

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ****М.В.ВЕЛИЕВ, А.М.МУСТАФАЕВ*****Бакинский Государственный Университет***

Учитель — профессия благородная, которая предполагает особые способности. От того, как выглядит молодой педагог, каков багаж его специальных знаний, как складываются его первые профессиональные шаги, во многом зависит будущее нашего демократичного общества, самостоятельного государства, так как школа в ответе за то, чтобы из ее стен выходили воспитанные, культурные, политически грамотные, идейно убежденные молодые люди.

Планируя свое будущее, студенты педагогических институтов должны представлять характер и содержание своей работы, учиться определять и реализовывать цели, задачи, содержание, средства и методы педагогической деятельности, определять ее результативность.

Вхождение начинающих учителей в педагогическую деятельность связано с преодолением значительных трудностей. Помощь начинающему учителю в его профессиональном становлении должна носить комплексный характер. Это прежде всего поддержка в области конструктивной деятельности : в проведении уроков, в налаживании режима, во внеклассной работе, в организаторской деятельности, в общении с родителями, администрацией.

При этом главное – помочь начинающему учителю применять полученные в педвузе знания в практике работы. Вместе с тем трудности профессионального становления нередко связаны с недостаточно глубоким уровнем их подготовленности в вузе. Необходимо повышать эффективность учебы начинающего учителя на примере старших более опытных высококвалифицированных учителей. Одним из направлений такой работы является формирование у молодых учителей потребности в профессиональном самообразовании.

Одним из важных источников симулирования положительных мотивов профессиональной деятельности – успехи, достигнутые в работе. Моральное стимулирование педагогической деятельности, в особенности на первых порах, совершенно необходимо. Этому служит «гласность» успехов молодого специалиста, деликатное отношение к его промахам, товарищеская требовательность и доверие.

Воспитание воспитателя – это, прежде всего внимательное отношение к нему и к его деятельности, активное соучастие в ней, поддержка на каждом переходном этапе начинающейся профессиональной биографии. Но это также и самовоспитание, систематическая, кропотливая работа молодого учителя над собой и своими профессиональными качествами.

Учительский труд всегда высоко оценивался в обществе, учителя несут большую ответственность в формировании личности молодого поколения. Решающая роль учителя в повышении качества обучения, трудового и нравственного воспитания учащихся, улучшении их подготовки к общественно полезному труду с новой силой ставит вопрос о теоретической и практической подготовке воспитателя, его профессиональной квалификации, отношения к труду, идейной, социальной и нравственной позиции. Поэтому основная задача состоит в том, чтобы повысить качество обучения, уровень трудового и нравственного воспитания в школе, на деле укрепить связь обучения с жизнью, подготовить школьников к общественно полезному труду.

Решающая роль здесь, конечно, принадлежит учителю, раскрытию на деле его профессиональных способностей. Не следует скупиться на внимание к его труду, быту, материальному благосостоянию, непрерывному повышению квалификации.

К анализу проблем профессиональной деятельности молодого учителя можно подходить по-разному (28; 4). В одних случаях внимание акцентируется на содержании профессиональной деятельности, ее формах и методах, в других – на процессе формирования профессиональных качеств. В результате говорят либо о том, что знает или умеет молодой учитель, либо о его существенных личностных качествах и профессиональных чертах.

Все острее ощущается необходимость в подходах, при которых предмет анализа — профессиональная деятельность учителя как целостное явление. Тогда она предстает, прежде всего как некая жизненная реальность в ее предметном, временном и пространственном аспектах. При предметном рассмотрении профессиональная деятельность учителя характеризуется определенной направленностью, целями и задачами, а также средствами достижения этих целей и решения задач. В более узком смысле, говоря о такой деятельности, имеют в виду школьно-педагогическую, образовательно-воспитательную деятельность. Ее общая цель — воспитание члена демократического общества, ее субъект — учитель, а объект — учащиеся. Конкретная реализация этой цели заключается в образовательных, развивающих, воспитывающих воздействиях учителя на учащихся, осуществляемых посредством содержания, форм и методов обучения. Деятельность учителя характеризуется также и ее условиями — общими (внимание общества к вопросам воспитания, всеобщее обязательное среднее образование и т.д.) и частными (оснащенность школы, сплоченность педагогического коллектива, наличие квалифицированного руководства). Ее результаты воплощены в чертах и качествах личности выпускника школы, его подготовленности к разным сферам послешкольной жизни.

