

УДК 371.15

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАТРУДНЕНИЙ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В ПЕРИОД ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шитова И.Ю.

*Таврический национальный университет имени В.И.Вернадского, Симферополь, Украина
E-mail: ishitowa@mail.ru*

В статье представлена характеристика затруднений выпускников вузов в период освоения профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: затруднение, трудность, барьер.

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические трансформации последних десятилетий (общественного устройства, моральных норм, межличностных отношений) повлияли на положение в школе, что определило множество новых проблем для учителя вообще и молодого – в особенности. Профессиональное становление молодого учителя в XXI веке усложнено изменением информационных потоков, современными технологиями получения знаний.

Сфера профессионального труда учителя – арена преодоления множества противоречий. Это противоречия между потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью её удовлетворения; растущим объёмом актуальной информации и рутинными способами её переработки; между динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению; увеличением свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп – и тенденцией сокращения бюджета времени у представителей педагогических профессий [15].

Выпускника высшей школе нельзя рассматривать как состоявшегося специалиста, так как только в реальной практической деятельности происходит его профессиональное становление.

Проблема исследования затруднений молодого педагога является комплексной, внутри которой выделяются профессиональные, социальные и медицинские аспекты.

Трудности в период профессионального становления молодого учителя всесторонне представлены в исследованиях Ю. Бабанского, Л. Варгмян, Н. Кузьминой, А. Марковой, Т. Поляковой, Л. Регуш и многих других [1; 4; 9; 12; 17; 21].

В социальном аспекте затруднения молодого педагога связаны со сложным и динамическим процессом профессиональной адаптации выпускника вуза. Условия профессиональной адаптации молодого педагога раскрыты, среди других, в работах О. Абдуллиной, С. Вершловского, Ю. Кулюткина, А. Мороза, Е. Черниковой.

Медицинские аспекты проблемы отражают, прежде всего, вопросы профессионального здоровья и долголетия личности, профессиональных деформаций в связи с особенностями условий деятельности и профессиональной пригодности личности (Е. Броздовская, М. Березина, Л. Вассерман, Л. Вашлаева, Э. Зеер, Т. Сущенко, Э. Сыманюк).

Цель статьи – охарактеризовать затруднения выпускника вуза, возникающие в процессе освоения профессионально-педагогической деятельности.

Традиционно выделяют группу понятий – «барьер», «трудность», «затруднение», характеризующих препятствия при осуществлении педагогом профессионально-педагогической деятельности.

Отметим, что понятие «барьер» наиболее часто используется при описании процесса общения между педагогом и учениками.

По вопросу коммуникативных барьеров наиболее полное исследование последних лет принадлежит Е. Залюбовской. Ею предложено такое определение: «коммуникативный барьер – это абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально присутствующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно-операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся...» [цит. по 10, с. 346]

Барьеры общения в профессиональной деятельности учителя исследовали В. Кан-Калик, А. Мурашов, Б. Поршнева и другие [8; 13; 20].

Интересное понимание социально-психологических механизмов, создающих барьеры на пути коммуникативного воздействия, предложил Б. Поршнева. Изучая истоки человеческого общения и взаимодействия, он пришел к выводу, что речь – способ внушения или суггестии. Рассматривая механизм такого внушения, автор замечает: «...если налицо полное и безоговорочное доверие <...> то слова у слушающего вызывают <...> те самые представления <...>, которые имеет в виду говорящий, а полная ясность и безоговорочность этих <...> представлений с той же необходимостью требует действий, как будто они были получены прямым наблюдением или познанием...» [20, с. 155]. Исследователь приходит к выводу о том, что прямое внушение опасно, так как может привести человека к несвойственным ему мыслям и поступкам. Поэтому далеко не всякое словесное внушение приемлемо как таковое, ибо в подавляющем большинстве случаев проявляется встречная психологическая активность – контрсуггестия, «противовнушение», которая содержит в себе способы защиты от речевого воздействия. Именно контрсуггестия и является главной причиной возникновения барьеров, которые выстраиваются на пути коммуникации.

