

## ПРОБЛЕМЫ ВЫПУСКНИКА ПЕДВУЗА В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Вопрос о том, как выпускник педвуза адаптируется в профессиональной среде, как включается в профессиональную деятельность, какие трудности он испытывает, не является новым. Этот вопрос всегда был в центре внимания основных научных школ, занимающихся проблемами психологии труда и личности учителя.

Так, в 1980-е гг. молодые учителя, которые обследовались Ю. К. Бабанским [1], сообщили, что они испытывают в своей работе трудности в формировании у учащихся познавательных потребностей, в их интеллектуальном развитии, в выработке учебных навыков, в осуществлении индивидуального подхода, в установлении причины неуспеваемости, использовании разнообразных методов для достижения целей урока, в проведении воспитательной работы: неумение проводить внеклассную работу, осуществлять воспитательную работу совместно с семьей и т. п.

По данным В. А. Слостенина [10], молодые учителя затруднялись в осуществлении индивидуального подхода, реализации межпредметных связей, в диагностике причин неуспеваемости, в знании школьных программ, учебников, во владении техническими средствами обучения, в проведении воспитательной работы.

У молодых учителей в 1990–2000-е гг. в процессе адаптации к профессиональной деятельности сохранились те же трудности, только их круг расширился: добавились трудности, связанные с созданием семьи и рождением ребенка, необходимо-

стью решать экономические проблемы за счет увеличения учебной нагрузки. Более острой стала проблема установления взаимоотношений с учащимися, родителями, администрацией. «Реальное выполнение профессиональных функций вызывает серьезные трудности, заключающиеся в недостатке знания методики преподавания, низком квалификационном уровне, неумении строить взаимоотношения с учащимися и родителями» [3], – заключает Н. С. Глуханюк по результатам обследования учителей, проведенном в 2001–2002 гг.

Ретроспективный взгляд на исследование профессиональных трудностей молодого учителя в период адаптации позволяет сделать вывод о том, что за десятилетия круг проблем остается относительно постоянным. Со временем, в связи с изменениями, происходящими в обществе и школе, добавляются новые проблемы. Другой вывод: помощь выпускникам в период адаптации носит эпизодический характер, ее оказывают энтузиасты, она осуществляется благодаря инициативе отдельных работников вузов или других образовательных учреждений. Это направление профессионализации педагога не носит системного характера, а необходимость в этом явно существует.

Исследователи указывают следующие *группы причин* неготовности выпускника сразу после окончания вуза выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне, не испытывая непреодолимых проблем:

- низкий уровень профессиональной подготовки в вузе в целом;
- низкий уровень профессиональной подготовки по циклу профессионально важных дисциплин;
- несформированность профессиональной направленности и профессионального самосознания, профессиональной идентичности;
- несформированность компетенции у конкретных выпускников, которые учились не в полную силу (с красным дипломом заканчивают вуз единицы), т. е. получили такую подготовку, которая требует по окончании вуза дополнительных усилий для овладения профессией. Проблемы в процессе профессиональной адаптации переживает абсолютное большинство молодых учителей. Но система непрерывного педагогического образования, к сожалению, не реагирует на этот очевидный факт и не предусматривает соответствующих мер, помогающих большинству начинающих учителей решать профессиональные проблемы.

Разрыв между обозначенными в образовательном стандарте педагога профессиональными компетенциями и готовностью выпускника выполнять профессиональную деятельность порождает проблемы, которые молодыми учителями осознаются, переживаются и которые они стремятся разрешить.

*Адаптация* понимается нами как соответствие между уровнем профессиональной подготовки, который определяется компетенциями образовательного профессионального стандарта, и требованиями профессиональной деятельности, соответствие, при котором выпускник педвуза без проблем включается в профессиональную деятельность. Проблемы в адаптации свидетельствуют о расхождении между уровнем сформированной у выпускника компетентности и требованиями профессии. Своевременное преодоление этих проблем способствует профессиональной адаптации, а следовательно, повышает качество работы учителя.

Проблемы молодых учителей, говорящие о сложностях в адаптации к

профессиональной деятельности, можно разделить на несколько групп: проблемы, обусловленные когнитивно-информационной (психолого-методической) некомпетентностью; проблемы, вызванные неготовностью решать воспитательные задачи; проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность; проблемы, обусловленные личностными особенностями учителя (эмоциональными особенностями, характером, самосознанием и т. д.); социальные проблемы.