Временная характеристика деятельности учителя связана с ее процессом в целом и последовательными этапами этого процесса: профессионального обучения; социально-профессионального самоопределения; консолидации социальных и профессиональных ролей, накопления стабильных социальных связей и проявления максимальных социально-профессиональных достижений.

Содержание деятельности учителя, ее место и время могут быть предметами самостоятельных отдельных исследований. Ученые стараются показать, как происходит приобщение молодого учителя к своей социально-профессиональной роли и каковы тенденции его профессионального

становления. Изучение процесса социально-профессионального самоопределения учителя позволяет сопоставить уровень вузовской подготовки учителей и существующие профессиональные нормативы. Далее, важно представить себе, каким запасом профессиональных знаний и навыков владеет выпускник педвуза или университета. Наконец, речь идет о практической самоотдаче молодого специалиста.

Как бы ни совершенствовался процесс обучения педагога в высшей школе, ее выпускника, конечно, не рассматривать как вполне «завершенного» специалиста. Это процесс перманентный, а овладение педагогическим мастерством происходит в реальной практической деятельности. Завершение формирования специалиста-педагога — результат его социального становления, выражение его гражданской позиции и убежденности, общий итог формирования его личности на этапе профессионального становления. Педагогический вуз интегрирует весь опыт личности, подчиняя его профессиональной роли, в основе которой лежит принцип взаимодействия субъектов, их активное взаимовлияние. Это дает основание многим психологам подчеркивать, что педагогическая деятельность использует средства и способы, характерные для общения, и что сама эта деятельность строится по законам общения (22; 10). Нарушение этого принципа существенно видоизменяет, деформирует всю структуру деятельности.

То, что происходит между педагогом и формирующейся личностью, несколько не похоже на деятельность инженера, усилия которого направлены на объект, лишенный собственного социального опыта. В педагогической сфере в процессе межличностного взаимодействия осуществляются обмен информацией, взаимная стимуляция, контроль и коррекция действий. Если педагог воспринимает формирующуюся личность как пассивный в социальном отношении предмет, то он невольно для себя начинает действовать в духе предметного аспекта инженерной практики, воспроизводя субъективно-объективную структуру деятельности инженера. Поэтому овладение деятельностью учителя должно привести к профессионализму, на основе которого станет возможным поиск необходимых способов взаимодействия, укрепляющих стабильность педагогической деятельности, построенной по законам общения.

Для овладения профессиональной деятельностью учителя необходимо, прежде всего, понимание ее содержания.

Содержанием собственно педагогической деятельности является педагогически интерпретированный социально-культурный опыт, в основе которого знание всех тех богатств, которые выработало человечество. Педагогическая интерпретация означает перевод социально-культурного опыта на язык должностования: что именно, каким образом, и в какой последовательности должно быть передано формирующейся личности и усвоено ею. Чтобы учитель смог овладеть этой стороной профессиональной деятельности, необходимо наличие у него определенной степени компетентности и методической подготовленности. Овладеть содержанием — значит усвоить не только необходимую сумму философских, социологических и социально-психологических знаний, но и принципиальные социально-педагогические идеи, связанные с учетом множественных путей и средств социализации. При этом, учителю необходимо ясное понимание того, что конечный воспитательный

эффект зависит от успешной деятельности и степени согласованности всех звеньев, осуществляющих социальное формирование личности (семья, школа, комсомол, неформальное общение и т. д.). Существенное значение имеет фундаментальное знание учителем преподаваемой им дисциплины, владение методикой обучения и воспитания. Особенностью современного молодого учителя является то, что он сосредоточивает свое внимание в первую очередь на преподавании своего предмета, т.е. на собственно учительском аспекте педагогической деятельности. Как правило, на базе освоения своего предмета, на основе достаточно узкой специализации он осмысливает и более широкие горизонты своей профессии. Между тем практика работы современного педагога ставит его и перед более широкими задачами, чем лишь одно преподавание. И если молодому специалисту теперь приходится идти от своего предмета к теоретическим обобщениям, то в будущем, вероятно, он будет получать более широкую междисциплинарную подготовку.

Пока же необходимый универсализм педагогической деятельности, проистекающей из необходимости передать формирующейся личности *все*, сталкивается с естественной узкопрофессиональной ограниченностью.

