

---

© 2005 З.К. Меретукова

УДК 378

ББК 74.58

М 57

## **Подготовка будущего учителя к преодолению профессионально-педагогических затруднений как проблема педагогического образования**

### ***Аннотация:***

Статья посвящена одной из актуальных проблем профессионально-педагогической подготовки будущего учителя – формированию готовности студентов педвуза к преодолению профессионально-педагогических затруднений. В основание предлагаемого решения проблемы заложен системно-структурный подход, предполагающий включенность будущего специалиста в контекстное обучение, направленное на максимальную профессионализацию образовательного процесса в вузе. В статье рассматривается состояние разработанности проблемы педагогического затруднения, основные аспекты затруднений, опыт автора по формированию готовности студентов к преодолению типичных профессионально-педагогических затруднений средствами обучения вопросоположению и решению педагогических задач ( педагогических ситуаций) в комплексе.

### ***Ключевые слова:***

профессионально-педагогическое затруднение, системный подход, системный анализ и решение педагогических задач, вопросоположение, перенос теоретических (педагогических) знаний на решение практических педагогических задач (педагогических ситуаций).

В качестве главной черты современного этапа в развитии педагогической науки (начиная с 80-х годов XX века) можно обозначить усиление её теоретизации, открывающей, по правомерному утверждению А.Н. Звягина, большие возможности для опережающего отражения педагогической действительности. Именно высокий уровень теоретизации становится основой действенного осуществления педагогической наукой своей проективно-конструктивной функции по отношению к педагогической практике. Научные знания, отражающие глубокое проникновение в сущность педагогических явлений, способствуют не только совершенствованию, модернизации существующей педагогической практики, но и разработке новых педагогических технологий. Общую ситуацию в педагогической науке, особенно в последние годы, можно охарактеризовать, как отмечает Ю.С. Тюнников, как ситуацию теоретического переосмысления традиционных образовательных систем, концептуализации идей конкретных инновационных педагогических процессов.

Педагогической наукой накоплен значительный потенциал, отраженный в различных авторских теоретических и методических концепциях, системах, технологиях. Однако внедрение перспективных идей, теорий, концепций, эффективность которых очевидна и которые в рамках педагогического эксперимента дают хорошие результаты, осуществляется в педагогической практике медленно и часто недостаточно профессионально. Основным препятствием успешного внедрения педагогических теорий, инновационных систем обучения считается учитель, который и хотел бы внедрить новое, но не в состоянии сделать это в силу объективных и субъективных причин.

Одной из основных причин затруднений учителя по внедрению педагогических теорий является и то факт, что образовательный процесс в современном вузе недостаточно формирует в сознании студента образ педагога с развитой педагогической культурой, включающей помимо всего прочего теоретическую, мотивационную и практическую готовность и являющейся сложным системно-структурным динамическим образованием, а также недостаточная включенность будущего специалиста в контекстное обучение, предполагающее максимальную профессионализацию образовательного процесса в вузе.

Тормозом на пути внедрения полученных в вузе педагогических знаний является широко распространенная как в вузовской и академической научной среде, так и в учительской среде точка зрения о том, что достаточно хорошо владеть учебным материалом преподаваемого предмета, для того чтобы обучение было успешным. Приходится соглашаться с авторами (Попков В.А., Коржуев А.В.), правомерно считающими такое мнение нелепым и невежественным, ибо без знания законов и закономерностей обучения, принципов, эффективных методов, форм его организации, педагогических теорий давать компетентное теоретико-методологическое обоснование своим профессионально-педагогическим действиям и действиям обучаемых не представляется возможным. К примеру, как можно успешно организовать проблемное обучение, подготовить и провести лекцию, используя тот или иной метод проблемного обучения или дискуссионный семинар, не зная, не овладев теорией проблемного обучения; или же, как можно преподавателю вуза, равно как и учителю школы, определить, какие из методов и приемов обучения наиболее эффективны, не

зная и не осмыслив теорию методов обучения. Перечень вопросов можно продолжить.