Поскольку если контрсуггестия – это защита от внушения, а внушение возможно только при наличии доверия к тому, кто внушает, то контрсуггестия – это защита от доверия или доверчивости. Поэтому основной вопрос, на который отвечает личность в процессе общения, – вопрос о доверии к собеседнику и к его сообщению.

Б. Поршнева, рассматривая механизм контрсуггестии, выделил такие ее виды, как «избегание», «непонимание» и «авторитет». Во всех случаях результатом

срабатывания того или иного барьерного механизма будет неприятие воздействия – оно не будет воспринято и, следовательно, не окажет никакого влияния. Основанием для защиты по типу избегания являются те признаки партнера (источника воздействия), которые позволяют определить его как «плохого», «неприятного», «опасного», «враждебного». Основанием для защиты по типу отрицания авторитетности являются признаки партнера, позволяющие отнести его к «чужой», «плохой», «неавторитетной» группе. Основанием для защиты по типу непонимания могут быть различные признаки передаваемого сообщения, которые идентифицируют автора сообщения как «чужого». Эти признаки фиксируются на фонетическом, семантическом, стилистическом или логическом уровне. При наличии в коммуникации хотя бы одного из этих оснований для контрсуггестии может сработать защита, и эффективность коммуникации будет под угрозой.

Г. Буш определяет коммуникативные барьеры как результат: неумения учителя и нежелание учащихся организовать диалог; взаимного непонимания, неприятия и многого другого, что препятствует плодотворному процессу общения. Исследователь последовательно анализирует ситуационный, контрсуггестивный, тезаурусный, интеракционный барьеры диалогического взаимодействия, существенно осложняющие педагогический процесс.

Например, ситуационный барьер общения выявляет категории диалогической предикативности: темпоральность (разделенность реплик временем), персональность (характеристики предварительных взаимоотношений коммуникаторов) и модальность (возможность и желание участия в общении). Подчеркивается важность пространственного аспекта ситуационной разделенности: говорящий практически не воспринимается, если не смотрит в лицо собеседнику; учитель, ведущий объяснение, стоя лицом к доске, подчеркнута не вступает в диалог с классом.

Тезаурус понимается как «представление о мире», вся совокупность информации, которой располагает человек. Тезаурусный барьер, обнаруживающий различия в эрудиции учителя и знаниях ученика, возникает, если педагог не учитывает в реальном взаимодействии эти отличия.

Интеракционный барьер – неумение формировать диалогические взаимоотношения последовательно и психологически выверенно, невладение методами, способствующими диалогическому взаимодействию на уроке [13].

Барьеры профессионального общения В. Кан-Калик рассматривает как явление, часто встречающееся у молодых педагогов и препятствующее общению, отрицательно сказывающееся на общем ходе урока. К наиболее типичным барьерам общения В. Кан-Калик относит такие, как: несовпадение установок; боязнь класса; отсутствие контакта; сужение функций общения; негативная установка на класс; негативный опыт общения с классом; боязнь педагогических ошибок и другие. Также В. Кан-Калик выделяет ряд трудностей, присущих молодым педагогам: неумение наладить контакт с детьми; непонимание психологической позиции ученика; неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от педагогических задач; трудности в речевом общении и передаче эмоционального отношения к материалу; сложности в управлении собственным психическим

состоянием. По мнению, В. Кан-Калика, большинство затруднений молодых учителей – эмоционально-коммуникативного порядка.

Еще одной группой барьеров являются эмоциональные барьеры. Их наличие увеличивает психологическую дистанцию между партнерами, деформирует характер взаимодействия и взаимоотношений. Устойчивая отрицательная эмоция способна воздвигнуть серьезный барьер в общении. Ю. Платонов [19] выделяет барьеры общения, обусловленные эмоциональными состояниями личности: барьер страдания, барьера гнева, барьер отвращения и брезгливости, барьер презрения, барьер страха, барьер стыда и вины.

