

Морозова Г.К., Сударчикова Л.Г., Кузьмина Е.Г.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета
E-mail: liliya-sudarchikova@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена одной из актуальных проблем вузовского образования – выявлению путей оптимизации профессионального самосознания будущих бакалавров педагогики в вузовском обучении. Описан опыт реализации модели развития профессионального самосознания будущих педагогов. Выявлена динамика их личностных новообразований.

Ключевые слова: будущий педагог, профессиональное самосознание, учебно-профессиональная деятельность, профессионально-педагогические задачи.

Актуальность проблемы развития профессионального самосознания будущего педагога определяется спецификой педагогической деятельности в современном мире, которая в условиях информатизации общества, развития новых технологий и высокой конкуренции на рынке труда требует от личности ответственности, адекватной оценки себя как профессионала и способности к дальнейшему самообразованию и самореализации. Однако достаточно часто профессиональное самосознание складывается стихийно, и нередко у выпускника вуза отношение к себе как к субъекту предстоящей профессиональной деятельности не сформировано. Это продляет сроки его адаптации в избранной профессии и, безусловно, тормозит профессиональное становление личности и развитие её самосознания.

Анализ теоретических первоисточников показывает, что профессиональное самосознание, как разновидность сознания, опосредовано осознанием своей принадлежности к профессиональной группе [7] через деятельность познания и самооценку профессиональных и нравственных качеств в процессе профессионального самоопределения [5], [8]. Важнейшую роль в его становлении играют осознание себя как субъекта профессиональной деятельности и осознание и оценка качества профессиональных отношений в ней, которые актуализируют базовые компетенции педагогической деятельности, приобретаемые будущими педагогами в ходе обучения в вузе [2].

В настоящее время система вузовской подготовки даже в контексте модернизационного прорыва, присоединения к Болонскому и Копенгагенскому процессам и внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов всё ещё недостаточно эффективна, т. к. теория и прак-

тика формирования будущего профессионала в большей степени все еще ориентированы на приращение академических знаний и в меньшей – на развитие его профессиональных компетенций и самосознания с учётом индивидуализированного потенциала личности. Технологическое обеспечение учебного процесса в вузе всё ещё тяготеет к традиционным средствам, формам и методам обучения. Личностно ориентированный, компетентностный, интегративный, акмеологический подходы не всегда имеют место во взаимодействии субъектов образовательной среды (М.Т. Громкова, А.И. Жук, Е.А. Климов, Ю.А. Лобейко, Л.В. Мозгарёв, Т.Н. Прохорова, А.Р. Фонарёв).

Модернизация современной системы высшего образования обусловлена необходимостью создания социокультурной практики взаимодействия в системе «преподаватель – студент» и приобщения последнего к высоким эталонам культуры и социальной коммуникации. А в качестве цели образования выступает человек рефлексирующий, динамично меняющийся, развивающийся, с формирующейся готовностью стать «акме» – профессионалом [9]. Как следствие, повышается значимость внутреннего мира другого человека и транслирующихся в ходе взаимодействия субъективных ценностей, обмен которыми с субъектами образования и есть ведущий фактор развития сущностных сил личности и становления ее профессионального самосознания. Достижению этого, по мнению А.Г. Асмолова, способствует переход от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно ориентированной модели вариативного образования [10].

Сущность феномена профессионального самосознания обуславливает необходимость формирования модели его актуализации в структуре

личности будущего педагога. В конце XX – начале XXI в. эта модель приобретает всё более чёткие контуры и требует своего структурирования. Эффективность формирования в ее рамках учебно-профессиональной деятельности определяет семантическое поле взаимодействия субъектов образования – культуросообразный и культуротворческий контекст развития современного общества, а также устанавливает способ функционирования – через технологические средства и актуальные требования к высшему образованию.

При этом движущей силой становления профессионального самосознания будущего педагога является противоречие между представлениями о профессии и её реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей профессиональной деятельности и своими реальными возможностями – с другой.

Результирующей является формирование умений ориентироваться в социокультурном, педагогическом и психологическом поле человеческого знания, осознавать взаимосвязи между психическими и педагогическими явлениями и процессами и, исходя из целостного индуктивного знания, проектировать, методически обосновывать модели и реальные ситуации учебно-профессиональной действительности и эффективно их разрешать.

Исходя из вышеизложенного нами была сконструирована и опробована в экспериментальном обучении модель формирования профессионального самосознания будущих педагогов. Базой исследования стал факультет дошкольного и начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В основу экспериментальной модели была положена идея организации обучающего пространства вуза как процесса сотворчества студентами собственного развития, осознания ими самоотношения и отношения к значимым Другим в учебно-профессиональной деятельности. Движущей силой формирования профессионального самосознания будущих педагогов стало противоречие между их представлением о профессии педагога и её реальной сущностью и между представлением о себе как субъектах профессиональной деятельности и реальными возможностями самоактуализации взрослых обучающихся. Рефлексия как возможность качественного изменения профессионального самосознания и механизм самодвижения вперед стала базовой в экспериментальном обучении на всех уровнях учебно-профессиональной деятельности.

Принципами экспериментального обучения стали: открытость образовательного процесса; субъектность; активность; диалог и полилог; человекоцентрированность как андрогогический принцип организации учебного процесса; учёт возрастных особенностей и исходного научного знания взрослых обучающихся через экспертизу собственной учебно-профессиональной деятельности; учёт индивидуальной траектории обучения будущего педагога; перенос в учебно-профессиональную деятельность интериоризированных педагогических компетенций.