Укажем на другой не менее распространенный довод о том, кто будет работать добросовестно (а значит и внедрять достижения педагогической науки в практику, а для этого их надо ещё и знать, осмыслить) при такой зарплате. Такие доводы – удел специалистов с низкой педагогической культурой, ибо **добросовестное отношение** к своей профессиональной деятельности, как один из компонентов педагогической культуры, высокой зарплатой не сформируешь. Добросовестность – это одно из важнейших профессионально значимых личностных качеств педагога любого ранга, а личностные качества деньгами не измеряются, не формируются (другое дело – поощряются).

Итак, остаются актуальными поднятые в педагогической литературе 90-х годов (1,с.4) вопросы: «Неужели нельзя решить набившую оскомину проблему внедрения результатов научных исследований в практику? Можно ли вообще найти пути взаимодействия педагогической науки и практики как управляемого процесса, не сводимого к административным, волевым решениям? Каковы причины затруднения этого взаимодействия?»

В педагогической литературе существуют работы, рассматривающие эти вопросы и предлагающие возможные пути их решения. К примеру, проведенное Я.С. Турбовским исследование позволило **выявить пять уровней** готовности учителя к **восприятию** и использованию на практике педагогического знания: **информационный, тезаурусный, методический, технологический, исследовательский.**

**Информационный уровень** трактуется автором как установленный факт незнания существующих научных идей, педагогических теорий, методик. Этот уровень, определяемый в основном предложениями со стороны науки, предполагает готовность каждого педагога-практика получать информацию, пользоваться ею, обращаться к науке за ответом на свои вопросы.

**Тезаурусный уровень** связан с языком науки, владение которым для профессионала обязательно. Язык науки – это не только предметно обусловленная информация, но и единственная возможность проникнуть в глубины изучаемого предмета, без чего профессионал, по правомерному утверждению автора, немислим. Транслируемые преподавателем вуза и учебным пособием научные знания требуют адекватного восприятия и понимания, и только этим условием может быть обеспечен инвариантный характер профессионального знания, его усвоение, воспроизводимость и применяемость.

**Методический уровень** не только характеризует мир профессиональных знаний, но и предполагает профессиональные умения, овладение педагогом разработанными теорией методиками, направленными на воплощение знаний, научных идей.

**Технологический уровень** отражает эффективность и качество воспроизведения научных знаний и рекомендаций с целью их внедрения в массовую практику.

**Исследовательский уровень** характеризуется тем, что учитель из потребителя научного знания превращается в его создателя. Известно, что многие выдающиеся педагоги были и практиками, и теоретиками. Здесь уместно вспомнить известную работу К.Д. Ушинского «Учитель

как исследователь». Исследовательский уровень имеет в качестве предпосылки обязательное достижение такого уровня педагогического самоанализа, который позволяет выявить причинно- следственные связи. В ряде случаев он формируется, как отмечает В.П.Провоторов, на основе синтеза тезаурусного и технологического уровней готовности. Но его проявление возможно и на основе общей культуры, интуиции, таланта.

Варианты профессионально-педагогических затруднений могут находиться на каждом из обозначенных уровней.

Возвращаясь к информационному уровню готовности учителя к восприятию и использованию педагогических знаний, трактуемому как установленный факт незнания существующих научных идей, педагогических теорий, концепций, методик, отметим, что осознание учителем своего незнания требует, предполагает его развитой рефлексивной деятельности. А незнание, как отмечает Б.Г. Матюнин, представляет собой динамический показатель познавательного интереса, но которое, с нашей точки зрения, может стать динамическим показателем познавательного интереса при условии его осознанности.

Специальные исследования проблемы взаимодействия педагогической науки и практики позволяют утверждать авторам (1), что причиной низкой эффективности работы учителя в первую очередь является учительское ремесленничество, отсутствие интереса к педагогическим знаниям, стремления найти решение актуальных педагогических проблем, профессиональной рефлексии, отсутствие желания обращаться к науке с нерешенными вопросами, возникающими профессиональными затруднениями.