Проблемы, обусловленные когнитивно-информационной (психолого-методической) некомпетентностью, в явном виде молодыми учителями не осознаются. Как правило, они не называют в качестве проблем слабую предметную или методическую подготовку. Никто не говорит: «Я слабо знаю математику или русский язык» или «Не знаю методику преподавания предмета». Но, к сожалению, те проблемы, которые ими называются, являются следствием именно слабого знания содержания предмета либо методики его преподавания, причем психологических основ методики. Распространенная проблема молодого учителя – *отсутствие внимания учащихся* на уроке. Суть этой проблемы – в неумении учителя организовать деятельность так, чтобы управлять вниманием. Для этого нужно знать психологическую природу внимания, условия, при которых оно может быть сохранено в нужное время на нужном объекте. Много и тщательно готовясь к уроку, учитель иногда до мелочей разрабатывает сценарий своего поведения и деятельности, но не предусматривает занятость учащихся, забывая, что условием сосредоточенного внимания является активная познавательная деятельность ученика.

Проблему *оказания помощи неуспевающим учащимся* отмечают с 1950-х гг. по настоящее время. Ее источник лежит в очень серьезном противоречии между организацией, построением всего школьного обучения на основе принципов развивающего

обучения и практической реализации этих принципов. Как известно, в основе принципа развивающего обучения лежит теория Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. В данном контексте для нас важно одно из главных положений его учения: зона ближайшего развития является, а ученик может перейти на новый уровень актуального развития только с помощью учителя. Оказание такой помощи теоретически заложено как необходимое условие реализации развивающего обучения.

На практике это значит, что учитель должен помочь запоминать материал, структурировать, помочь думать, управлять процессом усвоения, учения. Когда учитель призывает: «Думайте! Думайте!» – многие ученики хотят следовать этому призыву, но не могут, не умеют. И если они спросят у учителя: «А как думать?» – к сожалению, большинство молодых учителей не смогут оказать такую помощь.

Проблема *понимания учебного материала* и успешного его усвоения также связана с психологическими основами методики

обучения. Объяснение нового материала, ориентированное на определенную группу учащихся, предполагает, что для других категорий учеников нужно дать иное объяснение, а не просто многократное повторение того же объяснения теми же словами. Здесь требуется новый вариант объяснения с опорой либо на образное мышление, либо на практически действенное, либо изменение оснований объяснения с включением в него тех знаний, которых ученику недостает для понимания нового, и т. п.

За пониманием–непониманием часто стоит проблема мотивации, отношения к предмету усвоения. Создать условия, при которых возникает не только положительная мотивация, а потребность усваивать сложный материал, также имеет психологическую природу. Есть психологические условия, при которых учитель мо-

жет, уяснив потребности ученика, обеспечить высокую познавательную активность и мотивацию.

Психолого–методическая некомпетентность порождает проблемы, которые называют *отсутствием средств деятельности*. Под этим широким определением стоят факты неготовности учителя адекватно, гибко использовать многообразный методический арсенал, когда он действует по жестким схемам, копирует методические разработки и т. п.

Проблему *прогнозирования результатов усвоения учебного материала* и трудностей учащихся при его усвоении испытывают не только молодые учителя, хотя, на первый взгляд, можно предположить, что такие прогнозы могут делать только опытные учителя, которые накопили знания об успешности усвоения или затруднениях учащихся при усвоении того или иного учебного материала. Оказывается, что дело не в опыте. Есть категория опытных учителей, которая не прогнозирует затруднения учащихся при усвоении нового материала. За этой проблемой кроется глубина знания предмета, возрастных особенностей учащихся и, в частности, особенностей их восприятия и мышления, а также рефлексивный анализ процесса и результатов своей деятельности.

Соотнося перечисленные проблемы с содержанием требований к компетенциям выпускника педвуза, можно сказать, что это трудности связаны с несформированностью когнитивно-информационной компетентности. К ним же могут быть отнесены и те трудности, которые учителя испытывают при организации воспитательной работы.

Проблемы, вызванные *неготовностью решать воспитательные задачи*, указывались молодыми учителями в 1980-е, в 1990-е, в 2000-е гг. [6], [10], [12], т. е. эти проблемы носят не случайный, а постоянный характер. Сложность их решения состоит в том, что воспитательная деятельность всегда имеет две составляющие: дидактическую и лично-

стную. Первой посвящено великое множество исследований и методических разработок. В качестве доказательства можно привести несколько примеров: только в научной школе академика В. А. Слостенина [10] выполнено 2 докторские и 16 кандидатских диссертаций, посвященных вопросам подготовки студентов к воспитательной работе с учащимися. Другой пример: широкую известность в педагогической среде получила методика воспитания, разработанная проф. И. П. Ивановым: методика коллективных творческих дел. Но и сам Игорь Петрович, и его последователи говорят о том, что методика «работает» только при условии личностного включения учителя в жизнь коллектива воспитанников. Знание алгоритмов организации коллективных творческих дел совершенно не гарантирует успеха. Личностная составляющая воспитательной деятельности учителя – явление сложное и многогранное. Молодые учителя говорят, что они не обучены осуществлять воспитательную работу, поэтому у них проблемы. Но практически никогда в их ответах о причинах неудач в воспитательной работе нет самоанализа своего поведения, личностных особенностей, которые не способствуют тому, чтобы ученики хотели подражать учителю, чтобы он был для них идеалом. В данном случае нас интересует не идеальная модель учителя «как должно быть», а вопрос о том, какие ресурсы не использует педвуз, чтобы усилить профессионально-личностную подготовку учителя. На этот ресурс указывают исследования, в частности, исследования профессиональной идентичности выпускников педвуза. Только 6% студентов-выпускников демонстрируют сформированность профессиональной педагогической идентичности, остальные не идентифицируют себя с профессиональным сообществом учителей. Этот факт говорит о многом: об отношении к будущей профессии, о самоанализе профессиональной готовности и т. п. Другой ресурс – формирование