Барьер общения, создаваемый страданием и горем, искажает восприятие окружающей действительности. В качестве причины, выступающими источником страдания, могут быть трагические события, неудовлетворенность своим положением, тягостные физические ощущения. Иногда, особенно у детей и подростков, страдание приводит к агрессивности. Барьер, вызванный гневом, преодолевать особенно трудно. Гнев рождается в ответ на препятствия к удовлетворению той или иной актуальной потребности, на неожиданное оскорбление или незаслуженную обиду. Барьер отвращения и брезгливости – «отталкивающие» манеры в разговоре, которые во многом обусловлены отсутствием самоконтроля. Этот барьер возникает не только из-за нарушения кем-либо элементарных этических норм, но как результат «гигиенического неприятия» «другого». Барьер презрения, так же как и барьер отвращения, способствует ограничению контактов с человеком, вызвавшим отрицательные эмоции. Иногда, барьер презрения, считает Я. Лупьян, является результатом предрассудков, например расовых или национальных. Барьер страха – один из самых труднопреодолимых в межличностном общении, сводящий к минимуму контакт с тем, кто является его источником. Барьер стыда и вины возникает от неловкости за себя или за другого человека. Стыд чаще всего охватывает человека при критике или, иногда, при неумеренной похвале. Нередко стыд и вина перед человеком приводят к прерыванию отношений.

Особо значимым во взаимодействии «учитель – ученик» является смысловой барьер. Возникновение этого препятствия обусловлено тем, что взрослый, воздействуя на ребенка, не учитывает актуальных для него потребностей и стремлений. Поэтому у ребенка возникает конфликт между его непосредственным устремлением и желанием выполнить то, что требует от него взрослый. Часто ребенок неспособен сознательно уступить желанию взрослого, и тогда у него зарождается особая защитная реакция: он словно перестает слышать и понимать предъявляемое ему требование. Смысловой барьер может возникнуть и по отношению к человеку, независимо от того, какие требования он предъявляет, и по отношению к требованию, вне связи с тем, кто его предъявляет.

Смысловой барьер по отношению к конкретному человеку формируется в результате действий взрослого (учителя), когда он не учитывает подлинные мотивы поведения ребенка или приписывает ему те устремления, которых в действительности нет. Такой барьер может возникнуть тогда, когда учитель

объективно прав, а ученик не согласен с ним, так как не осознает действительных мотивов своего поведения [3].

Таким образом, барьер рассматривается как психологическое препятствие, мешающее оптимальной адаптации молодого педагога к новым факторам внешней среды, вызванное особенностями ситуации, или сообщения, или личности.

В психологии понятие «*трудность*» используют в том случае, когда человек встречает в процессе своей деятельности препятствие или если появляется, по терминологии А. Леонтьева, «разрыв деятельности»

К. Платонов полагает, что элементом психологической динамической структуры действия является переживание трудности или, напротив, легкости и, в соответствии с этим, различная степень волевого напряжения. В свою очередь совокупность действий, объединенных общей целью и выполняющих определенную общественную функцию, составляет деятельность. Таким образом, понятие «*трудность*» связано с понятием «*деятельность*» и органически присуще субъекту деятельности.

В педагогической деятельности затруднения в процессе взаимодействия между педагогом и учениками исследуются достаточно интенсивно с целью определения факторов, влияющих на них.

Одним из первых фундаментальных исследований проблемы затруднений в педагогической деятельности принадлежит Н. Кузьминой. Она определяет педагогическое затруднение «как субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношения к ней...» [9, с. 63]. Ею выявлены сущность педагогических трудностей, их соотношение в работе учителя, динамика и структура в зависимости от некоторых характеристик, причины затруднения в педагогической деятельности и их условная классификация. Н. Кузьмина начала работу по изучению трудностей у студентов в процессе обучения в педагогическом учебном заведении, раскрыла зависимость трудностей в учебной и воспитательной работе от опыта педагогической работы.

В исследованиях Ю. Бабанского и А. Деминцева рассматриваются дидактические затруднения учителей и причины их преодоления. Ими подробно исследованы трудности учителей в процессе работы по предупреждению и преодолению неуспеваемости. Ю. Бабанский рассматривает затруднение в профессиональной деятельности педагога через призму деятельности и результатов успеваемости ученика, анализирует его в ряду затруднений ученика и называется «дидактическим» [1].

