

УДК 008:378-057.87

Ткач Л.Т.,
Неделкова А.А.

**К ВОПРОСУ
О ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Ключевые слова: культура, конкурентоспособность, подготовка педагога, профессиональная адаптация, критерии профессиональной адаптированности, деятельность, поликультурность.

В современных условиях образование выступает в качестве полифункционального средства регулирования социокультурных отношений и должно стать приоритетным видом деятельности каждого человека, способом формирования межкультурного взаимодействия и норм профессионального поведения. Модернизационные процессы в образовательной системе сопряжены с необходимостью формирования инновационных дидактических и воспитательных технологий, обеспечивающих качество образовательных процессов и личностное развитие обучающихся. Е.В. Бондаревская справедливо указывает на то, что важной тенденцией является «изменение целей образования в направлении приближения их к образу человека, ориентированного на образование в течение всей жизни, компетентного, мобильного, конкурентоспособного, умеющего сочетать традиционные ценности (патриотизм, культура, нравственность) с инновационными подходами в профессиональной деятельности, творчеством, открытостью к экспериментированию, саморазвитием» (Бондаревская, 2009, с. 16).

Противоречивость сложившейся ситуации состоит в том, что наиболее консервативной оказалась система педагогического образования, что не позволяет в полном объеме решать задачи формирования профессионально-педагогических качеств личности будущего педагога в контексте современных требований. В системе педагогического образования ведется поиск эффективных средств, способов подготовки студентов, которые обеспечат достижение высокого качества готовности и конкурентоспособность выпускника на рынке труда на основе целенаправленного профессионально-личностного развития будущих педагогов. Спра-

ведливо замечание А.А. Вербицкого о том, что выпускник современного вуза, даже владеющий теорией, но не способный применять ее на практике, представляет собой невысокую «потребительную стоимость» для работодателя и низкую «меновую стоимость» на рынке труда (Вербицкий, 2004).

В связи с этим актуальной остается проблема содержания подготовки студентов к успешной профессионально-педагогической деятельности, создания и реализации системы организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешность профессиональной адаптации.

В исследованиях отечественных ученых (С.Я. Батышев, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.М. Новиков, А.М. Павлова, В.Д. Симоненко и др.) профессиональная адаптация определяется как ведущая и рассматривается в структуре трудовой (производственной) наряду с другими видами: организационной общественной, психофизиологической и социально-психологической. Ученые едины во мнении о том, что под профессиональной адаптацией следует понимать систему действий и механизмов, направленных на обеспечение профессионального становления работника, формирование у него личностно-профессиональных качеств в соответствии со стандартными требованиями к профессии. Период профессиональной адаптации связан с освоением работником корпоративной культуры и профессиональных ценностей организации, принятием нового социального статуса, самоидентификацией личности и формированием профессионального мировоззрения. Мы считаем, что профессиональную адаптацию необходимо понимать как процесс, результатом которого выступит сформированная профессиональная адаптированность. Именно ее

уровень следует рассматривать в качестве показателя готовности выпускников к профессиональной адаптации в условиях образовательных организаций. К критериям профессиональной адаптированности нами отнесены изменения мотивации и потребностей относительно педагогической деятельности, адекватная саморефлексия и познавательная активность в непрерывном саморазвитии и педагогическом образовании.

В.А. Сластенин определяет адаптацию как усвоение личностью социального опыта и считает, что она, будучи объектом управления, выступает как социально-педагогическое явление. Ученый производственную деятельность обозначает в качестве основного компонента человеческой жизни и на основании этого профессиональную адаптацию выделяет в качестве важнейшего аспекта социальной адаптации, понимая ее как процесс идентификации личности с профессией, которая «происходит поэтапно: 1-й этап – подготовка к труду в общеобразовательной школе, 2-й – выбор профессии, 3-й – профессиональная подготовка, 4-й – начало трудовой деятельности» (Сластенин, 2000, с. 171–172).