профессионального самосознания. К пятому курсу уровень профессионального самосознания снижается [12]. Эти результаты можно объяснить с различных позиций. Можно предположить, что слабое осознание себя как представителя профессии учителя является следствием несовершенства системы обучения. Но можно также предположить, что выпускники не планируют работать по специальности учителями в школе, а поэтому и не идентифицируют себя с профессиональным образом.

Неиспользованный ресурс вуза – это формирование профессиональной направленности, которая с первых лет обучения может обеспечить интерес к делам профессионального сообщества, желание готовить себя к профессиональной деятельности (создание профессиональной библиотеки, методических материалов, изучение педагогического опыта), интерес к ребенку, понимание его возрастного своеобразия, мотивов его поведения.

Среди проблем, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность, наиболее часто встречается неумение устанавливать контакты с учащимися, взаимоотношения с администрацией, родителями, продуктивно разрешать конфликты с разными субъектами образовательного процесса. Широко распространенная жалоба молодых учителей на отсутствие дисциплины в классе – это по своей психологической сути проблема неустановившихся дружеских взаимоотношений, взаимопонимания и взаимоуважения. Чаще всего эту проблему рассматривают в рамках внеурочного общения или общения, прямо не относящегося к процессу учения. Но появляется все больше доказательств того, что именно диалогическое взаимодействие в процессе главной деятельности, объединяющей учителя и ученика – в процессе обучения, требует профессиональных коммуникативных знаний и умений. Основой такой продуктивной коммуникации является диалог, профессиональный учебный диалог в процессе объяснения или в целом в

процессе ведения урока. Он обеспечивает взаимопонимание, взаимоуважение, снятие проблем и разрешение конфликтов, вызывающих недисциплинированность, отсутствие познавательной мотивации и т. п. [11]. Неконструктивный способ преодоления учителем трудностей во взаимодействии с учеником осуществляется на уровне психологической защиты, что приводит к профессиональным деформациям и профессиональному выгоранию. В этом случае проблема взаимодействия учителя с учащимися возникает как следствие отсутствия эмпатии, знания действительных мотивов поведения ученика, сформированных установок, не отражающих личностных изменений.

Взаимоотношения молодого учителя с родителями предполагают проявление коммуникативной компетентности, в которой могут и должны отражаться знания о психологических особенностях каждого ученика, позитивная, помогающая, а не обвинительная позиция при анализе причин неуспехов школьника.

Широко распространенная жалоба учителей, в том числе и молодых, на то, что дети не хотят учиться, является одной из хронических проблем школы. Лишь 4–7% детей в обычных школах сохраняют интерес к учению. Отсутствие у школьников мотивации учения есть симптом низкой эффективности взаимодействия учителя и учащихся [11].

Характеризуя проблемы, обусловленные *личностно-эмоциональными особенностями учителя*, следует иметь в виду, что круг личностных особенностей учителя, которые становятся его профессионально важными качествами, достаточно широк. И тем не менее, к настоящему времени определились наиболее важные личностные характеристики личности учителя как профессионала. Их несформированность может порождать проблемы в реализации профессиональной деятельности, особенно на ее первых этапах.

При изучении особенностей *саморегуляции и самооотношения* учителей в типичных и нетипичных ситуациях установлено, что причиной значительного числа затруднений учителей является недостаточное владение ими приемами самоанализа, самооценки и саморегуляции. Наиболее низким является показатель *самопонимание, самооотношение*, т. е. внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, самоуважение, т. е. вера в свои силы, способности. Развитие *рефлексии* не только личностной, но и профессиональной – основа быстрого выхода из периода затруднений и, наоборот, ее отсутствие становится причиной углубления адаптационного кризиса.

«Осознание молодым педагогом своей профессиональной некомпетентности, – пишет Н. С. Глуханюк, – определяет выбор обучения на курсах повышения квалификации. Активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта нередко сопровождается обращением за помощью» [3].

