

ЛИЧНОСТНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Е. Страновска¹, М. Витечкова², З. Гадушова¹, М. Прохазка²

¹Университет Константина Философа, г. Нитра, Словацкая Республика,

²Южно-Чешский университет, г. Ческе-Будеевице, Чешская Республика

Преподаватель, который только что окончил университет, зачастую даже не осознает требования к процессу адаптации и развития начинающего сотрудника образовательной организации, а также не всегда испытывает потребность в дальнейшем профессиональном развитии. Стремление работать в школе тесно связано со стремлением начинающего преподавателя принять свою новую роль. Определяющую роль в этом играют личностные качества молодого преподавателя. В настоящее время в Словакии и Чехии уменьшается число молодых преподавателей, стремящихся начать свою профессиональную деятельность в школе. Если мы стремимся повысить качество преподавания и, соответственно, результаты образования обучающегося, то необходимо не только развивать профессиональные качества начинающего преподавателя, в соответствии с требованиями и ожиданием общества, но и содействовать удовлетворению личных потребностей и ожиданий молодых преподавателей. В данной статье мы рассматриваем вопросы личностных потребностей и ожиданий начинающих преподавателей, их вероятные проблемы и пути решения этих проблем. Проведен анализ личностной подготовки начинающих преподавателей, факторов, влияющих на их личностный рост.

Ключевые слова: преподаватель, профессиональные качества, роль преподавателя, процесс обучения, личные потребности, личные ожидания.

Введение

Учитывая важность личностных характеристик преподавателя как с точки зрения их восприятия учащимися и их влияния на решение преподавателя остаться в школе, так и с точки зрения повышения требований к умениям преподавателя справиться с разными ролями в процессе преподавательской деятельности, мы считаем необходимым заниматься личностными характеристиками преподавателя, прежде всего, в то время, когда он впервые включился в процесс образования. На этом этапе первый опыт начинающих преподавателей очень важен, поскольку они еще готовы учиться, начинают создавать и менять подходы к осуществлению профессиональной деятельности. У молодого преподавателя высокие требования как к себе самому, так и к системе образования. По А. Брёу и Х. Вонг [7], если начинающий преподаватель получает соответствующую поддержку во время его адаптации в школе, то есть надежда, что он в будущем станет успешным преподавателем. В Законе № 317 от 2009 года «О педагогиче-

ских и специальных кадрах» § 28 акцентирует внимание на необходимости постоянного самообразования начинающих преподавателей. Исследователи, которые занимаются изучением проблем, возникающих у начинающих преподавателей, также подчеркивают важность и необходимость повышения качества их работы, потребность в дальнейшем практическом образовании [1, 9, 12, 13, 16, 21, 22, 27, 29, 32, 34, 35, 37, 42, 45, 46, 52, 56]. Авторы многих научных и методических работ [12, 18, 29, 54, 58] считают преподавателей самым важным звеном, которое влияет на качество образования в школе и отмечают, что решающим является как раз начальный этап преподавательской деятельности в школе, т. е. этап адаптации. К сожалению, нет обратной связи, которая давала бы информацию о начинающих преподавателях и их работе и манере поведения в стрессовых ситуациях. Непонятно, как и где они ищут ключ к решению возникающих проблем. Также непонятно, планируют ли они продолжать обучение в будущем, и есть ли у них стремление продол-

жить свое образование, апробировать новые методы и приемы преподавания в процессе практики преподавания.

Ряд исследований посвящен вопросам изучения требований и потребностей начинающих преподавателей. Мы предполагаем, что удовлетворение личностных потребностей начинающего преподавателя будет способствовать формированию его личности и, одновременно, идентификации новой роли преподавателя. Распознавание личностных требований и ожиданий начинающего преподавателя мы считаем не только актуальной задачей, но и назревшей необходимостью. Если будут удовлетворены запросы начинающего преподавателя в начале его карьеры, то можно предположить, что будет расти его внутренняя самооценка, а вместе с ней и мотивация работы в школе.

I. Формирование личности начинающего преподавателя

Начинающий преподаватель, получив первый опыт профессиональной деятельности, осознает, воспринимает и оценивает свою деятельность, важность обучения и воспитания, а также свое место в образовательном процессе и личностную позицию. Это накладывает значительный отпечаток на личность начинающего преподавателя, что значительно влияет на самооценку.

Преподаватель в начале своей профессиональной деятельности сталкивается со многими, зачастую неожиданными профессиональными и личностными проблемами, что может привести к потере его энтузиазма. Переживание больших стрессов может привести к сомнению в своих способностях, не только как преподавателя, а даже как личности.