Проблема педагогического затруднения рассматривается и в работах Н.В. Кузьминой, Т.С. Поляковой, В.П. Провоторова и др.

Н.В. Кузьмина определяет профессиональное педагогическое затруднение как субъективное состояние напряжения, тяжести, неудовлетворенности, вызываемое внешними факторами деятельности и зависимое от характера самих факторов, степени подготовленности к деятельности и отношения к ней.

По мнению Т.С. Поляковой, затруднение в педагогической деятельности наряду с очевидной негативной ролью может играть и позитивную роль, мобилизуя и стимулируя творческий поиск. Кроме того, по мнению автора, затруднение выполняет и индикаторную функцию, внутри которой затруднение может иметь различное значение и быть показателем разных возмущений в функционировании системы. Такая трактовка автора созвучна, как мы полагаем, с синергетическим подходом к образованию. Но такую функцию профессионально-педагогическое затруднение может выполнять, с нашей точки зрения, при условии, если у педагога «работает» профессионально-педагогическая рефлексия и профессиональная Я-концепция.

Итак, в педагогической литературе выделяются три блока причин профессионально педагогических затруднений: **информационные** (знаниевые) причины, **деятельностно-организационные** и **индивидуально-личностные** (1).

Каждый из этих блоков состоит из девяти аналогичных компонентов затруднений: проективно-целевой, гностический, диагностический, организационно-

методический, коммуникативный, стимулирующий, регулирующий, контрольно-оценочный, исполнительский.

Заинтересованный читатель может найти подробную информацию об этих компонентах в указанных источниках списка литературы.

Одна из причин профессионально-педагогических затруднений нам видится в низкой методологической культуре, являющейся компонентом педагогической культуры и особенно неосмысленность учителем сути системного подхода в педагогической науке и практике. Хотя необходимость системного подхода в науке, в том числе педагогической, общепризнанна, в реальной научно-педагогической деятельности и в образовательной практике и в школе, и в вузе системное педагогическое мышление, целостное системное видение педагогических явлений редко становится руководством к действию. В связи с этим уместно упомянуть правомерное утверждение А.А. Кочетова о том, что в ряде диссертационных исследований некоторые методологические подходы, в том числе системно-структурный, оказываются лишь провозглашенными в теоретической части работы, не получая адекватной реализации в её эмпирической части.

Сущность системного подхода, основные и общепризнанные его положения рассмотрены нами в работе «Методология научного исследования и образования», поэтому не будем здесь на них останавливаться.

Отсутствие системного подхода, системного мышления у педагогов объясняется, с нашей точки зрения, рядом причин:

- малой педагогической эрудицией, поверхностными знаниями по педагогической теории;
- отсюда неумением осуществлять внутрипредметный перенос теоретических знаний, внутрипредметные связи;
- неумением актуализировать знания, если даже они имеются;
- отсутствием системного знания о человеке как объекте и субъекте обучения;
- неумением в комплексе и системно применять даже те профессионально-педагогические умения, которыми владеет учитель и которые используются им в практике преподавания, но автономно.

Особенно явственно эти недостатки ощущаются и обнаруживаются у будущего и практикующего учителя при осуществлении системного вопросоположения для организации эвристической беседы (для реализации частично-поискового метода проблемного обучения) по той или иной теме содержания учебного предмета или при решении педагогических задач. Последнее при соответствующей его организации, может стать интегратором педагогических знаний, элемент теоретических основ всех элементов педагогической системы. В связи с этим следует различать учителю понятия «постановка вопроса» и «вопросоположение». Постановка вопроса может быть автономной, единичной, внесистемной. А вопросоположение – это процесс структурирования и предъявления обучаемым полифункциональной логически и дидактически последовательной **системы** взаимосвязанных и взаимодополняющих общих (исходных) и частных проблемных и конвергентных (информационных) вопросов, отражающих логику дидактического диалога и