«Семантический конфликт» — наиболее труднопреодолимое препятствие и в начале профессиональной деятельности, и на ее подъеме, и в период осмысления сделанного. Это проблема проблем профессионального становления. Конечно, постижение общего языка профессии в условиях дифференциации наук — общая проблема. Но, например, физик, специализирующийся по теории упругости, и другой физик, специализирующийся по теории твердого тела, — физики по своей общефизической подготовке. Врач-рентгенолог проходит особую подготовку в сравнении с врачом-хирургом, однако, на одной и той же общемедицинской основе. Между тем учитель, преподающий математику, нередко не находит общего языка с преподавателем литературы, поскольку каждый из них воспринимает самого себя, в первую очередь, как преподавателя своего предмета. Перешагнуть барьер, разделяющий учителей-предметников, — задача для молодого учителя, быть может, наиболее сложная. А это значит, что в начале педагогической деятельности особо важную роль приобретает *общепедагогическая ориентация* молодого специалиста.

Социально-профессиональная ориентация — это характеристика субъективной предрасположенности к данной деятельности. Следовательно, сама деятельность может быть рассмотрена с позиции *личностной вовлеченности* в нее субъекта. Отношение к профессии и связанное с ним переживание значимости собственной деятельности, большая или меньшая мера осмысления ее конечных целей рассматриваются нами в данном случае как ключевая характеристика деятельности. Мотивационное обеспечение деятельности выступает на всех этапах в качестве предпосылки и критерия профессионального самоутверждения, самосовершенствования и становления.

Социально-профессиональная ориентация детерминируется престижем данной профессиональной роли, осознанием специалистом общественно значимых профессиональных целей. Формирование профессионально-педагогической ориентации — одна из ведущих характеристик активной жизненной позиции учителя, тесно связанная с практическим приобщением к профессии. Каждая практическая ситуация выдвигает перед молодым воспитателем новые проблемы, требует уточнения конкретных воспитательных целей и задач,

О равенстве, о братстве, о свободе.

Когда хотят подчеркнуть большое воспитательное, духовное воздействие человека на других людей или целое поколение, его называют Учителем, вне зависимости от полученной им профессии.

В настоящей работе речь идет об учителе как профессионале, специалисте, ведущем учебно-воспитательную работу с учащимися в общеобразовательных школах разного типа, профессионально-технических училищах, средних специальных учебных заведениях и т. д.

Понятие «учитель» близко по содержанию с понятиями «педагог», «преподаватель», подчеркивающим, что лица, которые мы относим к данной категории, профессионально занимаются учебно-воспитательной деятельностью. Их характеристика связана с определенными социальными ожиданиями. Поэтому каждое общество эту профессию «видит» по-своему.

По мнению американских социальных психологов, например, для деятельности учителя характерны преобладание умственного труда и наличие значительного специального образования («источником профессиональной силы являются знания»), широкая автономия соответствующей профессиональной группы, поскольку ей разрешено обществом принимать собственные решения «без всякого внешнего давления» непрофессионалов. Подчеркивается, что учителя ценят не столько материальную выгоду, сколько возможность «служить на благо общества». Они в большей мере, чем другие профессиональные группы, убеждены в высокой общественной ценности своей профессии. Важным моментом является также наличие самонаправляемой профессиональной организации (формальных и неформальных ассоциаций) и этического кодекса «в форме закодированных положений соответствующего поведения профессионала». Эти нормы выступают как средство дифференциации между профессионалами и дилетантами. Чем выше профессиональная культура, «тем больше социальное расстояние между профессией и дилетантизмом». Подчеркивается, что отличительный признак профессионализма (в том числе и педагогического) в общности профессионального поведения, в его однородности (33; 24).

Данная профессиональная характеристика вряд ли может быть отнесена только к педагогам. Длительное специальное образование, например, требуется учителю в той же мере, что и врачу, инженеру и т. д. Определенная профессиональная общность интересов также не может считаться чисто учительской особенностью. Что касается «веры в служение на благо общества», то она, действительно, ярче выражена, чем в других профессиональных группах.

Этический кодекс педагога, с одной стороны, вбирает в себя моральные предписания, выработанные обществом по отношению к учителю, а с другой — социальные задачи, которые ставит общество перед школой на определенном этапе своего развития.

Наличие профессионально-этических норм, таким образом, не является отличительным признаком педагогической профессии. Если же говорить об их сущности, то они сводятся не столько к психологическим аспектам, сколько к социально-нравственным. Но и эти особенности педагогической этики нельзя считать сугубо профессиональными. С расширением сферы влияния педагогики, с вовлечением в процесс целенаправленного воспитательного воздействия

мастеров, наставников и других педагогов-непрофессионалов увеличивается число лиц, деятельность которых должна основываться на принципах педагогической этики.