Начинающий преподаватель может действовать как генератор новых идей и мыслей. Во многих школах, однако, начинающему преподавателю не уделяют должного внимания. По данным «Рабочего документа Еврокомиссии СЭС» [58], начинающий преподаватель часто интегрируется в существующее сообщество школы, приспосабливается к существующему там (возможно, консервативному) укладу и, таким образом, его потенциал нивелируется, пропадает. Начиная преподаватель может изменить существующий уклад школы только там, где опытные преподаватели готовы воспринять инновационные идеи и мысли начинающего преподавателя.

Формирование личности преподавателя в первые годы его деятельности является важным аспектом становления педагогического поведения с тем, чтобы он стал примером для подражания среди учащихся, а также способствовал дальнейшему развитию их идентичности, уверенности в себе, улучшению межличностных отношений между преподавателем и учащимися. Эти аспекты требуют высокого уровня развития социально-личностных компетенций. По Е. Эйзеншмиту [15], в социальной дименсии акцент ставится на поддержке начинающих преподавателей, их равноправном положении в преподавательском коллективе школы. Они должны понять и принять стандарты, нормы и устои сообщества, существующие в данной школе. Сюда входит ознакомление с жизнью школы (понимание того, кто является неформальным лидером школы и как он может влиять на жизнь школы). Социальный аспект содействует восприятию культуры взаимодействия, сотрудничества между школой, родителями и обществом. Значительную роль здесь играет руководящий преподаватель – ментор, который знакомит начинающего преподавателя с организационными моментами школы, школьной культурой, ценностями и нормами.

Личностный рост касается развития идентичности преподавателя в его новой роли, способствует развитию его социальных и моральных качеств, организаторских умений, стимулирует самооценку, уверенность, коммуникативные навыки преподавателя и т. д. По данным «Рабочего документа Еврокомиссии СЭС» [58], здесь имеется в виду развитие и становление его личностных качеств по отношению к учащимся, к коллегам, правильное понимание процесса образования в школе и его участие в этом процессе, так же как и его стремление к самообразованию в течение всей жизни. В личностном росте и формировании личности преподавателя важную роль играют его чувства, восприятие, мотивация и отношение к самообразованию. Этап адаптации должен помочь начинающему преподавателю развить его личностную траекторию саморазвития и мотивацию продолжения профессиональной деятельности в школе. Если начинающий преподаватель хочет сформировать свои социально-личностные компетентности или планирует личностный рост, то необходимо развивать его профессионально-личностные качества еще во время обучения

в университете и продолжить их развитие и на этапе адаптации.

II. Личностные запросы начинающего преподавателя

Формирование личности начинающего преподавателя тесно связано с его личностными и профессиональными запросами. Если человек хочет развиваться, то он исходит из своих неудовлетворенных запросов. Бывает, что начинающие преподаватели не могут четко определить свои личностные запросы. Об этом свидетельствуют данные некоторых исследований. Респондентами являются будущие или начинающие преподаватели, которые говорят о своей необходимости получить практическое образование [1, 9, 12, 22, 42, 53]. И. Турек [53] в своем исследовании показывает, что 30 % респондентов определяют в качестве проблемных такие области, как усвоение знаний психолого-педагогических дисциплин, сочетание педагогической теории с практикой, интенсивный тренинг формирования преподавательских умений, подготовку преподавателя к творческой деятельности в альтернативной школе. М. Чернотова [12] заявляет, что опытные преподаватели часто не удовлетворяют ожидания молодых преподавателей в том, что они не всегда делают самооценку своей работы, не дают обратную связь. О. Шимоник [52, с. 422] говорит, что «начинающие преподаватели не способны дать объективную оценку собственной работе и обсудить допущенные в своей работе ошибки». Некоторые преподаватели не хотят просто продолжать свое образование, не желая при этом развивать в себе такие качества, как последовательность, аккуратность и принципиальность в действиях, а также проводить самоанализ и самооценку. Они не способны предъявить необходимые требования ни к себе, ни к другим.

На основе вышеприведенных исследований можно сделать вывод, что они сосредоточены на выявлении недостатков начинающего преподавателя, на распознавании того, что он не умеет, чего ему не хватает. Но эти исследования не показывают достоинств преподавателя, не раскрывают его потенциал и то, как он нацелен на успех в достижении своих целей.

Поэтому кажется, что начинающий преподаватель зачастую не осознает свои личностные запросы. Преподавательская практика, вытекающие из нее задачи и потребность решать проблемы в стрессовых ситуациях,

содействуют тому, что начинающий преподаватель постепенно осознает свои личностные запросы в профессии преподавателя. Мы согласны с Л. Подлаховой [37], что начинающий преподаватель на практике может встретиться с непредвиденными ситуациями во взаимодействии с учащимися и их родителями. Разные типы личностей учащихся и их родителей выявляются на практике и значительно разнятся с представлениями начинающего преподавателя. Эти непредвиденные ситуации могут демотивационно и фрустрирующе влиять на начинающего преподавателя. Из-за них преподаватель теряет уверенность и веру в себя, в свои силы и способности справиться с этой ситуацией. С этой точки зрения, нам кажется, что к ключевым запросам начинающего преподавателя можно отнести такие, как: развитие позитивной самооценки, веры в себя, уверенности в себе, личностного самоопределения, способности к ведению диалога, а также формирование межличностных организаторских и профессиональных качеств, среди которых важным является эмпатия, т. е. сочувствие к ближнему, умение поставить себя на его место, развитие креативности и поведение в стрессовых ситуациях.