направленных на управление поисковой творческой мыслительной деятельностью обучаемых в ходе эвристической беседы и на их включение в актуализацию ранее усвоенных знаний и умений. Вопросоположение представляет собой определенную структуру и систему, в которой все отдельно взятые вопросы и функционально, и содержательно взаимосвязаны и объединены общим проблемным вопросом или проблемным заданием. Вопросоположение представляет собой последовательное предъявления системы тщательно продуманных вопросов, организующих движение мысли обучаемых и наполняющих содержательную характеристику их мысли, начиная от постановки исходного общего вопроса, исходной проблемы, завершая ее решением. Вопросоположение организует познавательную деятельность субъектов учебного процесса, становится средством управления мыслительной деятельностью в динамике.

Мы полагаем, что, не овладев культурой вопросоположения, невозможно овладеть методами проблемного обучения (методом проблемного изложения нового материала, частично-поисковым методом, он же методом эвристической беседы, исследовательским методом), стало быть невозможно формировать основы творческого мышления, творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, о необходимости усвоения которых и способах усвоения которых писали В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и которые разработали культурологическую теорию о составе содержания образования и концепцию методов обучения по обеспечению их усвоения.

Наши исследования по формированию у будущего учителя культуры вопросоположения и связанного с ней умения подвергать комплексному анализу учебно-педагогические задачи (см. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач; Годник С.М. и др. Педагогические ситуации и педагогические задачи и др.) и посещенные уроки выявили, что особые затруднения как у студентов, так и учителей вызывает теоретико-методологическое обоснование своих действий, выбора учителем того или иного вида обучения и объяснение содержательного наполнения параметров их различия, обоснование выбора тех или иных методов и приемов обучения, почему так сформулирован учителем вопрос к учащимся, а не по-другому, каким должен быть характер дидактического вопроса в той или иной педагогической ситуации и от чего зависит динамика, изменение характера вопроса. Опыт показывает, что, как при решении учебно-педагогических задач, так и при организации комплексного анализа своих и посещенных уроков и воспитательных дел и студенты, и учителя ограничиваются описательным уровнем с преобладанием житейских рассуждений, без опоры на категориально-понятийный аппарат педагогической науки. Такая же картина наблюдается и в такой ситуации, когда студенты хорошо владеют, как свидетельствуют текущий контроль, а также результаты зачетов и экзаменов, теоретическими знаниями по педагогике. При этом проверка качества знаний студентов осуществляется не формально, не линейно, а по принципу разветвленного рассуждения, что требует не только монологической, но и диалогической формы общения, рассуждения студентов. Такой контроль качества знаний предполагает проектирование преподавателем по всем экзаменационным вопросам

системы диагностических (контрольно-оценочных) вопросов, направленных на актуализацию, а стало быть на интеграцию студентами теоретических знаний и по другим темам курса. Разумеется, к этому надо их готовить в течение всего периода обучения.

Средством управления мышлением студентов вообще, и педагогическим мышлением, в частности, является система заготовленных преподавателем разных по характеру вопросов, которые впоследствии будущие учителя могут экстраполировать в своей профессиональной деятельности.

Особое затруднение вызывает у студентов составление дивергентных (открытых, проблемных), оценочных и риторических вопросов. Как правило, они ограничиваются при выполнении соответствующего задания формулированием конвергентных (закрытых, информационных) вопросов, предполагающих по своей сути описательный уровень и не ориентирующих на анализ обсуждаемых учебно-педагогических задач.

Подготовка будущего учителя к преодолению названных затруднений требует осознания ими необходимости определенной технологии составления и предъявления системы дидактических вопросов, имеющих **линейную формально-логическую** (последовательную), **содержательно-логическую** (логика развертывания рассуждения, информации), **структурно-функциональную** (связи между разделами, темами, отдельными вопросами целостной системы педагогических знаний, они же носящие разветвленный по содержанию характер) связи.