Понять сущность учительской деятельности можно, рассматривая ее одновременно как со стороны ее содержания, так и с точки зрения ее социальной значимости в самом широком смысле.

Содержание труда учителя может быть объяснено на основе анализа профессионально-педагогической деятельности как специфической общественной деятельности.

Явление воспитания есть взаимное воздействие человека на человека, вызывающее определенные изменения в личности каждого из них. В процессе осуществления той или иной деятельности — трудовой, хозяйственной, бытовой и т.д. — люди неизбежно взаимодействуют друг с другом. Однако воспитательная суть этих действий скрыта, поскольку непосредственная цель заключается не в изменении личности, с которой происходит сотрудничество, а в самой деятельности, которой люди заняты. Разумеется, корректируя свой общий труд, люди воспитывают друг друга. Но каждый подобный акт воспитания может носить неосознанный, стихийный характер. Только в массе таких актов можно обнаружить, что их содержание и направленность объективно обусловлены всей системой социальных отношений.

Преобразование стихийных воспитательных воздействий в особый вид деятельности связано с выдвиганием сознательно поставленной цели: «Можно сказать, не опасаясь впасть в преувеличение, что только хорошее осознание цели может дать воспитательной работе верное направление, воодушевить воспитателей, поддержать в них энергию и настойчивость, привести в конечном счете к успеху» (28).

Воспитательная деятельность учителя связана с тем, что формирование личности он осуществляет через систематическую работу по передаче культурных ценностей новым поколениям и той части взрослых, которая получает среднее образование (общее или профессиональное). Содержание этой деятельности включает в себя передачу знаний и умений, так как «проникнуть ученику в систему научных знаний, в логику научного познания без излишней, часто бесполезной затраты времени и сил возможно только при помощи организующей, регулирующей, направляющей деятельности учителя». На их основе формируется отношение к людям, к предметному миру и к самим себе.

Содержание труда учителя характеризуется спецификой объекта и средств деятельности. Еще Н.Г.Чернышевский в «Очерках политической экономии» писал, что, в отличие от других видов деятельности, продукт учительской работы не предмет, посторонний человеку, а сам человек.

Результаты деятельности педагога выражаются в личности воспитанника, его позиции, уровне готовности к жизни и труду. Тем самым труд в сфере народного образования хотя и не создает необходимого и прибавочного продукта, но обеспечивает условия для активного участия людей в общественном производстве, формируя человека как главную производительную силу. В этом и состоит общественная необходимость педагогического труда. Имеются и другие отличия. Труд учителя не имеет четкой регламентации. Он менее детально планируется, чем труд в сфере материального производства. Учитель свободен в выборе средств и методов деятельности, в качестве которых

выступает все то, что оказывает воздействие на учащихся и вместе с тем может быть подчинено воспитательной цели педагога. Специально организованные воспитательные воздействия не имеют абсолютно четкой границы с явлениями воспитания, порождаемым жизнью; не заменяя последних, они строятся с учетом влияния среды и нацелены на то, чтобы с помощью специальных средств воспитания усилить педагогическую эффективность внешкольных воздействий и нейтрализовать, насколько это возможно, нежелательные для целей воспитания влияния. В решении задачи многое зависит от учителя, который по существу и является главным интегратором всех разносторонних информационных и воспитательных влияний на учащихся. Поэтому он должен владеть совокупностью научно-методических знаний и педагогической техникой; иметь соответствующее отношение к своей деятельности и, наконец, обладать высокой культурой и необходимыми личными качествами.

Труд учителя — сложный процесс. В его структуре можно выделить несколько элементов. Первый из них связан с педагогической интерпретацией социальных явлений, своеобразным переводом общественных целей и задач на язык педагогических целей и задач. Речь идет о педагогическом предвидении, прогнозировании будущей деятельности. Второй элемент включает методическое осмысление, инструментарий учебно-воспитательных воздействий; третий — непосредственную организацию этих действий, использование в качестве учебно-воспитательных средств возможностей учебной, внеклассной и вне школьной деятельности, различных информационных и воспитательных влияний макросоциальной и микросоциальной среды. Наконец, четвертый элемент связан с анализом достигнутого результата, соотнесением его с выдвинутыми целями и задачами. «Отсроченность» результата и его зависимость от влияния множества факторов, а также известная субъективность оценок делают трудно измеримой эффективность учебно-воспитательных воздействий.