Преподаватель не всегда правильно оценивает самого себя, и от этого меняется его самооценка. Необходимость самооценки, восприятия самого себя тесно связана с эффективностью развития параметров его личности, с его психическими функциями и личностными потребностями. Одной из главных предпосылок внутреннего удовлетворения, по М. Блатному [5, 6], является позитивная оценка собственной личности. Потребность преподавателя в позитивной самооценке играет поддерживающую роль в процессе создания межличностных отношений с педагогами, учащимися и их родителями. С. Куперсмит [10] обозначает самооценку как отношение согласия или несогласия с самим собой. Оно показывает, насколько индивидуальна личность, насколько верит в себя. Те личности, у которых высокая самооценка, более креативны, эффективны в реализации своих целей и более успешны в процессе обучения [14, 23, 50], они применяют стратегию обучения высшего качества [57]. Большое количество исследований [5, 6, 47] показало, что восприятие самого себя играет значительную роль в гармонии человека. Если человек позитивно воспринимает самого себя, он также позитив-

но воспринимает окружающих. Р.А. Браун [8] выделяет три уровня самооценки: глобальный, ситуативный и активизирующий. Глобальный уровень выделяет постоянное качество человека, при котором человек оценивает только свое качество. Ситуативный уровень, при котором человек способен реагировать и видеть себя в определенной ситуации. Активизирующий уровень нацелен на самооценку, где человек оценивает себя по конкретному поведению в конкретной ситуации.

Существует группа людей, которые не понимают своих потребностей. Часто мы слышим от этих людей: «Я не знаю, что я хочу. Я не знаю, останусь ли я в школе». Следующая группа включает людей, которые хотя и знают, что они хотят, но не воспринимают себя такими, какие они есть. Третья группа людей воспринимает себя «от противного». Им необходимо знать, какими они не являются и каким могло бы быть их неправдивое или фальшивое Я (высказывания типа: «В таком случае я уже не был бы самим собой» и т. д.). Другие постоянно ищут свое настоящее Я, а остальные постоянно находятся в поиске и создании своего Я. Процесс самооценки никогда не заканчивается, это процесс, в течение которого человек постоянно общается с самим собой, приобретает опыт исполнения разных социальных ролей, моделей поведения, в результате чего меняется образ жизни личности. Он отражает знание, понимание, восприятие того, кто он есть на самом деле. Процесс никогда не заканчивается. Самооценка в новых ситуациях становится более адекватной. И более того, человек способен к психической рефлексии мира и себя, которые регулируют поведение человека [48]. Процесс самооценки преподавателя постоянно развивается, не заканчивается на этапе начинающего преподавателя. На этапе начинающего преподавателя этот процесс претерпевает изменение саморегулирующего характера и тем самым задает соответствующий вектор в развитии преподавательской деятельности. Эмоциональный настрой, отношение к самому себе, личный опыт, приобретенный в разных социальных и педагогических ситуациях, формируют и регулируют деятельность начинающего преподавателя надлежащим образом. Начинающий преподаватель зачастую не осознает, насколько меняется его восприятие и опыт деятельности, поскольку изменения такого характера происходят не сразу, а в те-

чение определенного времени. Значительную роль здесь играют внешние и внутренние источники самооценки. По И. Руйсель [44], внешние источники определены, прежде всего, отношением других людей к личности и тем, как ее воспринимают и ценят окружающие. Внутренние источники отражают этапы развития личности. Зрелость личности заключается в переживании личного опыта в достижениях, способностях, а также в умении пережить успех.