В решении поставленной в статье проблемы определенную эффективность имеют следующие задания студентам по составлению вопросов:

- прочитайте текст, описывающий фрагмент урока с использованием частично-поискового метода проблемного обучения (метода эвристической беседы) и определите: какой метод обучения реализуется тем или иным вопросом учителя; каков характер этих вопросов; сочетание каких методов обучения, и стало быть, каких видов обучения имеет место на данном уроке;

- сформулируйте к содержанию данной педагогической задачи систему вопросов, побуждающих ваших однокурсников к максимальному использованию педагогических знаний, к их актуализации. При этом представьте себе, что Вы в роли преподавателя, стремящегося к развернутому, разветвленному коллективному анализу студентами обсуждаемой педагогической ситуации (задачи). Система вопросов может включать как проблемные, так и информационные вопросы. При этом не ограничивайтесь вопросами, предлагаемыми авторами сборников задач в конце каждой задачи;

- сформулируйте вопросы, сталкивающие житейские представления учащихся по обсуждаемым проблемам с явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;

- сформулируйте вопрос(ы), предполагающий(е) сравнение, сопоставление противоречивых фактов, явлений, событий, документов;

- сформулируйте вопросы, сталкивающие противоречивые мнения, высказывания, точки зрения мыслителей, ученых;

- сформулируйте вопросы или задания, сталкивающие мнения, позиции студентов, учащихся по тем или иным вопросам;

- используя типичные ошибки студентов или учащихся или односторонний их подход к тем или иным явлениям, фактам, вовлеките их с помощью вопросов в опровержение, аргументацию, в миниполемику;

- сформулируйте вопрос(ы), побуждающий(е) обучаемых к выдвижению гипотез, предположений, предварительных выводов;

- сформулируйте вопрос(ы), сталкивающий(е) борьбу идей в истории науки, современной науки;

- сформулируйте вопросы или задания, требующие прогнозирования, раздумий о будущем, опирающихся на изученные тенденции развития науки и общества;

- сформулируйте задания или вопросы, предполагающие вовлечение обучаемых в выявление проблемных ситуаций и формулирование проблемы;

- предъявите обучаемым несколько готовых ответов на тот или иной вопрос и предложите выбрать верный ответ и его аргументацию;

- сформулируйте вопросы, требующие от обучаемых актуализацию содержания других тем учебного материала;

- сформулируйте ряд конвергентных(информационных) вопросов, требующих лишь воспроизведения (самостоятельно изученного или прослушанного) учебного материала (тема указывается);

- какие из вышепредложенных характеров вопросов преобладали на посещенных вами уроках учителей.

Характер вопросов, предполагаемых быть сформулированными такими заданиями, может быть трансформирован на содержание материала по любому учебному предмету с определенной степенью корректировки, учитывающей принципы контекстного обучения, ибо дидактическая сущность характера таких вопросов инвариантна.

Формирование культуры вопросополгания, направленного на развертывание эвристической беседы с обучаемыми, используемой в том числе для анализа и решения учебно-педагогических задач, предполагает своеобразную технологию, сущность которой должна быть осмыслена будущим учителем и которой он должен владеть в своей профессионально-педагогической деятельности.

В качестве ориентировочной основы для технологии вопросополгания студентам может быть предложена следующая **памятка**:

- для того, чтобы беседа с обучаемыми носила поисковый, эвристический характер, необходимо, готовясь к занятию и составляя план или сценарий урока, тщательно продумать и составить систему вопросов, позволяющих максимальное развертывание обсуждаемой проблемы (темы), максимальную включенность обучаемых в рассуждения;

- для этого продумать и отобрать систему приемов создания проблемных ситуаций и формулировки проблемных вопросов, а также сопутствующих информационных (конвергентных) вопросов для управления беседой;

- необходимо предусмотреть определенные мыслительные затруднения или неверные ответы обучаемых в процессе рассуждений и продумать приемы