Следовательно, функция учителя не ограничивается передачей знания или организацией учебно-воспитательного процесса школьными средствами. Учитель выступает в качестве социального деятеля, преобразующего среду (условия) воспитания формирующую личность воспитанника.

Таким образом, с одной стороны, социальная функция учителя представлена достаточно четко: с его помощью молодые поколения приобретают новый социально-культурный опыт. С другой стороны, по мере развития общества и повышения роли воспитания учитель все более заметно разделяет свою функцию с другими социальными институтами, оставаясь интегратором всех многосторонних и разнохарактерных информационных потоков и воспитательных влияний, воздействующих на формирующуюся личность, в этом большом деле огромное значение имеет формирование педагогических способностей.

Немаловажное значение имеют мотивы выбора педагогической деятельности.

Выбор профессии учителя, решение поступить в педагогический вуз, стать учителем — начальный этап длительного процесса профессионального самоопределения. На любом отрезке этого пути возможен пересмотр позиции. Но даже и при этом условии сделанный выбор сам по себе становится важной вехой жизненного пути.

Достаточно хотя бы бегло упомянуть все обстоятельства принятия подобного решения, чтобы стало ясно: в нем как в фокусе сходятся все притязания, все основные ожидания — и не только самого молодого человека, но и его близких, родителей, товарищей. Все ждут, кем же будут выпускники школы. Ждет сама школа. Ждут родители. Ждет и сам абитуриент. И хотя факторов, влияющих на его выбор, множество: тут и учет собственных возможностей, и престиж в коллективе сверстников, и традиции семьи, — в конечном счете это он сам делает выбор. На первый взгляд решение стать учителем (если поступление в педагогический вуз связывается именно с этой профессией) ничем не отличается от любого другого. Завтрашний врач, инженер, архитектор тоже испытывают все превратности выбора профессии. Они тоже подчас ошибаются, им тоже угрожает разочарование в избранном пути. Но, как уже говорилось, сердцевиной учительской профессии является воспитание, передача другим не только знаний по предмету, но и социальных и нравственных норм, ценностей, убеждений преломленных в личности, индивидуальности учителя. Это делает выбор особенно ответственным, а роль — необычной.

Выбор учительской профессии — сознательный акт социальной саморегуляции, рефлексии. Как он осуществляется?

Прежде всего, необходимо соотнести собственные склонности, способности, желания с особенностями профессии, ее спецификой. Только в том случае, если объективное значение и цели профессиональной деятельности совпадают с ее личностным смыслом, можно говорить о предрасположенности личности к данной профессии уже на стадии ее выбора. Определить эту предрасположенность позволяют мотивы выбора профессии.

Если молодой человек в профессии педагога ценит именно возможность передать свой опыт, знания, взгляды, мысли, чувства, свои ценностные ориентации другим людям, если он увлечен самим процессом целенаправленного общения с молодежью, можно говорить о мотивационной предрасположенности к профессии педагога. Чем раньше выявлены эти потребности, чем полнее приняты цели деятельности, тем сознательнее и прочнее выбор, тем меньше неожиданностей и разочарований в будущем.

В последнее время среди выпускников средней школы почти нет ярких различий в оценке профессий, наблюдается «сравнительная гомогенность шкалы престижа» (31). Это одно из проявлений того факта, что выбор профессии по ее статусу в все больше теряет свой социальный характер и решающим становится содержание будущей трудовой деятельности. Характерно, что среди разных групп — абитуриентов, студентов, молодых специалистов — шкала престижа наиболее однородна у выпускников школы. Для них различия в социальной позиции представителей разных профессиональных групп несущественны.

На этом общем фоне в современных условиях престиж профессии учителя у выпускников школ несколько повысился. Так, по данным М.Х.Титма (32;145), выпускники средних школ Эстонии оценивают деятельность педагога наравне с трудом ученого. Р.Г.Гурова (14;134) фиксирует, что среди девушек профессия учителя на шкале престижа занимает второе место. Исследование Беляевой показывает, что наиболее высок престиж учителя в сельской местности (10; 16).

Указанные факты подтверждают наличие высокой избирательности у многих молодых людей, которые, зная о теневых сторонах учительской

деятельности, не придают им значения, потому что в их восприятии действительную ценность имеют самый смысл и социальная значимость труда воспитателя. Эта позиция, в частности, свидетельствует о готовности преодолевать трудности, о развитии чувстве гражданской ответственности.