Особо следует выделить работу Т. Поляковой по исследованию доминирующих педагогических затруднений, где предложена программа диагностики и коррекции трудностей, возникающих в процессе профессионального становления учителя [17].

Т. Полякова обращает внимание на объективную предопределенность затруднений в педагогической деятельности. По ее мнению, факторами, обуславливающими возникновение затруднений и выступающими как преграда, препятствие, являются противоречия. Если противоречия в процессе обучения

осознаются педагогом, то они обретают материализованную форму в виде педагогической задачи, которой органически присуща трудность. То есть дидактические затруднения рассматриваются как субъективно-объективное отражение в виде педагогических задач противоречий процесса обучения, являющихся движущими силами его развития и поэтому неизбежных.

Противоречия могут быть не только источником развития, но и тормозящим фактором, при этом они приобретают сдерживающую, стимулирующую, индикаторную функции.

Сдерживающая функция трудностей, являющаяся источником неудовлетворенности, напряженности, психологических срывов, причиной заниженной самооценки учителя, определяет негативную роль затруднений в процессе овладения педагогическим мастерством. *Стимулирующая функция* трудностей, как условие активного отношения к педагогическим задачам, мобилизационной готовности к их решению, определяет позитивную роль затруднений в процессе овладения педагогическим мастерством. Индикаторная функция, являющаяся одним из проявлений позитивной роли трудностей. *Индикаторная функция* затруднений проявляется в том, что они могут служить: а) отражением слабых сторон организации обучения в педагогическом вузе; б) показателем актуальности выбранного аспекта деятельности; в) следствием несоблюдения меры трудностей; г) свидетельством изменения в структуре педагогического труда [17, с. 14].

На основе анализа противоречивой роли трудностей педагогической деятельности Т. Полякова предлагает такое определение: «Дидактическое затруднение – это затруднение учителя в процессе обучения, то есть психологическое состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности в случае отсутствия условий для его разрешения или, напротив, волевой собранности, мобилизационной готовности, эмоционального подъема, обеспечивающих совершенствование педагогического мастерства <...> в случае обеспечения условий для его преодоления...» [17, с. 13].

На основе социолого-педагогической информации, полученной с помощью разработанной методики, Т. Поляковой выявлены доминирующие группы дидактических затруднений молодых учителей.

Первая группа включает трудности в реализации триады актуальных задач педагогического труда: развития мышления учащихся, формирования навыков учебного труда и работы со слабоуспевающими учащимися. Ко второй группе отнесены затруднения в диагностическом, стимулирующем и регулировочном компонентах педагогической деятельности, которые отражают этапы организации процесса обучения, требуют хорошей психолого-педагогической подготовки, мобильности и элементов педагогической интуиции. Третья группа включает затруднения в содержательном компоненте педагогической работы и овладении новыми программами, в том числе и гностической деятельности педагога.

Проведен сравнительный анализ трудностей начинающих и опытных учителей, установлено сходство моделей их затруднений, что обусловило совпадение первой и второй доминирующей групп трудностей учителей и студентов выпускных курсов

педагогического вуза. Третья группа включает затруднения в коммуникативном и организационно-методическом компонентах педагогической деятельности, свойственных лишь периоду адаптации.

Е. Рогов выявил трудности, испытываемые учителями с различным педагогическим стажем. Распределение ответов на вопрос: «В каких направлениях профессионально-педагогической деятельности вы испытываете наибольшие затруднения?» представлено в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики трудностей, испытываемых учителями с разным стажем работы (% от числа опрошенных)

Направление деятельности	стаж		
	До 5 лет	5-10 лет	Более 10 лет
Работа с «трудными», педагогически запущенными	28,1	26,6	33,2
Воспитание ответственного воспитания к учебе	21,9	20,3	33,7
Выявление причин невоспитанности учащихся	20,7	19,2	18,8
Выбор средств педагогического воздействия	19,7	18,3	12,1
Изучение психологических особенностей различных групп учащихся	15,5	34,6	48,2

Для молодых учителей наиболее трудной является работа с педагогически запущенными детьми, для учителей со стажем 5–10 лет и более трудно изучение психологических особенностей учащихся [цит. по 7, с. 351].