Внимание к *эмоциональному состоянию* учителя исследователи проявляли еще в 1970–1980-е гг. Уже тогда было установлено, что эмоциональное состояние учителя проецируется на весь учебный процесс, в том числе и на взаимоотношения с учащимися. В исследованиях последних лет [9] дана характеристика эмоциональных состояний учителя и факторов их формирования. Установлено, что большинство учителей выделяют в качестве основного стрессора фактическое отсутствие права на ошибку. Известно, что для того чтобы избежать профессиональных неудач, большинство учителей «расширяют свое рабочее время» (берут работу на дом и др.). В результате они лишают себя полноценного отдыха и возможности восстановиться после работы. Причиной эмоциональных стрессов 89% опрошенных учителей называют недостаток положительного эмоционального стимулирования труда.

Последствия затруднений в профессиональной адаптации различны, но все они приносят ущерб либо самому учителю, либо детям, либо государству.

Не справляясь с профессиональными задачами, учитель испытывает стресс, эмоциональное перенапряжение, что приводит к ухудшению здоровья. «Стрессогенность педагогической деятельности вытекает из самой специфики труда педагога. Это, во-первых, высокая неопределенность, характерная для субъект-субъектных отношений, снижающая подконтрольность развития ситуации со стороны педагога. Во-вторых, когнитивная сложность учебно-воспитательного процесса, так как деятельность педагога изначально носит преобразующий характер и, в-третьих, высокая, постоянно сопутствующая активному взаимодействию людей, а не пассивных объектов, эмоциональная насыщенность педагогического труда» [2].

По данным выборочных обследований, проведенных в Санкт-Петербурге, у 10% молодых учителей наблюдаются невротические расстройства [6]. Нерешенные проблемы первых лет профессиональной деятельности становятся причиной замедленного профессионального развития, а также ведут к искажениям в профессиональном развитии – формированию негативных качеств (авторитарности, раздражительности, недоверия и др.).

В некоторых случаях последствия трудностей в решении профессиональных задач перекладываются на учащихся, которые вынуждены усваивать материал, прибегая к помощи репетиторов, испытывать постоянное отрицательные эмоции или скуку, находясь в классе на уроках, подвергаться оскорблениям и несправедливому отношению и т. д. Переживание интереса на уроке прогнозируют 47% младших школьников, а начиная с младшего подросткового возраста наблюдается уменьшение прогнозов возможности переживания на уроке интереса. Большинство

учащихся прогнозируют переживание на уроке страха, скуки [4].

В исследованиях А. А. Реана экспериментально подтвержден часто наблюдаемый в педагогической практике факт: «Чем больше трудностей испытывает педагог в своей деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными представляются ему учащиеся, с которыми он работает. Мы склонны интерпретировать эти результаты как проявление своеобразной психологической защиты, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными объективными негативными чертами в личности учащихся “трудный контингент”, “безответственные личности” и т. д.» [7. С. 78–79].

Одним из распространенных путей решения проблем является уход из профессии. 8% молодых учителей Санкт-Петербурга со стажем до 3 лет планируют покинуть школу [6].

### **Выводы**

1. Трудности адаптации молодого учителя в профессиональной деятельности – проблема, имеющая «хронический» характер. Каждое новое поколение учителей, начинающих профессиональную деятельность, переживает проблемы в решении профессиональных задач. Эти проблемы возникают как противоречие между требованиями профессиональной деятельности к учителю и степенью его профессиональной компетентности.

2. Круг проблемных затруднений учителя имеет относительно стабильный характер и может стать основой программ дополнительного образования или повышения квалификации. Основными проблемами молодых учителей в период адаптации являются: проблемы, обусловленные когнитивно-информационной некомпетентностью; проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность; проблемы, обусловленные личностно эмоциональными особенностями, влияющими на процесс и

результаты профессиональной деятельности.

3. С учетом серьезности последствий проблемной, затрудненной адаптации большинства молодых учителей для учащихся, для самого учителя, а также ущерб, который

наносит государству уход учителя из профессии, возникает необходимость в системе специальных мер, направленных на психологическое, социальное, методическое сопровождение молодого учителя в период адаптации.

### *Литература*

1. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения. Ростов н/Д, 1972.
  2. *Баранов А. А.* Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002.
  3. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.
  4. *Закаблук А. Г.* Возрастные особенности прогнозирования школьниками своих эмоциональных состояний: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986.
  5. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
  6. На старте профессии // *Учитель: крупным планом.* Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1994.
  7. *Реан А. А., Кудряшов А. Р., Баранов А. А.* Психология адаптации личности. СПб., 2006.
  8. *Регуш Н. Л.* Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.
  9. *Рубцов В. В.* Школа и стрессы: современное состояние проблемы // Вестник практической психологии образования. 2006. № 1. С. 11–15.
  10. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М., 1976.
  11. *Чеснокова Е. Н.* Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель–ученик»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005.
  12. *Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб., 1998.
-