Нам близка позиция А.К. Марковой, которая считает, что профессиональную адаптацию следует рассматривать в качестве одной из стадий профессионализации, включающей: выбор профессии с учетом своих собственных возможностей, способностей и интересов, освоение правил и норм профессиональной деятельности, формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии (Маркова, 1996). В контексте педагогической профессии, которая отличается специфическим характером и требует

наличия ряда качеств, отличных от необходимых в других сферах деятельности, профессиональная адаптация приобретает основополагающее значение в формировании личности педагога.

Исходя из общих подходов к определению профессиональной адаптации и ее соотносительности с трудовой деятельностью, относительно педагогической профессии мы условно выделили в ней два периода:

- пропедевтический, включающий довузовское профессиональное ориентирование в педагогической деятельности, профессиональное консультирование и специальную подготовку в вузе;
- основной, связанный с профессиональной адаптацией выпускника в условиях организаций образования.

При этом следует подчеркнуть, что вузовский этап является достаточно сложным, так как в этот период происходит два вида адаптации: социально-психологическая и профессиональная.

Исследование данной проблемы позволяет констатировать, что процесс личностной адаптации к профессиональной деятельности может быть бесконечным, так как постоянно меняются условия труда и личностные качества педагога. И здесь уместно обратиться к модели развития личности при вхождении ее в относительно стабильную социальную среду, разработанной А.В. Петровским. Автор отмечает, что «развитие личности подчинено психологическим закономерностям, которые с необходимостью воспроизводятся почти независимо от специфических характеристик той общности, в которой оно совершается», и выделяет следующие фазы личностного развития: адаптация, индивидуализация, интеграция (Петровский, 1982).

Наиболее сложным периодом, на наш взгляд, является начало трудовой

деятельности, когда «молодому» специалисту необходимо убедиться самому и убедить окружающих в своем соответствии требованиям, предъявляемым профессиональным стандартом педагога.

Для нашего исследования интерес представляют стадии профессиональной адаптации, выделенные А.М. Павловой (Павлова, 2008):

- ознакомление, которое сопряжено с получением всесторонней информации о новой ситуации, о критериях оценки различных действий, об эталонах, нормах поведения;
- приспособление, предполагающее переориентацию работника, признание новой системы ценностей с сохранением прежних установок;
- ассимиляция как приспособление к среде путем идентификации с новой группой;
- идентификация, в ходе которой происходит отождествление личных целей с целями организации.

Важными характеристиками и условиями профессиональной адаптации специалистов являются уровень развития устойчивого положительного отношения к своей профессии и уровень сформированности их профессиональных навыков и умений. Следовательно, процесс адаптации к педагогической деятельности в организации образования должен активно осуществляться в условиях профессионального образования.

Актуальность рассматриваемой нами проблемы состоит в том, что в образовательном процессе традиционно «введение» студентов в культуру педагогической деятельности осуществляется через изучение таких дисциплин, как введение в педагогическую деятельность, основы педагогического мастерства, профессиональная этика педагога в ОДО, циклы педагогических,

психологических дисциплин, методик и педагогических практик.

Анализ содержания программ дисциплин базового цикла (философия, иностранный язык и др.) позволяет констатировать, что в них заложены основы соответствующих наук и не учитывается профиль подготовки студентов, что не способствует сохранению целостности образовательного процесса по подготовке педагога-профессионала (Ткач, 2002).

В явное противоречие вступает сложившаяся традиционная система организации образовательного процесса в профессиональной школе с необходимостью внедрения инновационных методов и технологий, направленных на формирование адаптированности современных выпускников и способов их адаптации в современном социуме и в избранной профессии.

Учитывая справедливое утверждение В.А. Сластенина о том, что «личность учителя представляет собой не простую совокупность свойств и характеристик, а единое целостное образование, логическим центром и основанием которого является мотивационная сфера, определяющая ее общественную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность» (Сластенин, 2000, с. 65), в качестве одного из предположений в нашем исследовании выступает тезис о том, что успешному прохождению этапов адаптации в профессиональной деятельности педагога будет способствовать развитие мотивационно-потребностного компонента готовности студентов вуза к выполнению профессиональных функций на основе их включенности в разнообразные виды образовательной деятельности в поликультурном пространстве вуза.