Формирование позитивной самооценки тесно связано с развитием уверенности у начинающего преподавателя в собственных силах. Эти факторы тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Уверенность в себе и зрелость проявляются в развитии когнитивных процессов, в объективной оценке успешности личности, в мотивации, которая выражается в искреннем интересе, эмоциональности, позитивном отношении к делу и в волевых процессах, умении целенаправленно прилагать усилия для достижения поставленной цели. Необходимость развития уверенности в себе – наиболее часто желаемая цель в профессиональной деятельности не только преподавателя, но и представителей других профессий. Каждый человек, который хочет вырасти профессионально, получить образование, всегда должен быть готов и к определенным рискам. Вопрос в том, будет ли человек жить в безопасности, следуя сложившимся стереотипам, или будет экспериментировать, пробовать себя в разных сферах деятельности. Неуверенность является неотъемлемой составной частью работы начинающего учителя над собой в процессе обретения собственного достоинства и уверенности в себе. Поэтому неуверенность как качество человека нельзя исключить из сферы личности начинающего преподавателя, ее необходимо исследовать и выявить насколько можно нивелировать это качество личности [24]. Бар-Тал и соавт. [2–4] в своих исследованиях доказали, что существует разница в том, как мы принимаем решение в ситуациях неуверенности. В тех ситуациях, в которых человек чувствует себя неуверенно, например, в интеракции с большой аудиторией, при выполнении инструкций по образовательной нормативной документации, беседе с учащимися и их родителями, администрацией школы и коллегами и т. д., преподаватель не всегда может найти правильное решение поставленной задачи, и поэтому

действует соответственно реакции другой стороны. Он надеется на разрешение ситуации спонтанно со своей или со стороны собеседника. Есть и такие преподаватели, которые выдвигают гипотезу для того, чтобы проверить на опыте ее действенность, а потом анализируют результаты и принимают решения. В этом процессе необходимо учесть и явление таких защитных механизмов, как побег (бегство от неудачи), идентификация (стремление зависеть свою самооценку подражанием другому человеку, которому он дает высокую оценку), фиксация (соблюдение определенного образа действий, даже если оно может быть неправильным), регрессия (возвращение на один шаг назад), отставка (отказ), что проявляется в других защитных механизмах, таких как агрессия, покорность (застенчивость, жалость к себе), проекция (защита от собственного неуспеха и приписывание его другому) [47–49]. Исследования показывают, что зрелость и вера в себя играют ключевую роль в процессе создания позитивного эмоционального микроклимата в классе, в воспитании учащихся, в общении с окружающими, родителями, администрацией и т. д. Необходимость в осуществлении самооценки, развитие уверенности, веры в себя проявляются в способе самовыражения, в умении общаться с субъектами образовательного процесса школы (учащимися, родителями, коллегами, администрацией).

Необходимость в самовыражении и общении с коллегами мы соотнесли с ключевыми качествами начинающего преподавателя. Он должен приобрести умения вербального и невербального общения, чтобы реализовать все поставленные образовательные цели, уметь общаться с субъектами образовательного процесса школы, создавая при этом соответствующие социально-психологические отношения. Посредством общения преподаватель реализует образовательные цели, использует необходимые методы и формы работы. Навыки и умения общения определяют его статус и стиль преподавания, беседы, дискуссии и т. д. Многие исследователи [11, 26, 27, 30, 43, 54] выделяют способность и умение преподавателя общаться как одно из ключевых, особенно при первой встрече преподавателя с обучающимися, при создании позитивного микроклимата в классе, в содействии деятельности учащихся и т. д. При невербальной коммуникации важна мимика,

жесты, выражение лица, поза, интонация. Обучающиеся любят тех преподавателей, которые умеют наладить контакт с аудиторией, излучают позитивные эмоции, используя мимику и жесты, в беседе подходят ближе к аудитории. Чтобы стимулировать детей к деятельности, преподавателям рекомендуется обдумать и освоить необходимые в типичных ситуациях жесты и позы тела. Неотъемлемой частью общения начинающих преподавателей является и вербальная коммуникация. Каждый начинающий преподаватель должен понимать, что он управляет не только своей вербальной коммуникацией, но также общением учащихся. Поэтому качество речевого общения является неотъемлемой частью умений и навыков учителя на каждом уровне образования.

Качество общения и навыки самовыражения оказывают значительное влияние на содержание передаваемого сообщения, психологическое воздействие на учащихся, на развитие личности учащихся и навыков взаимодействия в классе. Оно тесно связано и с другими потребностями, необходимостью межличностных навыков и организационных навыков. Межличностные и организационные навыки начинающих преподавателей находят свое отражение в личностных изменениях. Это отождествление начинающих преподавателей с новой социальной ролью (роль преподавателя), приобретение нового социального статуса в коллективе с коллегами и учащимися, в общем функционировании преподавателя в школе, умении работать в группе, вести и руководить группой, организовывать работу, формы и методы труда, материалы, время и пространство. Кроме того, межличностные и организационные навыки помогают самостоятельно решать проблемы, открыто выражать свои чувства, мнения, иметь позитивное отношение к себе и людям вокруг. Понятие межличностных и социальных навыков и умений с точки зрения бихевиоризма основано на предположении, что определяемые специфические навыки составляют основу для социально компетентного поведения [47]. Из большого количества характеристик и определений [28, 36, 38, 39, 55] можно выделить два аспекта: 1) эффективность (личностный размер, индивидуальная выгода) и 2) адаптация (социальный размер). Е. Гайдошова [19] говорит о пяти составных частях социальных умений:

