

должны сохранить свои позиции и в условиях модернизации высшего образования. Конкуренция корпоративных потребителей образовательных услуг, все в большей степени не удовлетворенных уровнем подготовки выпускников вузов, стимулирует выделение сектора элитных, высококачественных образовательных услуг на образовательном рынке [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что повышение качества и доступности высшего образования является важнейшей проблемой развития современного российского образования. Решение их имеет ярко выраженные региональные особенности и влияет на темпы и направление социально-экономического развития регионов. Неконтролируемый рост предложения образовательных услуг вузами, вызванный в первую очередь конкуренцией за деньги абитуриентов, приводит к падению качества образования. За кажущимся расширением доступности высшего образования скрывается реальное

обесценение диплома. Высшее образование стихийно делится на некачественное – широкодоступное и качественное – элитарное. Все эти тенденции ярко проявляются на региональном рынке труда, ощущающем перепроизводство одних специалистов и дефицит других.

Литература

1. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2004 год / под общей ред. проф. С. Н. Бобылева. – М.: Весь Мир, 2004.
2. Проблемы доступности высшего образования. – М., Сигнал, 2003.
3. Врагов, В. В. Основные принципы современного университетского образования / В. В. Врагов, В. Е. Ильин, Л. Ф. Лисс, Л. М. Хаславская. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1994. – Вып. 1.
4. Галушкина, М. Путь наверх / М. Галушкина // Эксперт. – 2005. – № 11.

УДК 371.134

Н. В. Иванец

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Несмотря на сложные социально-экономические проблемы России, не ослабевает интерес молодых выпускников к преподавательской деятельности. Однако далеко не все молодые преподаватели быстро адаптируются к новой для себя деятельности. Для того чтобы выявить условия, способствующие успешной адаптации молодых преподавателей в вузе, мы изучили трудности и проблемы, с которыми сталкиваются молодые преподаватели в вузе.

В 2000/01 учебном году в Кемеровском государственном университете работают 54 молодых преподавателей. Обычно преподавателями становятся коммуникабельные, интеллектуальные, прагматичные люди, которые хотят поделиться своими знаниями и умениями с почти что своими ровесниками. Они испытывают удовлетворение от совместного рассмотрения какой-либо научной проблемы или совместного эвристического поиска. Кроме того, небольшая разница в возрасте между молодыми преподавателями и студентами всегда способствует более быстрому установлению контакта и доверительным отношениям между ними.

Но начало работы в вузе, этот период становления, профессиональной адаптации, для многих становится тяжёлым испытанием, которое выдерживают далеко не все. Потому что в это время перед начинающими педагогами возникают трудности, которые препятствуют эффективному преподаванию.

Новые права и ответственность молодых специалистов часто не соответствуют подготовке, полученной в вузе. С первых дней работы многие преподаватели работают на полную ставку, что для них

представляет большую нагрузку. Молодой педагог, как правило, не вполне владеет методами преподавания. Ему кажется, что самое главное – это объяснение. Он с удовольствием рассказывает, и далеко не безуспешно; студенты его слушают. Но этого недостаточно: пассивное восприятие не даёт знаний. Молодой педагог ещё не владеет приёмами дифференцированного подхода. Он не в состоянии установить, насколько способен студент к предмету, не учитывает особенности его памяти и мышления, не умеет давать задания с учётом подготовки студентов. Часто многие молодые преподаватели не умеют распределять время, захватывают часть перерывов, затягивают опрос и т. д. Нельзя также забывать и о недостатке опыта преподавания и мастерства.

Всё это порождает перенапряжение и приводит к закономерным ошибкам, и, конечно же, требует помощи и внимания со стороны коллег – методистов кафедры и просто более опытных преподавателей вуза. Когда молодой специалист приходит в вуз, ему предоставляется большая самостоятельность и свобода действий, чем в школе. От него не требуют поурочных планов, отсутствует жёсткая регламентация учебного процесса и т. д. Но, с другой стороны, отсутствует и та помощь, которая оказывается молодым учителям в школе со стороны администрации, опытных учителей, учителей-предметников. К сожалению, нельзя сказать, что в нашем университете такая помощь оказывается начинающему преподавателю в должной мере. Конечно, она существует, но не носит систематического характера. Чаще всего она зависит от доброго

желания ведущего преподавателя. Поэтому часто бывает, что молодые преподаватели не могут приспособиться к нормам и принципам жизни вуза и уходят. Уходят не потому, что профессионально не пригодны, а потому, что напряжение их внутренней жизни не может всё время находиться на максимуме. А помощь со стороны вуза или опытных преподавателей не всегда эффективна.