Стремительное развитие технических средств обучения (ТСО) можно рассматривать как фактор, оказывающий влияние на структуру профессионально-педагогической деятельности педагога. И, по мнению А. Егизарьянца, наличие современных технических средств обучения существенно усложняет систему требований к профессиональным знаниям, умениям и личностным качествам современного педагога; структуру методической и коррекционной деятельности педагога. Исследователь убежден, что затруднениями педагогов в использовании технических средств обучения являются субъективно осознаваемые ими трудности в оснащении учебного процесса ТСО, в их эксплуатации, в методическом обеспечении дидактическими материалами [5]. Большинство затруднений вызвано недостаточной базовой подготовкой; консерватизмом учебных планов; неадекватной современным требованиям технической оснащённостью образовательных учреждений.

Инновационные процессы учебно-воспитательной деятельности, как свидетельствует образовательная практика, не являются психологически безболезненным для педагогического сообщества. В нем наблюдается явление действия антиинновационных барьеров, тормозящих новую педагогическую ориентацию, преодоление которых является профессионально важной задачей.

Так, И. Бех отмечает, что, по данным специально проведенных исследований, лишь 43% молодых учителей способны легко преодолевать антиинновационные барьеры, а у 57% это качество нечетко выявлено. Как свидетельствуют результаты исследования, 37% молодых учителей чувствуют страх перед нововведениями в их профессиональной деятельности [2].

Такие барьеры против педагогических инноваций обусловлены как индивидуальными особенностями учителя, так и социально-психологическими качествами педагогического сообщества. Внешне эти барьеры проявляются в защитных высказываниях, которые удерживают стереотипы, существующие в педагогическом менталитете относительно инноваций. Можно отметить лишь некоторые из них [2]

1. «Это у нас уже есть». Приводится пример, родственной предлагаемому нововведению. Тогда оппонент вынужден обосновывать значимость отличий и обманчивость подобия. Здесь есть опасность поставить результат дела в зависимость от искусства полемики обеих сторон.

2. «Это у нас не получится». Перечисляются объективных условий, которые делают невозможным нововведение, причем все они не могут быть известны оппоненту: если он «свой», то преобладают доказательства внешнего порядка, если «чужой» – акцент делается на местную специфику.

3. «Это не разрешает наши проблемы». Инноватор в этом случае характеризуется как недостаточно смелый и активный деятель.

4. «Это требует доработки». В нововведении вычленяются его действительные недостатки, всегда неминуемые, оно наделяется характеристикой «сырого», «непродуманного до конца», а значит, хотя и нужного, но не готового к применению.

5. «Здесь не все равноценно». Ставка делается на исключение некоторых деталей по любому из вышеприведенных соображений, отчего нововведение рассматривается как слабое или неуместное по инновационному потенциалу, поскольку ощутимого эффекта не предусматривается.

6. «Есть и другие предложения». Предлагается реальная альтернатива нововведению, выдвигаемая другими авторами. Тогда оппонент вступает в конкурентные отношения с иными новаторами.

Необходимо отметить еще одно обстоятельство – новые технологии получения знаний. По мнению О. Никольской, в настоящее время многие учебные курсы, направленные на подготовку учителей по инновационным технологиям, недостаточно разработаны. Поэтому по их окончании 50–60% учителей испытывают большие затруднения в практическом использовании полученных знаний и профессиональных навыков. Одним из подходов повышения эффективности подготовки специалистов по инновационным технологиям является раскрытие особенностей дидактических затруднений.

Теоретически и экспериментально О. Никольской выявлено 52 дидактических затруднения учителей в процессе освоения ими инновационного обучения. К наиболее значимым она относит четыре группы дидактических затруднений: понимания методологии и технологии инновационного обучения; трудности осмысления и практического использования технологических и теоретических знаний; трудности в организации учебного процесса; личностные трудности (ригидность мышления, ограниченный кругозор) [14].