Вопреки своим товарищам, отвергающим профессию учителя из-за якобы недостаточной престижности, многие абитуриенты педвуза заявляют, что их вообще не занимает проблема престижа. Вопреки сложившемуся мнению о недостаточной материальной обеспеченности учителя и бытовой неустроенности при весьма большой нагрузке, многие молодые люди не придают значения и этому фактору.

В педагогический вуз поступают, как правило, потому, что людей привлекает своеобразие и исключительное значение профессии. Так, наибольший вес имеют мотивы, связанные с осознанием высокой социальной миссии педагога. Молодые люди подчеркивают общественную значимость и важность профессии учителя. Нередко в интервью и сочинениях абитуриенты и студенты педвузов противопоставляют гуманность педагогического труда, его важную социальную роль всем сложностям и трудностям работы в школе. «Профессия учителя очень сложная, тяжелая, но благородная и нужная людям», «Профессия учителя и врача — самые важные. Я с уверенностью могу сказать, что меня не пугают будущие трудности».

Мотивы, связанные с осмыслением профессии как общественного блага и социальной ценности, несомненно, оказывают влияние на стабильность выбора и последующее профессиональное самоопределение. Многие из тех, кто назвал эти мотивы в качестве ведущих на стадии поступления в вуз, впоследствии не только не раскаялись, но утверждают, что вновь повторили бы сделанный выбор. Но даже и в этой группе с годами происходит переоценка ценностей, появляются сомнения. Лишь немногие полагают, что, если бы им пришлось вновь выбирать профессию, учителями бы они не стали. Выбор и последующее самоутверждение в профессии — процесс не простой. Естественно, что определенная часть учителей по разным причинам переживает ощущение неудовлетворенности. И все же тенденция такова: чем выше уровень социально-профессиональных ожиданий молодых специалистов, тем выше их сопротивляемость естественным трудностям в процессе профессионального самоутверждения, тем надежнее закрепляются позитивные взгляды на профессию. В свою очередь, достигнутые успехи вновь и вновь убеждают в правильности сделанного выбора.

Анализируя ситуацию выбора профессии, важно понять, как объективные предпосылки выбора трансформируются в личностно значимые и активные побуждения, направляющие профессиональную деятельность. Человек не просто реагирует на конкретные условия, объективные обстоятельства, импульсы среды, общества, но и соотносит их со своим индивидуальным жизненным опытом. Именно мотив связывает ситуацию выбора и опыт личности, отраженный в сложившейся у нее системе ценностных ориентации, установок и интересов.

В последнее время отмечается, что для выпускников средней школы основой привлекательности конкретных видов труда являются более общие представления о сфере труда (28) «Выбор профессии осуществляется уже в рамках данной сферы, так что у многих абитуриентов имеется как бы «запасной

вариант». Особенно ярко это проявляется в позиции абитуриентов университетов. Среди них немало молодых людей, которые, трезво оценивая ситуацию и свои возможности, понимают, что в будущем они могут стать учителями, хотя наиболее привлекательной остается, например, деятельность научного работника». И эта будущая перспектива их не пугает, не отталкивает и учитывается уже при выборе высшего учебного заведения. Чтобы не считать выбор педагогического вуза своего рода «уступкой», необходимо учесть большие исследовательские возможности педагогической деятельности. Правда, статус учителя-исследователя еще не вполне определен, как и не ясны перспективы его научного роста.

Наиболее общей по отношению к педагогической деятельности областью интересов и активности личности является сфера гуманитарного труда. Замечено, что гуманитарная направленность потенциально содержит большие возможности для формирования предрасположенности к профессии учителя (10). Интерес к человеку, формированию его личности, желание работать с людьми — неперенные условия успешного развития педагогической деятельности. В то же время и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, характерное для гуманитариев, также может служить воспитательным целям. По данным Н.А.Беляевой, наиболее высокую оценку профессии учителя дают учащиеся, предпочитающие гуманитарные сферы деятельности и имеющие высокую успеваемость по предметам именно этого цикла. Как показали интервью с молодыми людьми, избравшими профессию учителя, 85,7% из 112 проинтервьюированных отмечают среди любимых предметов в школе гуманитарные предметы. Сходное явление наблюдается в том случае, когда опрошенные отмечают влияние на выбор профессии любимого учителя. При этом далеко не всегда «наследуется» специализация этого учителя как предметника.