1) кооперация, сотрудничество – преподаватель помогает учащимся, организуя их сотрудничество со сверстниками, учит, как и к кому целесообразно обращаться за помощью, учит следовать указаниям и инструкциям, приспосабливаться к управлению;

2) напористость – преподаватель ведет учащихся к включению в деятельность группы, является генератором идей, приглашает других в игру;

3) ответственность – преподаватель учит следовать этикету, правильному общественному поведению;

4) эмпатия, сочувствие – преподаватель помогает учащимся понять, что необходимо слышать одноклассников, когда они говорят о своих проблемах, сочувствовать другим, учит выражать вербально и невербально свое позитивное отношение к одноклассникам;

5) самоконтроль – преподаватель помогает учащимся выработать адекватные меры по предотвращению физической агрессии, получать конструктивную критику, контролировать свое поведение в конфликтных ситуациях, соответствующим образом отвечать на гнев или тревогу.

Следующими необходимыми потребностями начинающих преподавателей являются потребность развития креативности в реализации творческого потенциала в преподавательской деятельности, умение решать сложные ситуации, творчески и критически подходить к решению поставленных проблем, потребность развития способности мотивировать. Эти потребности начинающих учителей в педагогической практике означают способность творческого и критического подхода к проблемам, умение выявлять, анализировать проблемы и предлагать пути их решения посредством критического самоанализа, оценки, умения учиться на ошибках. Важность удовлетворения этих потребностей заключается прежде всего в развитии готовности работать над собой, терпимости к неоднозначности, стимуляции свободы творчества, гибкости, понимания существования рисков, настойчивости и смелости. Решению сложных ситуаций в школах способствует выработка у молодого преподавателя данных личностных и межличностных характеристик. Так как нельзя отделить индивидуальные потребности преподавателей, нельзя отделить индивидуальные особенности личности, которые отра-

жены в различных потребностях. Д. Големан [20] считает это исходным стартом становления личности преподавателя. Он приводит основные умения преподавателя, такие как самопознание, самостоятельность в решении проблем, управление эмоциями, контроль в стрессовых ситуациях, эмпатия в общении, привитие ценностей, правильный имидж, добродетель, терпение, работа в команде. Любое поведение человека должно быть мотивированным, даже когда человек не способен понять мотивы и делает это неосознанно [48]. Иногда необходимо осознавать внутренние мотивы, побуждающие человека к деятельности или удерживающие его от нее. Один и тот же мотив может определять различные модели поведения и проявляться по-разному. Например, иногда человек избегает решения проблемы, думая, что она сама разрешится. Это неправильный подход. Необходимость в мотивации начинающего преподавателя в течение всего процесса обучения имеет важную роль и вызывает к необходимости и подбору соответствующих методов и приемов его обучения. Мотивация здесь играет значительную роль. Работа с мотивацией разнообразна, и количество тактик, методов и стратегий работы с ней неограниченно. Для того чтобы учащиеся были мотивированы к обучению, преподаватель должен быть сам мотивирован и заинтересован в образовательном процессе как таковом. Для эффективной мотивации детей особенно важна мотивация преподавателя, ведение процесса обучения так, чтобы учащиеся ощущали, что молодой преподаватель испытывает радость от своей работы.

Заключение

Развитие личностных требований начинающего преподавателя оказывает значительное влияние на достижение высокого уровня качества образования как преподавателей, так и учащихся. Опыт и выработка умений саморефлексии в процессе формирования личности учащихся и приобретения ими знаний, а также в создании позитивной учебной атмосферы и микроклимата в классе требуют комплексного личностного и профессионального роста, постепенного созревания личности и идентификации с ролью преподавателя. Помимо достижения вышеперечисленных личностных характеристик начинающего преподавателя надо формировать его умение пози-

тивной самооценки, веры в себя в постоянном профессиональном росте, мотивации и реализации своих целей и задач согласно запросам общества. Конечным результатом при этом являются сформированные педагогические и психологические компетенции преподавателя. Необходимость оценки восприятия самого себя тесно связана с развитием личности преподавателя, с его психическими, функциональными и личностными запросами.

Статья поддержана Агентством по продвижению исследований и развития в соответствии с договором № APVV-14-0446.

Статья поддержана Министерством образования, молодежи и спорта в Чешской республике (MŠMT) и Агентством по продвижению исследований и развития Словацкой республики (APVV) и грантом *Личные и профессиональные компетенции начинающих учителей* № 7AMB14SK046 (MŠMT), APVV SK -CZ -2013-0192 (APVV).

Статья поддержана Агентством науки и исследований Министерства образования, науки, исследований и спорта Словацкой Республики и Словацкой академии наук по договору в рамках гранта *Исследование ключевых компетентностей, необходимых для успешного наставничества начинающих учителей* № 1/0677/12.