Таким образом, педагогическая деятельность может рассматриваться как процесс решения множества задач: гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных. «Трудность», в свою очередь, является неотъемлемой характеристикой любой задачи и отражением противоречий процесса обучения как движущих сил его развития.

Педагогическая деятельность – деятельность совместная: учителя и ученика. Ее успех во многом зависит от характера взаимоотношений между педагогом и учениками.

Классификация причин затрудненного общения, учитывающая связь между общением и личностью, представлена, среди прочих, в работах И. Зимней, В. Кунициной, Л. Рёгуш, Е. Цукановой [6; 10; 23].

Затруднение в общении, по мнению И. Зимней, – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнером стиля общения, непонимания партнера, изменение коммуникативной ситуации.

Осознание возникшего в процессе деятельности затруднения побуждает педагога искать способы выхода из создавшейся ситуации. Соответственно выделяют позитивную и негативную функции затруднений в процессе профессиональной деятельности педагога.

Позитивная функция затруднения (по А. Марковой) «имеет два значения: а) индикаторное (внимательному учителю на его трудности укажут ошибки его учеников); б) стимулирующее (активация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений) ...» [12, с. 84]. Вместе с тем А. Маркова фиксирует и негативную функцию затруднения, также имеющую два значения: «а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например заниженной самооценки) и б) деструктивное, разрушительное(затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, желанию уйти из школы или из профессии)... » [12, с. 85].

В результате можно выделить два варианта возникновения профессиональных затруднений молодого педагога: те, что детерминированы объективным характером деятельности; те, которые обусловлены особенностями личности педагога.

К первой группе относятся проблемы вхождения в профессию, недостаточность методического обеспечения труда учителя, формализм в оценке деятельности педагога, отвлечение на второстепенные задачи. Вторую группу составляют трудности, имеющие внутренние причины: нарушение внутренних механизмов саморегуляции, что делает невозможным изменения деятельности в случае смены ее условий, негативные психологические состояния (неуверенность, тревожность, страх, фрустрация).

Коммуникативная составляющая трудностей чаще всего проявляется в несформированности умений и навыков общения, в неумении контактировать с людьми из разных социокультурных групп. Такие затруднения нередко возникают в условиях ассиметрии статусов. Возрастные особенности партнеров по общению также могут вызывать затруднения.

Особый интерес для нашего анализа представляют трудности, возникающие из-за индивидуальных различий. Способность личности адекватно оценивать трудности, переживаемые в собственном опыте, а также наблюдаемые в общении других, связана с уровнем развития социально-психологической компетентности личности, с особенностями практического опыта общения субъекта с разными партнерами, в неодинаковых социально-психологических ситуациях. Высокий уровень развития этой способности учителя является одним из наиболее значимых требований, предъявляемых к педагогам. Предупреждение и устранение трудностей общения в системе «ученик-учитель» осуществляются наиболее успешно в том случае, если общение учителя с учащимися является незатрудненным процессом.

В этой связи Е. Цукановой изучались причины возможного возникновения трудностей в общении учащихся и учителей. Исследователь приходит к выводу, что для учащихся и учителей одни и те же причины затрудненности обладают различным уровнем значимости. Именно поэтому возникновение затрудненного общения в системе «ученик-учитель» объясняется тем, что в одних и тех же ситуациях совместной деятельности учащиеся, как правило, переживают трудности общения, вызванные другими причинами, нежели трудности учителей. Вследствие этого усилия, предпринимаемые каждой из общающихся сторон для преодоления затруднений в общении друг с другом, зачастую являются разнонаправленными. Итоги умозаключений Е. Цукановой представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценивание учителями и учащимися причин затрудненного общения в системе «учитель-ученик»

1	Группа причин затрудненного общения	Итоговая частота названия причин		Ранги по частоте названия причин	
		учителями	учащимися	учителями	учащимися
1	2	3	4	5	6
1	Индивидуально психологические особенности учащихся и учителей	174	63	1	4
2	Особенности участия учащихся и учителей в совместной деятельности	93	115	2	1
3	Недостатки и трудности учебно-воспитательной работы	85	Не названа	3	Не названа