Ситуация выбора профессии, как мы видим, не может быть интерпретирована однозначно. Если у трети абитуриентов, студентов и школьных учителей все же проявляется нетвердость выбора, это опаснее, чем где бы то ни было.

Мотивация выбора педагогической деятельности не зависит прямо от каких-то конкретных факторов, например информированности о предстоящей работе, профессионального отбора, престижа профессии в общественном мнении и ее социально-экономического статуса. Более того, если бы удалось перечислить все обстоятельства выбора, все равно за пределами объяснения остались бы такие, например, вопросы, как отсутствие педагогической ориентированности у мужчин, что, несомненно, делает картину мотивации преимущественно «женской» (отсюда, возможно, преобладание в мотивации эмоциональных аргументов). Это же можно сказать и о проблеме соотношения профессиональной ориентированности, профессиональных способностей и профессиональной пригодности. Хорошо известно, что диагностика всех этих явлений еще далека от совершенства, точно так же, как прогнозирование профессиональной судьбы того или иного абитуриента на основании только мотивов поступления в вуз. За мотивацией выбора — и это следует подчеркнуть особо — стоит социальный опыт личности, во всей его полноте, в том числе и профессиональные пробы.

Особую роль в становлении социального опыта личности, на основе которого совершается выбор сферы деятельности, играет собственный опыт учения, переживание его успешности или неуспешности, общения с собственными учителями. В опыте детства, юношества и отрочества и былое, и настоящее, и будущее «проигрываются» сначала в сознании, а затем уже в практической деятельности. Бывает так, что прошлый опыт активно противостоит выбору педагогической деятельности, поскольку с ней связаны воспоминания о деятельности учителя как о рутинной, не приносящей морального удовлетворения и успеха. Бывает и обратное: к педагогической профессии тянутся потому, что не мыслят себе расставания с детством и юностью, пытаются навсегда остаться в кругу дорогих впечатлений, «остановись время». Такой путь мотивирования выбора профессии представляется главным образом инфантильным: дело жизни выбирается по примеру своих учителей, вслед за добрыми воспоминаниями о своей школе, с надеждой на то, что в дальнейшем придется работать в знакомой обстановке, где всегда все было хорошо, и т. д.; отвергается профессия потому, что «повторение пройденного» пугает, пример учителей не вдохновил, а школа не оставила добрых воспоминаний.

Для того чтобы выпускник совершил осознанный выбор, необходимо расширение границ его социального опыта, в частности и путем организации педагогической и воспитательной деятельности — в доступных масштабах. Работа вожатыми, помощь отстающим ученикам, выполнение шефских обязанностей, иногда самостоятельное проведение уроков — все эти и многие другие формы деятельности в школе и семье носят чисто педагогический характер. Однако, социальный опыт формируется не только под влиянием «чистой» деятельности. Необходимо и соответствующее ее осмысление. Самосознание учащегося, который хоть раз прикоснулся к педагогической работе, неизбежно сохраняет впечатление о своем выполнении роли педагога. Систематическое же участие в педагогической деятельности способствует формированию установки на такую деятельность, развитие его педагогических качеств, педагогических способностей.

Итак, подводя итог всему вышеизложенному, можно заключить, что профессиональная деятельность молодого учителя — один из наиболее сложных объектов изучения и анализа. Педагогическая деятельность, как и всякая другая деятельность, может быть описана с точки зрения ее основного смысла или цели, содержания, методов и процессов, свойственных именно этой сфере человеческой практики.

Проблема психологии учительской деятельности и ее продуктивности является одной из актуальных для педагогической психологии как науки и для самой педагогической практики. Огромная роль в эффективности и успешности управления образовательным процессом принадлежит педагогическим способностям, развитию педагогического потенциала, творческому подходу к учительской профессии, осмыслению значимости педагогического труда.