Литература / References

1. Ashby P., Hobson A., Tracey L., Maldercz A., Tomlinson P., Roper T., Chambers G., Healy J. *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: a Review of Literature*. London, DCSF Publ., 2008. 102 p.
2. Bar-Tal Y. The Effect of Need and Ability to Achieve Cognitive Structure on Mundane Decision Making. *European Journal of Personality*, 1994, no. 8, pp. 45–58. DOI: 10.1002/per.2410080105
3. Bar-Tal Y., Spitzer A. The Need and Ability to Achieve Cognitive Structuring: Individual Differences That Moderate the Effect of Stress on Information Processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, no. 77(1), pp. 33–51. DOI: 10.1037/0022-3514.77.1.33
4. Bar-Tal Y., Guinote A. Who Exhibits more Stereotypical Thinking? The Effect of Need and Ability to Achieve Cognitive Structure on Stereotyping. *European Journal of Personality*, 2002, no. 16, pp. 313–331. DOI: 10.1002/per.453
5. Blatný M. Personality Determinants of Self-esteem and Life Satisfaction: the Differences between Gender. *Československá Psychologie*, 2001, no. 6, pp. 385–392.
6. Blatný M., Urbanek T., Osecká L. Structure of Rosenberg's Self-esteem Scale: Three Factor Solution. *Studia Psychologica*, 2008, no. 48 (4), pp. 371–378.
7. Breaux A., Wong H. *New Teacher Induction: How to Train, Support, and Retain New Teachers*. Mountain View, Harry K. Wong Publ., 2003. 23 p.
8. Brown R.A. Censure Avoidance and Self-esteem. *The Journal of Social Psychology*, 2008, no. 148, pp. 653–666. DOI: 10.3200/SOCP.148.6.653-666
9. Cameron M. *Learning to Teach: a Literature Review of Induction Theory and Practice*. New Zealand Teachers Council Publ., 2007. 92 p.
10. Coopersmith S. *Self-esteem Inventories*. CA, Consulting Psychologists Press Publ., 1981. 239 p.
11. Čáp J. – Mareš J. *Psychology Teacher*. Praha, Portál Publ., 2007. 656 p.
12. Černotová M. *Trainer Teachers*. Prešov, FHPV PU Publ., 2010. 111 p.
13. Černotová M. *The Graduates of Teaching Practice and Reflection of Undergraduate Education*. Prešov, FF PU Acta Facultatis Philosophicae Univesitatis Prešovensis Publ., 2006, pp. 25–59.
14. Dalgas-Pelish P. Effects of a Self-esteem Intervention Program on School-age Children. *Pediatric Nursing*, 2006, no. 32, pp. 341–348.
15. Eisenschmidt E. *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Dissertations on Social Sciences*. Tallinn, Tallinn University Press Publ., 2006. 20 p.
16. Evans L. What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 2002, no. 28 (1), pp. 123–137. DOI: 10.1080/03054980120113670
17. Frydrychová Klímová B. Scientific Prose Style and its Specifics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, no. 83, pp. 52–55. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.06.011
18. Gadušová Z., Harťanská J. Impact of the School Reform on the Content of the Foreign Language Education. *Challenges in Foreign Language Education. Proceedings of the International Conference*, 2010, Bratislava, Z-F LINGUA Publ., pp. 25–29.
19. Gajdošová E. Learning Opportunities and Developing Social Skills of Pupils in the

Work of School Psychologist. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 1995, no. 30 (3), pp. 308–313.

20. Goleman D. *The Emotional Intelligence*. Praha, Columbus Publ., 1997. 336 p.

21. Harrison J., Dymoke S., Pell T. Mentoring Beginning Teachers in Secondary Schools: An Analysis of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 2006, no. 22, pp. 1055–1067. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.021

22. Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomilson P.D. Mentoring Beginning Teachers: what we Know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 2009, no. 25, pp. 207–216. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001

23. Ja R., Huai L-L., Guo W. The Relationship between Achievement-motivation and Self-esteem of Junior High School Students. *China Journal of Health Psychology*, 2007, no. 15, pp. 642–644.

24. John M.J., Callan S., Proctor, Holste S. *Tactical Decision-Making under Uncertainty: Experiments I and II*. San Diego, Space and Naval Warfare Systems Center Publ., 2000. 29 p.

25. Kariková S. Humanization Trends in Teacher Education. *Zborník Príspevkov. Nové Trendy v Pedagogicko-psychologickej Príprave Učiteľov*. Prešov, FHaPV Publ., 1998, pp. 27–29.