Выдвижение данной гипотезы продиктовано этимологией понятия «про-

фессиональная адаптация», которое, в частности, раскрывается как приспособление и, наряду с овладением когнитивным и деятельностным содержанием профессии, включает необходимость принятия ценностных ее оснований, осознания целей и мотивов, формирования навыков профессионально-ролевого поведения в поликультурном образовательном пространстве.

Проводимые нами регулярно исследования по выявлению мотивов выбора педагогической профессии студентами первого курса свидетельствуют о том, что примерно половина из них при выборе профиля подготовки руководствуется опосредованными мотивами (внешняя мотивация): информация о профессии и ее преимуществах, советы родителей, стечение обстоятельств. Внутренняя мотивация выбора характерна для 20–30% респондентов. Для них ведущую роль сыграли личностные мотивы делового характера, стремление получить высшее образование, возможность самореализации. Лишь 25–28% мотивируют свой выбор интересом к педагогической деятельности, руководствуясь при этом внешними признаками профессии, и не имеют достаточных представлений о требованиях, которые она предъявляет к индивидуально-психологическим качествам. Прием абитуриентов на направление «Педагогическое образование» на общих основаниях, без специального отбора также затрудняет успешность профессионально-педагогической адаптации в условиях вузовской подготовки, что обуславливает необходимость разработки организационно-педагогических условий, позволяющих осуществлять подготовку студентов к профессиональной адаптации в послевузовский период.

В ходе экспериментальной апробации условий в качестве методологической основы нами были определены следующие подходы: культурологический, системный, компетентностный, ценностно-деятельностный.

Культурологический подход, разрабатываемый научной школой Е.В. Бондаревской, обуславливает создание поликультурной образовательной среды вуза как важного адаптационного условия подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в современных условиях. Поликультурное пространство вуза, отвечающее условиям адаптивности, позволяет осуществлять целостное социокогнитивное развитие личности обучаемого и тем самым обеспечивает его успешную социализацию, создает оптимальную среду для усвоения общечеловеческих (материальных и духовных) и профессиональных ценностей.

Реализация системного подхода обеспечивается единством разнообразных форм учебной, воспитательной, самостоятельной и внеаудиторной деятельности студентов. Системообразующим элементом является единство, взаимосвязь и взаимообусловленность процесса подготовки будущих педагогов на основе его профессионализации.

Педагогический процесс в поликультурном образовательном пространстве базируется на собственной личностной и нравственной позиции педагога, его общей и педагогической культуре, а также глубокой профессиональной компетентности, что определяет необходимость реализации компетентностного подхода. А.В. Хуторским определены следующие ключевые образовательные компетенции на основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов

деятельности, позволяющих обучающемуся овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования (Хуторской, <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).

Е.А. Климов обращает внимание на то, что профессионально важными качествами личности являются такие, «которые помогают человеку быстро обучаться выбранной профессии, быстро адаптироваться к рабочему месту и эффективно выполнять профессиональные функции» (Климов, 1996, с. 65).

Значимым для качественного выполнения профессиональных функций педагогом является обращение к ценностно-деятельностному подходу. Воспитательное значение аксиологических ориентаций определяется тем, что процесс их формирования и реализации затрагивает личностные характеристики, смысловую ценностную составляющую профессионального образования, активизирует и оптимизирует взаимодействие субъектов в педагогическом процессе.