Характеризуя социально-психологические особенности начинающих преподавателей, можно отметить такую особенность, как отсутствие реализма. Начиная преподавать берётся за многое, ставит грандиозные цели, предъявляет жесткие требования к себе и другим. Но он не соизмеряет своих возможностей и сил, критически относится к отсутствию подобного рвения у других людей. Однако это же свойство начинающих преподавателей имеет важный положительный аспект. С энтузиазмом, берясь за трудные и, казалось бы, далеко не всегда выполнимые задачи, начинающий преподаватель создаёт основу для своего будущего развития.

Психофизиологические характеристики людей рассматриваемого возрастного этапа достигают высоких показателей и устойчивости. Б. Г. Ананьев охарактеризовал развитие психофизиологических функций человека как неравномерное (1, с. 204–205). Рассматриваемый этап отличается подъёмом одних показателей и относительным спадом других (например, снижение показателей памяти и в то же время повышение показателей внимания). Но при этом нельзя забывать, что каждый человек имеет свою динамику развития психофизических функций, связанную как с наследственными факторами, так и с внешними условиями, тренированностью, общекультурным фоном и т. д.

Можно заметить, что этот период характеризуется развитием чувствительности, сензитивности отдельно взятых функций. Доказано, что если начинающий преподаватель в начале профессиональной деятельности не приступил к научно-исследовательской работе, то в дальнейшем это уже будет маловероятным.

Молодых преподавателей отличает повышенная ответственность, интенсивное стремление выполнять поручение хорошо. И хотя они стараются казаться независимыми, каждого волнует проблема: «Смогу ли я работать в данном вузе?», «Какие отношения сложатся у меня со студентами?», «Будут ли студенты воспринимать меня как преподавателя?», «Смогу ли я стать профессионалом в своей деятельности?». Стремление утвердиться в правильности своего профессионального выбора выражается в основном девизе начинающих преподавателей: «Я смогу».

Контрастность – одна из основных характеристик молодых людей. С одной стороны, это необходимость освоения новых норм и правил социального взаимодействия, а с другой стороны, это стремление к свободному саморазвитию, удовлетворению существенных потребностей своей личности.

Главное, что характеризует выпускника вуза как специалиста, – это изменение его объективного положения в системе отношений с другими людьми. Если студент университета является объектом и субъектом обучения, то, становясь преподавателем или учителем, он руководит, организует и регулирует деятельность своих учащихся, принимает на себя ответственность за их формирование. Если вчера студента спрашивали, как он выучил себя, то сегодня его задача – научить других. Вчера его воспитывали – сегодня воспитывает он. Раньше его самооценка складывалась на основе того, как его самого воспринимали окружающие. Теперь критерием успешности его труда становятся также достижения и просчёты его учеников. Фактически педагог не бывает начинающим: ведь у него такой же класс (группа) и те же обязанности, что и у коллеги с большим стажем. Это делает педагога в 22–23 года взрослым с первого шага профессиональной деятельности.

Придя в вуз, начинающие преподаватели приспосабливаются к нему, пытаются осуществить свои идеальные представления. Они податливы и зависят от той ситуации, которая окружает их. У них нет ещё достаточного права считать себя зрелыми.

Взаимоотношения в коллективе, имеющем уже сложившуюся формальную и неформальную структуры, своих лидеров, часто приводят молодых педагогов к изоляции. Велика роль терпимого, лояльного отношения коллег к молодому педагогу, его контактам с единомышленниками. Именно эти контакты позволяют педагогу не отказаться от своих идей и новшеств, больше доверять самому себе.

Сегодня основной задачей обучения в высшей школе по праву можно считать задачу подготовки творческих, высокообразованных специалистов, способных к деятельности в самых разных условиях, стремящихся к постоянному самосовершенствованию и развитию. Воспитание подобных специалистов требует, чтобы этими качествами в первую очередь обладали те, кто обеспечивает этот процесс воспитания и обучения, т. е. чтобы работник вуза был не просто специалистом в своей области, но и личностью – личностью с большой буквы. Сегодня преподаватель вуза должен уметь реально оценивать условия и контекст взаимодействия, устанавливать и поддерживать контакты, учитывать психологические особенности сегодняшнего студента, эффективно разрешать конфликтные ситуации не методом угроз, а путём сотрудничества, не бояться брать на себя ответственность и уметь быстро восстанавливаться после больших учебных, эмоциональных нагрузок.