26. Kasáčová B. *The Teacher. Profession and Training*. Banská Bystrica, PF UMB Publ., 2002. 137 p.

27. Kasáčová B. *Teaching Profession Trends in Theory and Practice*. Prešov, MPC Publ., 2004. 83 p.

28. Lisá E. Program to Develop the Social Skills of Pupils in Primary Schools – Creation Program. *Zborník Príspevkov z 25. Psychologických Dní 2007 Metanoia Harmónia Človeka*. Bratislava, Stimul Publ., 2007, pp. 125–132.

29. Majerová T. *They Need to Continually Educate Beginning Teachers?* Prešov, MVEK Publ., 2011, pp. 243–246.

30. Mikuláščík M. *Communication Skills in Practice*. Praha, Grada Publ., 2003. 361 p.

31. Oravcová J. *Developmental Psychology*. Banská Bystrica, FHV UMB Publ., 2000. 100 p.

32. Orland-Barak L., Klein S. The Expressed and the Realized: Mentors Representations of a Mentoring Conversation and its Realization in Practice. *Teaching and Teacher Education*, 2005, no. 21, pp. 379–402. DOI: 10.1016/j.tate.2004.05.003

33. Osúch A. The Issue of Placing New Teachers for the First Grade of Primary School to Practice. *Učiteľ a Jeho Príprava pre Školu Budúcnosti*. Nitra, Vysoká škola Pedagogická Publ., 1994. 231 p.

34. Patrick F., Forde C., McPhee A. Challenging the New Professionalism?: From Managerialism to Pedagogy? *Journal of In-Service Education*, 2003, no. 29 (2), pp. 237–253. DOI: 10.1080/13674580300200214

35. Pachler N., Field K. From Mentor to Co-tutor: Reconceptualising Secondary Modern Foreign Language Initial Teacher Education. *Language Learning Journal*, 2001, no. 23, pp. 15–25. DOI: 10.1080/09571730185200051

36. Páleník E. Social Competence – a Pre-requisite of Coping with Social Situations. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 1995, no. 30 (1), pp. 55–58.

37. Podlahová L. *First Steps Teachers*. Praha, Triton Publ., 2004. 226 pp.

38. Popelková M. Training Programs as an Element inside of Psychosocial Variables Educational Environment. *Zborník Netradičné Podoby Edukačného Prostredia*. Nitra, PF UKF Publ., 2000, pp. 212–226.

39. Popelková M., Zaťková M. Stability Changes over Time in the Interpersonal Variables after Completing the Intervention Program. *Zborník Príspevkov z 25. Psychologických Dní "Metanoia Harmónia Človeka"*. Bratislava, Stimul Publ., 2007, pp. 419–425.

40. Prokešová L. An Elementary School Teacher and his Problems when Entering the Practice. *Zborník Príspevkov z Medzinárodnej Vedeckej Konferencie "Učiteľ a Jeho Univerzitní Vzdelávaní na Prielomu Tisíciletí"*. Praha, PF UK Publ., 2000, pp. 205–210.

41. Průcha J. *Modern Pedagogy*. Praha, Portál Publ., 1997. 495 p.

42. Rippon J., Martin M. What Makes a Good Induction Supporter? *Teaching and Teacher Education*, 2006, no. 22 (1), pp. 84–99. DOI: 10.1016/j.tate.2005.07.004