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
4	Особенности неформальных межличностных отношений, сложившихся между учащимися и учителями	68	105	4	2
5	Недостатки семейного воспитания учащихся	36	Не названа	5	Не названа
6	Уровень профессиональной квалификации учителей	Не названа	82	Не названа	3

Специалисты рассматривают затруднения молодых учителей, возникающие вследствие сложности процесса освоения профессиональной деятельности, как результат противоречий между требованиями, предъявляемыми профессиональной деятельностью к учителю, и уровнем его профессиональной компетентности [23, с. 47].

Исследователи отмечают несколько групп причин неготовности выпускника вуза сразу выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне: 1) проблемы, обусловленные когнитивно-информационной (психолого-методической) некомпетентностью; 2) проблемы, вызванные неготовностью решать воспитательные задачи; 3) проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность; 4) проблемы, обусловленные личностными особенностями педагога (эмоциональными чертами, характером, самосознанием); 5) социальные проблемы.

Анализируя проблему когнитивно-информационной некомпетентности молодого педагога, Л. Регуш выделяет несколько составляющих. Во-первых, это неумение молодого учителя организовать деятельность учащихся на уроке так, чтобы управлять их вниманием. Во-вторых, неумение применить на практике теорию Л. Выгодского о зоне ближайшего развития, согласно которой ученик может перейти на новый уровень актуального развития только с помощью учителя. На практике это значит, что педагог должен помочь запомнить и структурировать материал, помочь думать, управлять процессом учения. В-третьих, неготовность учителя гибко использовать многообразный методический инструментарий, действие по жестким схемам, копирование методических разработок. В-четвертых, неумение прогнозировать результаты усвоения учебного материала и трудностей учеников при его усвоении. Это обусловлено уровнем знания предмета, возрастных особенностей учащихся, особенностей их восприятия и мышления, способностью анализировать результаты своей деятельности.

Говоря о проблемах, вызванных неготовностью молодого педагога решать воспитательные задачи, Л. Регуш констатирует, что только 6 % студентов выпускников демонстрируют сформированность профессиональной педагогической идентичности, остальные не идентифицируют себя с профессиональным сообществом учителей. И, как следствие, отсутствует интерес к ребенку, понимание его возрастного своеобразия, мотивов поведения.

Среди проблем, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность, наиболее часто встречается неумение продуктивно контактировать с разными субъектами образовательного процесса (учащимися, родителями, администрацией).

В исследованиях последних лет [18; 22] приводится характеристика эмоциональных состояний учителя и факторов их формирования. Установлено, что большинство учителей выделяют в качестве основного стрессора фактическое отсутствие «права на ошибку».

Анализ исследований также позволил выделить взаимосвязь затруднений и ошибок в педагогической деятельности. Ошибки в педагогической деятельности (по М. Варгамян) – использование учителем таких средств деятельности и общения, которые приводят к нарушению профессиональных норм, потере учителем промежуточных или конечных целей деятельности [4]. Автор подчеркивает, что процесс перехода затруднений в ошибки деятельности во многом определен использованием учителем неадекватных средств, что приводит к потере целей деятельности, нарушению профессиональных эталонов. Допускаемые молодыми учителями ошибки группируются так: взаимоотношения с учащимися; взаимоотношения с учителями; взаимоотношения молодых учителей между собой; отношения с родителями.

ВЫВОДЫ

Обобщение сведений по рассматриваемой проблеме позволяет прийти к выводу о том, что за последние десятилетия область профессиональных затруднений молодого педагога остается относительно постоянной. В комплексе причин трудностей педагогической деятельности можно выделить четыре группы: 1) объективные, непосредственно связанные с производственной деятельностью, но не зависящие от учителя (недостаточное внимание родителей к воспитанию детей, отсутствие хороших учебных пособий, наличие трудных учащихся, педагогическая нагрузка на учителя, недостаточная помощь со стороны администрации); 2) объективные, связанные с условиями жизни и быта учителя (низкая заработная плата, отсутствие жилья и тому подобное); 3) субъективно-объективные, коренящиеся в самом учителе, но зависящие не только от него (недостаток опыта, методической и теоретической подготовки); 4) субъективные (случайный выбор профессии, слабая воля).