Следует констатировать недостаточно высокий уровень развития у молодых специалистов профессионально значимых качеств личности. Это проявляется в неразвитой способности к сопереживанию, сочувствию, эмоциональной отзывчивости. Так, многие молодые преподаватели отмечают, что студенты оказались хуже, чем они о них думали; что им не даются контакты со студентами и т. д.

Будущие преподаватели вуза проходят две практики в школе. Практика проводится в условиях, максимально приближенных к реальным условиям будущей профессиональной деятельности, как правило, в 5–9-м (на четвёртом курсе) и 10–11-м (на пятом курсе) классах общеобразовательных школ. И часто потом, если становятся преподавателями вуза, они относятся к студентам как к старшеклассникам, отождествляя эти два возрастных этапа. Это происходит потому, что вузовский курс педагогики, который они изучают, ещё будучи студентами, охватывает только педагогику школы. А для педагогики школы наибольший интерес представляет периодизация, охватывающая жизнь и развитие школьника. С возрастными особенностями студентов будущие преподаватели просто не знакомы, так как курс педагогики школы этого не предусматривает, а курс педагогики высшей школы будущим преподавателям не предлагается. Незнание возрастных особенностей студентов приводит к тому, что применяются не те методы преподавания, организационные формы обучения, предъявляются «школярские» требования.

Сравнивать две системы образования (школу и вуз) очень трудно, так как они разные, прежде всего, по стилю педагогического общения. Если в школе часто реализуется жёсткий, авторитарный стиль, менторский тон, то в вузе это в основном либерально-демократический стиль, партнёрские отношения. Интересно отметить, что данные социально-психологической лаборатории (КемТИПП) показывают, что большинство студентов, сравнивая вуз и школу, отмечают прежде всего отсутствие приказного, обязывающего учительского тона и видят уважительное отношение со стороны преподавателей (обращение на «Вы»).

Несмотря на то что будущие преподаватели проходят две практики в школе и вроде бы имеют собственный опыт работы, у них отсутствует опыт работы в совершенно другой области – в вузе. А это сказывается на их деятельности.

Анализ первых профессиональных шагов преподавателей и учителей позволяет выявить, что часто результаты самых первых контактов с учащимися определяет выбор направления, по которому будет развиваться профессионально-педагогическое общение. Причём возможна эволюция от пассивно-информативного стиля к авторитарно-монополическому или доверительно-диалогическому.

Общение молодых преподавателей со студентами часто носит партнёрский характер. Молодые специалисты искренне и внимательно относятся к их проблемам. А студентам легче говорить о том, что их волнует. Молодой преподаватель более открыт для участия в жизни студента. Их сближают и общие интересы в области музыки, одежды, сленга, нравов. Но если взгляды не совпадают, молодой преподаватель проявляет меньшее стремление к компромиссу, чем опытные преподаватели. Он может быть непримирим и жесток. В сложных (конфликтных) ситуациях молодые специалисты далеко

не всегда умеют «владеть собой», проявить выдержку и самообладание.

Одновременно бросается в глаза максимализм молодых преподавателей. Одной крайностью является авторитарность молодых педагогов, которая выступает как своеобразный способ самоутверждения среди студентов. Другой крайностью самоутверждения является панибратство со студентами и фамильярность. В этом случае молодым преподавателям кажется, что чем настойчивее он будет подчёркивать возрастную общность со студентами в одежде, сленге, стиле общения, тем более тесными окажутся контакты. Однако такой путь самоутверждения зачастую оборачивается потерей авторитета и серьёзными конфликтами.

Как правило, конфликтные ситуации обусловлены возрастными и индивидуальными особенностями студентов либо стилем руководства преподавателей, их способности к рефлексии. По данным С. Г. Вершловского (5, с. 25), оказалось, что молодые специалисты в первую очередь озабочены сиюминутным результатом и, как правило, не анализируют картину во всей её сложности и противоречивости. Их особенно озадачивают положения, когда, как им кажется, может обнаружиться профессиональная несостоятельность в глазах студентов. Отсюда стремление как можно скорее разрешить конфликт с помощью самостоятельных санкций (запретов, угроз, высмеиваний). До 83 % молодых преподавателей прибегают к этому способу разрешения конфликта, хотя фактически гасят лишь его внешнее проявление.

Вместе с тем часть молодых преподавателей прибегает к более сложной методике, связанной с индивидуальным подходом к студенту, особенностями его личности. Из всех интересных работ они чаще всего называют беседу и намного реже стремление увлечь студента посильным и интересным делом.