43. Roche. *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. 2. Stuttgart, UTB Publ., 2013. 285 p.

44. Ruisel I., Výrost J. *Chapters from Psychology of Personality*. Bratislava, VEDA SAV Publ., 2000. 282 p.

45. Sachs J. *The Activist Teaching Profession*. London, Open University Press Publ., 2003. 10 p.

46. Stokking K., Leenders F., De Jong J., Van Tartwijk J. From Student to Teacher: Reducing Practice Shock and Early Dropout in Teaching the Profession. *European Journal of Teacher Education*, 2003, no. 26(3), pp. 329–350. DOI: 10.1080/0261976032000128175
47. Stranovská E. *Bridges, Intersections and Perspectives. I*. Nitra, Aspa Publ., 2009. 125 p.
48. Stranovská E. *Psycholinguistics: Determinants of Acquiring and Learning a Foreign Language*. Brno, MSD Publ., 2011. 396 p.
49. Stranovská E., Munková D. *Measure the Effectiveness of Linguistic Intervention Program*. Praha, Verbum Publ., 2014. 132 p.
50. Stringer R.W., Heath N. Academic Self-perception and its Relationship to Academic Performance. *Canadian Journal of Education*, 2008, no. 31, pp. 327–345.
51. Schutz P.A., Crowder K.C., White V.E. The Development of a Goal to Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, no. 93 (2), pp. 299–309. DOI: 10.1037/0022-0663.93.2.299
52. Šimoník O. Beginning Teachers. *Pedagogická Encyklopedie*. Praha, Portál Publ., 2009, pp. 419–423.
53. Turek I. The Education Staff in Slovakia at the Turn of the Millennium. *Technológia Vzdělávania*, 2000, no. 8 (1), pp. 8–13.
54. Vincejová E. *The Adaptation and Professional Development of Staff*. Available at: http://www.mpc-edu.sk/library/files/vincejova_adaptacny_proces.pdf (accessed 5.10.2015).
55. Výrost J. Social Competence and Social Competencies? *Zborník "Sociálne Procesy a Osobnosť"*. Košice, 2002, pp. 329–333.
56. Wang J., Odell S. J. Mentored Learning to Teach According to Standard-based Reform: a Critical Review. *Review of Educational Research*, 2002, no. 72 (3), pp. 481–546. DOI: 10.3102/00346543072003481
57. Watkins D. Learning and Teaching: a Cross-cultural Perspective. *School Leadership & Management*, 2000, no. 20, pp. 161–173. DOI: 10.1080/13632430050011407
58. *Pracovný Dokument Európskej Komisie SEC. 2010. Creating a Coherent Induction Programs for Beginning Teachers. Guide for Creators of School Policy*. Available at: http://www.mpc-edu.sk/library/files/vytvaranie_koher_ap_final.pdf (accessed 5.10.2015).
59. Закон Словацкой республики № 317/2009 «О педагогических кадрах» [*Law No. 317/2009 Z.z. About the Teaching Staff*].

Ева Страновска, доцент, доктор философских наук, кафедра немецкого языка, Философский факультет, Университет Константина Философа, г. Нитра, Словацкая Республика, estranovska@ukf.sk

Милуше Витечкова, доктор философских наук, кафедра педагогики и психологии, Педагогический факультет, Южно-Чешский университет, г. Ческе-Будеёвице, Чешская Республика, mviteckova@pf.jcu.cz.

Зденка Гадушова, профессор, доктор философских наук, кафедра английского языка и американских исследований, Философский факультет, Университет Константина Философа, г. Нитра, Словацкая Республика, zgadusova@ukf.sk.

Мирослав Прохазка, магистр, доктор философских наук, замдекана, кафедра педагогики и психологии, Педагогический факультет, Южно-Чешский университет, г. Ческе-Будеёвице, Чешская Республика, mproch@pf.jcu.cz.

Поступила в редакцию 9 января 2016 г.

PERSONAL NEEDS OF JUNIOR TEACHERS

E. Stranovska¹, estranovska@ukf.sk,
M. Vitechkova², mvitechkova@pf.jcu.cz,
Z. Gadushova¹, zgadusova@ukf.sk,
M. Prochazka², mproch@pf.jcu.cz

¹Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovak Republic,

²University of South Bohemia, Ceske Budejovice, Czech Republic

Junior teachers at their induction phase often do not recognize or are unable to identify their personal needs and need for personal development. They usually focus their attention on their professional qualities closely connected with teacher's work. Junior teachers express their willingness to work at school and demonstrate an ability to cope with their new role. Here, however, personal qualities of junior teachers play a very important role. Currently there is a considerable decrease of young teachers' willingness to start their work in Slovak and Czech schools. If we expect high quality of novices and their effort to improve achievements in education, then, it is not enough to develop and improve only their professional qualities matching social needs and expectations. Junior teachers should also satisfy their personal needs and expectations. The paper analyzes the issues connected with novices' personal needs and expectations, the problems they have to face and cope with. Personal readiness of novices to work at school and phenomena influencing their personal development are analyzed too.

Keywords: novice teacher, professional qualities, personal needs and expectations, development of novices, facing and coping with problems.

This article was supported by the *Ministry of Education, Youth and Sports (MEYS, MŠMT in Czech)* and *Slovak Research and Development Agency (APVV)* under the contract under Grant *Personal and professional competences of novice teachers, number MOBILITY 7AMB14SK046, APVV SK-CZ-2013-0192.*

This article was supported by the *Slovak Research and Development Agency* under the contract under Grant *Evaluation of Teacher' Competences, number APVV-14-0446.*

This article was supported by the *Science and Research Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and Slovak Academy of Sciences* under the contract under Grant *Key Competences of Mentors Necessary for Successful Mentoring of Novice Teachers, number 1/0677/12.*

Received 9 January 2016

ОБРАЗЕЦ ЦИТИРОВАНИЯ

Личностные требования начинающего преподавателя / Е. Страновска, М. Витечкова, З. Гадушова, М. Прохазка // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8, № 2. – С. 102–111. DOI: 10.14529/ped160213

FOR CITATION

Stranovska E., Vitechkova M., Gadushova Z., Prochazka M. Personal Needs of Junior Teachers. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences.* 2016, vol. 8, no. 2, pp. 102–111. (in Russ.) DOI: 10.14529/ped160213