тих невеликих резервів пристосовницьких сил і можливостей, якими вони володіють. У таких дітей розвивається шкільна дезадаптація з усіма негативними наслідками, спостерігаються відхилення в навчальній діяльності і поведінці, у моральному і загальному розвитку, у спілкуванні з ровесниками і вчителями. Подібне "співробітництво" неспроможного вчителя породжує важкого учня з усіма його бідами, прикрощами, наступними складнощами для школи і сім'ї, суспільства в цілому.

Важкі підлітки частіше всього поповнюють ряди повнолітніх правопорушників, контингент спеціальних виховних закладів, лікувально-педагогічних стаціонарів. Загальна шкода, яка наноситься державі некваліфікованою роботою педагогів (низькі результати навчально-виховної роботи, підвищення витрат на подальше навчання і перевиховання учнів, які відсіюються із школи чи на перехід їх в інший навчально-виховний заклад), складає велику суму.

Однак, ніхто не підраховує втрати моральні і соціальні. Поки не визначено, у скільки обходиться нашому суспільству зіпсоване здоров'я і надломлена психіка школяра, низький рівень освіченості, вихованості, якою мірою можна оцінити отруєне дитинство і скалічені долі, злочинність неповнолітніх, наркоманію, токсикоманію, п'янство, проституцію і інші відхилення в поведінці молоді. Достотно відомо, що наслідки соціокультурної, соціально-педагогічної запущеності, положення вигнання в школі, учнівському колективі і сім'ї, постійні учнівські труднощі і відставання - всі ці фактори викликають непоправні зміни в психіці людини, сліди такого "впливу" часто залишаються на все життя, позначаються на долях наступних поколінь.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Стрелков В.І. Творчість вчителя і профілактика правопорушень // Профілактика відхилень в поведінці неповнолітніх. - М., 1991. - С. 8 - 21.
2. Гончарова С. Хто винний // Народна освіта. №4 - 1964. - С. 3 - 15.
3. Вязникова Л.Ф., Печенюк А.М. Помилки в педагогічному спілкуванні як одна з причин появи важких учнів // Профілактика в поведінці дітей і підлітків. - М., 1988. - С. 16 - 19.
4. Сімонов Л.В. Що таке емоція? - М., 1966. - 168 с.
5. Януш Корчак. Вибрані педагогічні твори. - М., 1979. - 280 с.
6. Лебединська К.С., Райська М.М., Грибанова Г.В. Підлітки з порушеннями в афективній сфері - М.: 1988. - 325 с.