При разработке технологии формирования ценностных ориентаций, по мнению С.И. Маслова, важно исходить из уровня усвоения ценностей и механизма их усвоения на каждом из уровней. Ученый выделяет следующие уровни (Маслов, 2000, с. 24):

- первый уровень включает в себя знания о ценностях, однако не предполагает, что человек в своем поведении будет ими руководствоваться;
- на втором уровне человек поступает в соответствии со значимыми для окружающих ценностями, но не

- из внутренних побуждений, а боясь осуждения;
- третий уровень характеризуется внутренним принятием ценностей без осознания их значимости;
 - четвертый уровень представлен эмоциональным принятием и осознанностью ценностей. Именно этот уровень характеризует систему ценностных ориентаций личности. Внешние проявления проникают вглубь личности, входят в собственные отношения человека к миру и к самому себе, становятся частицей его «Я». При усвоении ценностей на этом уровне у человека возникает не только желание, но и потребность совершать поступки и действия по реализации усвоенной ценности.

Следует иметь в виду важное замечание С.И. Маслова о том, что если на третьем уровне человек, сталкиваясь с нравственным выбором, поступает согласно нравственным ценностям, то на четвертом уровне он ищет, где ему можно реализовать эту ценность, что позволяет говорить о сформировавшейся мотивации к деятельности.

В контексте нашего исследования, наряду с трудами А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, С.И. Маслова, А.В. Хуторского и др., интерес представляет позиция Д. Мертенса, который обосновывал необходимость формирования ключевых квалификаций как профессионально-личностных качеств и типов профессионального поведения, позволяющих специалистам успешно адаптироваться к динамично меняющимся условиям производства (Mertens, 1974). А. Шелтен в зависимости от уровня профессиональной активности конкретизирует ключевые квалификации, выделив пять групп: психомоторные умения, общетрудовые качества, познавательные, персо-

нальные, или индивидуально ориентированные, и социальные способности (Schelten, 1991).

Подготовка студентов педагогического направления к профессиональной адаптации непременно должна проектироваться с учетом ценностно-деятельностного подхода, определяющего использование разнообразных стимулов их познавательной активности и организации субъектного опыта, формирующего личностно-смысловую профессиональную деятельность. Необходимость реализации обозначенных подходов в контексте требований образовательных стандартов нацеливает на поиск путей и способов амплификации содержания педагогического образования, позволяющего в полном объеме решать задачу подготовки конкурентоспособного специалиста.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 7. С. 15–25.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
5. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
6. Павлова А.М. Психология труда. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
8. Сластенин. М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.
9. Ткач Л.Т. Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2002.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

11. *Mertens, D.*, 1974. Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine Moderne Gesellschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer.
12. *Schelten, A.*, 1991. Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Steiner.

References

1. *Bondarevskaya, E. V.*, 2009. Problem field of modern educational technologies. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 7: 15–25. (rus)
2. *Verbitsky, A. A.*, 2004. Competence-based approach and theory of contextual teaching. Moscow: published by Research Center of Issues of Quality Preparation of Experts. (rus)
3. *Klimov, E. A.*, 1996. Psychology of the professional. Moscow: published by Institute of Practical Psychology; Voronezh: published by MODEK. (rus)
4. *Markova, A. K.*, 1996. Psychology of professionalism. Moscow: published by Znaniye. (rus)
5. *Maslov, S. I.*, 2000. Didactic grounds of emotional and value components in primary education: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogy. Moscow. (rus)
6. *Pavlova, A. M.*, 2008. Psychology of work. Ekaterinburg: published by Russian State Professional Pedagogical University. (rus)
7. *Petrovsky, A. V.*, 1982. Personality. Activity. Collective. Moscow: published by Politizdat. (rus)
8. *Slavenin, V. A.*, 2000. Collected essays. Moscow: published by MAGISTR-PRESS. (rus)
9. *Tkach, L. T.*, 2002. Preparation of future teachers to activity in polycultural educational institution: Candidate's Thesis in Pedagogy. Rostov-on-Don. (rus)
10. *Khutorskoy, A. V.*, 2002. Key competences and educational standards. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (rus)
11. *Mertens, D.*, 1974. Key qualifications. Theses on training for a modern society. Stuttgart: W. Kohlhammer. (germ)
12. *Schelten, A.*, 1991. Introduction to professional pedagogy. Stuttgart: Steiner. (germ)