для усиления поискового характера их умственной деятельности (к примеру, контрвопросы на тот или иной довод, контрвопросы, направляющие мысль обучаемых в верное русло, в необходимое информационное поле, создание подпроблемных ситуаций, использование потенциала адекватной педагогической техники (кинесику, просодику, такесику, т.е. экспрессивно-выразительные и экстралингвистические возможности, они же невербальные средства общения);

- создайте проблемную ситуацию и сформулируйте проблему и предложите участникам беседы высказать свое мнение. При этом не ограничивайтесь ответом одного участника, если даже он верный. Включите в рассуждение (уточнение высказанной мысли, подтверждение, в высказывание сомнения, выражение согласия или несогласия) по каждому вопросу как можно больше участников беседы;

- не превращайте беседу в вопросно-ответную форму. Добивайтесь актуализации самими участниками беседы ранее усвоенных знаний не только по обсуждаемой теме, но и по другим темам, тем самым осуществляя внутрипредметную связь;

- не упускайте возможности осуществления межпредметной связи;

- не следует отвергать неверные суждения участников дискуссии, нужно их опровергать корректно, методично, продуманно, не подавляя активности партнеров, причем в опровержение следует включать остальных участников спора;

- если высказан ряд разноречивых суждений по тому или иному вопросу, выбор верного из них предложите кому-либо из участников беседы;

- по каждому дивергентному (проблемному) вопросу из целостной системы заранее составленных вопросов включайте обучаемых в минибеседу, а для этого продумайте, как «раскрутить» каждый проблемный вопрос;

- добившись более или менее развернутого рассуждения по конкретному вопросу и сделав предварительное сопутствующее обобщение по нем, предъявляйте следующий вопрос из системы заготовленных;

- по ходу беседы могут возникнуть непредвиденные, т.е. импровизированные вопросы преподавателя по обсуждаемой проблеме. Это является проявлением таких педагогических способностей как мобильность и адекватность реакции преподавателя на ту или иную педагогическую ситуацию и педагогическая импровизация;

- сформулировав очередной вопрос, опять организуйте по его обсуждению минибеседу, таким же образом подвергайте обсуждению все остальные вопросы, пока не будет исчерпано решение сформулированной исходной проблемы.

Наш опыт позволяет сделать вывод о том, что интегратором теоретических знаний студентов и средством формирования культуры вопросоположения может выступать кроме конкретных текстов по содержанию учебного материала решение педагогических задач и комплексный анализ как посещенных уроков учителей, так и даваемых самими студентами в период педагогической

практики уроков, а также уроков, проводимых ими на лабораторно-практических занятиях.

Решение педагогических задач включается в процесс изучения курса педагогики после первых же лекций. Как правило, педагогические задачи подобраны авторами сборников педагогических задач с учетом той или иной конкретной темы по курсу педагогики и они решаются, анализируются под углом зрения только одной изученной темы. Опыт показывает, что эффективность решения педагогических задач повышается, когда они подвергаются повторному, но целостному, комплексному анализу после изучения всего раздела или разделов курса, ибо только при овладении студентом системой педагогических знаний возможен целостный комплексный анализ как педагогических задач, так и посещенных уроков. Для обозначения специфики такого анализа мы вводим понятие «разветвленное декодирование», которое предполагает развернутый анализ педагогических задач под углом зрения всей системы полученных педагогических знаний. Особенностью такого анализа является ориентация на максимальную внутрипредметную и межпредметную связи, без которых системный подход формирования системного мышления студентов не представляется возможным.