Таким образом, затруднения, испытываемые выпускником вуза в педагогической деятельности, возникают в процессе разрешения противоречия между требованиями профессиональной деятельности, предъявляемыми к личности учителя, и степенью его профессиональной компетентности.

Список литературы

1. 1.Бабанский Ю. К. Результаты исследования деятельности учителей / Ю. К. Бабанский, А. Д. Деминцев // О дидактических затруднениях в деятельности учителя и путях их преодоления. – М : Просвещение, 1974. – 196 с.
2. 2. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / Ш. Д. Бех. – Режим доступа : <http://www.nbuv.gov.ua/portal>.
3. 3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 435 с.
4. 4. Варгамян М. В. Психологические условия преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма: автореф. дисс. кан. псих. наук М. В. Варгамян. – М., 2000. – 25 с.
5. 5. Егизарьянц А. А. Диагностика и профилактика затруднений педагогов и студентов педагогических специальностей в освоении и применении средств обучения : дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / А. А. Егизарьянц. – Ростов н/Д, 1999. – 144 с.
6. 6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Владос, 2005. – 384 с.
7. 7. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.
8. 8. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
9. 9. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Просвещение, 1967. – 182 с.
10. 10. Куницина В. Н. Межличностное общение: учебное пособие для вузов / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
11. 11. Лупьян Я. А. Барьеры общения, конфликты, стресс / Я. А. Лупьян. – Минск : Вышэйшая школа, 1986. – 206 с.
12. 12. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
13. 13. Мурашов А. А. Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. – М. : Изд-во «Педагогическое общество России», 2001. – 479 с.
14. 14. Никольская О. Л. Преодоление дидактических затруднений как условие развития творческого потенциала учителя: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / Никольская О. Л. – Томск, 2000. – 336 с.
15. 15. Общая характеристика педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://imp.rudn.ru/psychology>.
16. 16. Организация работы школы молодого учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osvita.ua/school/manage/1262>.
17. 17. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей; [пред. Ю. К. Бабанского] / Т. С. Полякова. – М. : Педагогика, 1983. – 128 с.
18. 18. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. дис. кан. пед. наук: 13.00.04 / С. Ю. Петрусенко. – Одеса, 2009. – 21 с.
19. 19. Платонов Ю. П. Эмоциональные барьеры [Электронный ресурс] / Ю. П. Платонов. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>.
20. 20. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. – М. : Наука, 1979. – 235 с.
21. 21. Регуш Л. А. Проблемы выпускника педвуза в период профессиональной адаптации [Электронный ресурс] / Л. А. Регуш. – Режим доступа: <ftp://lib.herzen.spb.ru/text/regush>.
22. 22. Рубцов В. В. Школа и стрессы: современное состояние проблемы / В. В. Рубцов // Вестник практического психолога образования. – 2006. – № 1. – С. 11–15.
23. 23. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. – К. : Выща школа, 1985. – 158 с.

Шитова І.Ю. Характеристика утруднень випускника вузу в період освоєння професійно-педагогічної діяльності / Шитова І.Ю. // Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І.Вернадського. Серія: Проблеми педагогіки середньої та вищої школи. – 2013. – Т.26 (65), №1. – С. 228-241.

У статті наведено характеристику утруднень випускників вузів у період освоєння професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: утруднення, трудність, бар'єр.

Shitova I.Y. The characteristic of difficulties of the graduate of higher education institution in development it is professional-pedagogical activity / Shitova I.Y. // Taurida National V.I. Vernadsky University. - Series: Issues of Secondary and Higher School Education. – 2013. – Vol. 26 (65), No.1. – P. 228-241.

In the article description over of difficulties of graduating students of institutions of higher learning is brought in the period of mastering professionally of pedagogical activity.

Keywords: barrier, difficulty, hardship.

Поступила в редакцію 11.02.2013 г.