По словам С. Г. Вершловского (5, с. 24), в профессиональном плане самооценка молодых специалистов достаточно критична: в неудачах в работе с учащимися они склонны винить скорее себя, чем других. Однако эта критичность распространяется на узкую профессиональную сферу (знания и умения), не захватывая при этом качеств личности.

Часто самооценка успешности профессиональной деятельности бывает неадекватной у начинающих преподавателей. На этапе адаптации самооценка неустойчива, что иногда приводит к негативному эмоциональному фону деятельности и даже к попыткам смены специальности.

Следствием заниженной самооценки является пассивность, боязнь активности, склонность к постановке слишком лёгких задач, занижение субъективной вероятности успеха, дезорганизующее влияние неудач.

Завышенная самооценка провоцирует постановку целей выше реальных возможностей, пренебрежение необходимой информацией, помощью, минимизацию усилий для достижения целей, рас-

холаживающее действие успехов и сильное эмоциональное переживание неудач.

Что касается стиля деятельности, здесь трудности проявляются не столько в отсутствии элементарных умений в планировании предстоящей деятельности, сколько в выборе методов и её содержания. Например, замечено, что молодые преподаватели, приходя в вуз и не имея при этом собственного опыта работы в вузе и стиля деятельности, зачастую просто копируют чужой (понравившийся им) стиль и метод работы. Хорошо, если они копируют действительно хорошего с профессиональной точки зрения преподавателя, так как в противном случае эти преподавательские просчёты будут дорого стоить студентам.

Закономерно, что молодой педагог, не получая помощи, часто действует методом проб и ошибок. Часто его действия ситуативны. И если вовремя не оказать ему квалифицированную помощь, он начинает доверять лишь проверенным на собственном опыте нескольким приёмам.

Постепенное накопление опыта практической деятельности приводит к обретению мастерства, формированию собственного стиля деятельности. Актуальной сегодня является проблема становления творческого стиля деятельности преподавателя.

По мнению Н. Ю. Посталюк, творческий стиль деятельности есть устойчивое единство способов и средств деятельности, обеспечивающих ей творческий характер и целостность (4, с. 69). Педагогическое творчество, по мнению А. К. Марковой, это всегда поиск и нахождение нового; это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирование новых комбинаций знаний, умений, продуктов (3, с. 47).

Анализ психолого-педагогической литературы, посвящённой проблеме творческой личности (2; 4 и др.), позволил построить систему стилиобразующих особенностей творческой деятельности, которые могут проявляться и закрепляться в таких устойчивых интеллектуальных качествах личности, как:

- способность к «видению» проблемы. Учёные считают, что труднее увидеть проблему, чем найти её решение, а постановка проблемы уже сама по себе в определённой степени ведёт к ответу;
- оригинальность или самостоятельность мышления, т. е. смотреть на предмет не трафаретно;
- лёгкость ассоциирования, или воображение – способность вызывать в сознании из имеющегося опыта определённые составные части и создавать из них новые образования;
- гибкость мышления – способность свободно и быстро переключаться с одной умственной операции на другую, отдалённую по содержанию;

- лёгкость генерирования идей – способность выдвигать новые идеи;
- готовность памяти – овладение достаточно большим объёмом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний;
- способность к оценочным суждениям и критичность мышления – строго контролируемое отношение к поступающей информации, способность к оценке не только по завершению работы, но и в её ходе, способность к выбору из многих альтернатив;
- способность к доработке – способность к свертыванию операций, обобщению и отбрасыванию несущественного.

Ориентация на данную систему компонентов необходима при решении задач по формированию творческой индивидуальности педагога, подготовке его к полноценному педагогическому творчеству.

Невозможно заранее описать всё многообразие ситуаций, решаемых преподавателем в ходе работы со студентами. Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является её творческий характер.

Таким образом, сегодня стало ясно, что только творческий учитель с ярко выраженным индивидуальным стилем деятельности, способный свободно и активно мыслить, моделировать учебный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи, сможет оказать самое благотворное влияние на формирование творческих личностей в школе и вузе и добиться лучших результатов в своей профессиональной карьере.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
2. Касаткина, Н. Э. Социально-педагогические основы становления и развития личности учителя в университете / Н. Э. Касаткина, Б. П. Невзоров, Л. П. Халыпина. – Кемерово, 1996. – 128 с.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.
4. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 204 с.
5. Учитель крупным планом (социально-педагогические проблемы учительской деятельности). – СПб, 1994. – 98 с.