Процесс формирования умения решать комплексно, целостно педагогические задачи и связанный с этим процессом формирование культуры вопросоположения позволяет обеспечить помимо гностической, диагностической, мотивационной, медитативной, развивающей, суггестивной функций вопроса (7) и вероятностный подход в контроле знаний. Для применения вероятностного метода рейтингового контроля знаний учеными (В.И. Горовая, С.И. Тарасова, Л.С. Ушакова) вводится понятие **диагностический вес вопроса**, определяемое как вероятность ответа на все вопросы при условии ответа на данный вопрос или их группу (2, С.115). Иными словами, для того, чтобы проверить всю систему знаний необходимо формулировать и задавать такие вопросы, ответы на которые с наибольшей вероятностью показывают усвоение всей системы знаний, т.е. вопросы с наибольшим диагностическим весом

В вопросоположении как системе конвергентных и дивергентных вопросов, направленных на организацию эвристического метода обучения, т.е. эвристической беседы, сопровождаемой актуализацией прежних знаний, что в свою очередь способствует реализации принципов прочности и системности знаний и умений, диагностический вес вопроса получает своё наибольшее воплощение.

Опыт работы со студентами, анализ выполняемых ими заданий и решаемых на лабораторно-практических занятиях педагогических задач, анализ проводимых ими во время педагогической практики уроков и уроков учителей свидетельствуют о том, что воплощение полученных педагогических знаний (причем и хороших) в реальную педагогическую практику, является чрезвычайно сложным. Причин этому – объективных и субъективных – не мало. Одна из них – незнание и неосознанность будущим и практикующим учителем сущности профессионально-педагогических затруднений, причин их возникновения, а отсюда и возможностей их преодоления.

Параметры **неготовности** учителя к **преодолению** профессионально-педагогических затруднений могут быть

обозначены как **когнитивный** (отсутствие основательных педагогических знаний), **мотивационный** (отсутствие потребности их осознать), **методически-технологический** ( включающий кроме всего прочего проектировочно - конструктивные умения).

Пропедевтическим этапом к преодолению названных параметров неготовности учителя является формирование у студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин опыта системного анализа (решения) педагогических задач, педагогических ситуаций, а также умения давать комплексный анализ уроков в процессе прохождения педагогической практики.

Известно, что перенос теоретических знаний в любую профессиональную практическую деятельность не является прямым и непосредственным. Он включает в себя ряд переходных звеньев и этапов. Практическая деятельность, в том числе учительская, преподавательская, требует преобразования теоретических знаний. С одной стороны, они должны быть синтезированы и объединены вокруг определенной проблемы педагогической практики (а учебно-педагогические задачи, ситуации являются отражением практических проблем обучения и воспитания), имеющей многосторонний и целостный характер, а с другой, они должны быть переведены на язык практических действий, практических ситуаций, т.е. стать средством решения реальных практических педагогических задач.

Попытка решать поднятые в данной статье вопросы одним преподавателем-энтузиастом или группой таковых, хотя и приносит определенные успехи, не устраняет существующих противоречий в массовом порядке, поэтому разрешение поставленной проблемы должно стать целенаправленной организованной, управляемой (а не стихийной), тщательно продуманной образовательной политикой вузов, готовящих будущих учителей.

Таким образом, формирование готовности будущего учителя к преодолению профессионально-педагогических затруднений будет возможным при создании определенных условий. К таким условиям относятся:

- ориентация целей обучения на формирование системного мышления обучаемых, придающего принципиально новые качества, характеристики усваиваемым знаниям и умениям;

- включение в содержание обучения не только научных знаний по изучаемому предмету, но и знаний методологических, и прежде всего о деятельности (в нашем случае с акцентом на профессионально-педагогическую) и способах её организации, что предполагает профессионализацию усваиваемых знаний и умений.

#### Примечания:

1. Взаимодействие педагогической науки и практики: диагностический аспект. Пособие для студентов педвузов и учителей (Под общей редакцией Я.С. Турбовского. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993.
2. Горовая В.И., Ушакова Л.С., Тарасова С.И. Педагогическая диагностика как средство управления учебным процессом. – М.: Народное образование. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2003.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л, 1970.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1964.
6. Меретукова З.К. О понятиях «постановка вопроса» и «вопросоположение» как дидактических категориях // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона.- Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. – Часть 1.
7. Меретукова З.К. Педагогическая культура и педагогический идеал. Учебное пособие для студентов и аспирантов. – Майкоп: Изд-во АГУ, 1999.
8. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М, 1983.