Педагогические способности, более чем другие их виды, имеют тесную органическую связь со всеми свойствами личности человека: его интересами, убеждениями, чертами характера, особенностями его познавательных процессов. Педагогические способности формируются и совершенствуются как в процессе обучения в педагогических учебных заведениях, так и в процессе всей педагогической деятельности учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bayramov Ə.S. Şəxsiyyət tərbiyəsinə diqqəti artırmalı. - Psixoloji düşüncələr. Bakı: 1994, s. 116-122.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı: 2002.
3. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: 2004.
4. Əlizadə Ə.Ə. Pedaqoji qabiliyyətlərin seyrində. – Yeni pedaqoji təfəkkür. Bakı: 2001.
5. Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı: 1991.
6. Həmzəyev M.Ə. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı: 2003.
7. Vəliyev M.V. Tələbələrdə müəllim peşəsi üçün zəruri olan sərvət meyli və mənəvi idealların təşəkkülü xüsusiyyətləri. Tələbələrin idrak fəaliyyəti və şəxsiyyətin təşəkkülü. Elmi əsərlərin tematik məcmuəsi. Bakı: 1981.
8. Vəliyev M.V. Müəllim peşəsinə hazırlığın psixoloji məsələləri. Metodik tövsiyə. Bakı: 1986.
9. Алиев Б.Г., Мустафаев А.М. Влияние некоторых особенностей познания людьми друг друга на успешность семинарских занятий. Ümumtəhsil və peşə məktəbi islahatının əsas istiqamətləri və universitet təhsilinin daha da təkmilləşdirilməsi problemi üzrə məruzələrin tezisləri. Bakı: 1985.
10. Беляева Н.А. О роли субъективного фактора в формировании интереса к профессии учителя.- В кн.: Формирование духовных потребностей учащейся молодежи. Новосибирск: 1976
11. Велиев М.В. Формирование у студентов педагогического института ценностной ориентации и нравственного идеала, необходимых для профессии учителя. Автореферат диссер. канд. психол.наук. Тбилиси: 1984.
12. Велиев М.В. Мотивы выбора профессии учителя и ценностные ориентации студентов. Известия АН Грузии. Серия философии и психологии. Тбилиси: 1986.
13. Гоноволин Ф.Н. Книга об учителе. М.: 1965.
14. Гурова Р.Г. Выпускник средней школы. М.: 1977.
15. Десев Любен. Психология малых групп. Социальные иллюзии и проблемы. М.: 1979.
16. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: 1987.
17. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: 1997.
18. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: 1987.
19. Казанская В.Г. Педагогическая психология. - СПб, 2003.
20. Крайг Грейс. Психология развития. СПб, 2002
21. Кузьмина Н.В. Способность, одаренность, талант учителя. Л.: 1985.
22. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. – В кн.: Проблема общения в психологии. М.: 1981.
23. Майерс Дэвид. Социальная психология. СПб, 2000.
24. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб, 2003
25. Мустафаев А.М. Вопросы социальной перцепции в процессе организации и управления учебной деятельностью. Elm XXI əsrin astanasında konfransın tezisləri. Bakı: 1999.
26. Мясищев В.Н. Психология отношений. Ростов-на-Дону: 2002.
27. Пивоваров В.М. Учителя США как социально- профессиональная группа и их борьба за демократизацию школы: Канд. дис. М.: 1975.
28. Профессиональная деятельность молодого учителя. Под ред. Вершловского С.Г., Лесохиной Л.Н. М.: 1982.
29. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб, 2000.
30. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: 1976.
31. Страхов И.А. Психологические основы педагогического такта. Саратов: 1972.
32. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. М.: 1975.

33. Hall R.H. Occupation and Social Structure. N.Y. 1969, p.24.

GƏNC MÜƏLLİMİN FƏALİYYƏTİNİN PSIXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

M.V.VƏLİYEV, A.M.MUSTAFAYEV

XÜLASƏ

Məqalədə pedaqoji psixologiyanın mühüm problemlərindən biri olan gənc müəllimlərin peşə fəaliyyəti müasir psixoloji yanaşma kontekstində tədqiq olunur. Müəlliflər gənc müəllim fəaliyyətinə diqqət yetirir, pedaqoji fəaliyyət seçmə motivlərini təhlil edirlər. İşdə müasir psixoloji ədəbiyyatın əsas müddəaları nəzərdən keçirilir, empirik materiallar əsasında nəzəri nəticələr çıxarılır.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ACTIVITY OF THE YOUNG TEACHER

M.V.VELIYEV, A.M.MUSTAFAYEV

SUMMARY

In the article very actual problem of pedagogical psychology - professional work of the young teacher is investigated from the point of view of modern psychology. Essential features of activity of the young teacher are studied, the basic motives of a choice of a trade of the teacher are interpreted. In work the significant review of the scientific literature is submitted, the analysis of products of both foreign and domestic authors are given. The authors also note experimental researches on the given problem.