Образовательное пространство как контекст формирования профессионального самосознания будущего педагога включало в себя: субъектов образования, т. е. преподавателей и сотрудников вуза, студентов – будущих педагогов, специалистов образовательных учреждений разных ступеней, специалистов социально-педагогических и психолого-педагогических центров; содержание высшего профессионального образования, отвечающее требованиям современных мировых стандартов подготовки высококлассного специалиста; актуальные задачи формирования профессионала педагогические технологии в их методологическом, инструментальном и рефлексивном аспектах; самостоятельная учебно-профессиональная деятельность будущих педагогов; специфику образовательного пространства города, региона, Российской Федерации в реальном режиме времени.

С первого семестра обучения в вузе будущий педагог включён в разноуровневые вариативные виды учебно-профессиональной деятельности с использованием разнообразных методов обучения: 1) традиционных (лекции, семинарские, практические, лабораторные занятия, консультации, самостоятельная работа, коллоквиумы); 2) активных (дискуссии, круглые столы, мозговой штурм, анализ и решение рафинированных и нерафинированных психолого-педагогических задач, психологические тренинги личностного роста, педагогического общения и коммуникативных умений, психологический театр, индивидуальная и групповая проектная деятельность, работа в проблемных группах, экспертная деятельность, тестирование, анкетирование, участие в вузовских, всероссийских и международных научно-практических конференциях, психологических олимпиадах, участие в исследовательской деятельности в рамках научно-исследовательских объединений и при написании курсовых и выпускных

квалификационных работ); 3) практико-ориентированного обучения в рамках учебных и производственных практик (анализ документации образовательных учреждений, выполнение практических и диагностических заданий, актуализация сформированных педагогических компетенций в процессе выполнения функций педагога образовательного учреждения, проектирование и реализация индивидуальной траектории обучения).

Важной задачей экспериментального обучения было создание оптимальных условий взаимодействия будущих педагогов с другими субъектами образования на аудиторных занятиях, в исследовательской деятельности и в процессе прохождения педагогических практик. Для этого в обучающем эксперименте было расширено поле позиционного субъектного взаимодействия преподавателей вуза со студентами [3; 11; 12]: 1) в позиции консультанта преподаватель имел возможность углублять представления будущих педагогов по учебным предметам как в режиме off-line, так и on-line при решении конкретной учебной проблемы, когда преподаватель дает готовое решение или путь, технологию ее решения, помогая тем самым студенту эффективно учиться; 2) в позиции тьютора – осуществлять работу с запросами и интересами взрослых обучающихся, обратную связь в процессе решения учебно-профессиональных задач и учебной деятельности в целом на всем протяжении обучения в вузе в форме off-line встреч, вебинаров, по электронной почте; 3) в позиции модератора – актуализировать и структурировать скрытые ресурсы оптимального межличностного взаимодействия на тренинговых занятиях и в индивидуальном консультировании по запросам студентов, в таком контексте преподаватель выступает посредником, оптимизирующим становление и развитие межличностных отношений между студентами учебной группы, факультета и вуза в целом в психологически безопасной образовательной среде; 4) в позиции фасилитатора – инициировать право на свободу самовыражения и выбора образовательного маршрута в недирективном, неимперативном взаимодействии со студентами на основе ценностно-значимых для них смыслов отношений на основе принципа другодоминантности (т. е. принятия Другого как данности); 5) в позиции коуча (преподавателя-тренера) – обучать мастерству овладения будущими педагогами содержанием и технологиями будущей профессиональной дея-

тельности, оказывать поддержку и помощь в освоении учебных курсов, организации учебной деятельности, подготовке к публичным выступлениям и их презентации на семинарских занятиях и научно-практических конференциях.

В нем образование своим контекстом представит как дуальный процесс, т. к. оно направлено вове, на познание в профессиональном контексте мира людей, мира вещей, их взаимосвязи и взаимодействия, на познание субъектных отношениях позиций, ценностных ориентаций, собственной личностной и профессиональной «Я-концепции». Использование возможностей позиционного субъектного взаимодействия преподавателей вуза со студентами повышает уровень профессиональной рефлексии последних, их целеполагания, осознанного, мотивированного и ответственного отношения к выбранной профессии, способствуя полноценной реализации потенциала личности будущих бакалавров педагогики и удовлетворяя их образовательные потребности как субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Вузовское обучение будущих педагогов опосредовано средой проектирования задачной структуры профессионально-педагогической деятельности, когда из нерафинированных, реальных педагогических ситуаций вычлняются учебно-познавательные и учебно-профессиональные рафинированные (упрощенные и схематизированные) задачи (Г.А. Балл, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Слостенкин, Л.Ф. Спирин). Для их решения на лабораторно-практических занятиях и в ходе педагогических и производственных практик в имитационной и неимитационной деятельности создавалась деятельностно-рефлексивная среда. На аудиторных занятиях по дисциплинам специализации применялись разнообразные методы активного обучения: 1) дискуссионные (групповая дискуссия, разбор практических ситуаций, анализ сконструированных ситуаций, синектика, круглый стол, эвристическая беседа, метод погружения в тренинговых занятиях, ситуации инцидента); 2) игровые (деловые, дидактические, управленческие, ролевые, организационно-деятельностные игры); 3) социально-психологические тренинги (коммуникативные как постановка поведенческих навыков, чувствительные как тренировка межличностной чувствительности, тренинги личностного роста как преодоление личностных комплексов и барьеров в межличностном общении, тренинги педагогического

общения как средство погружения в поле будущей профессиональной деятельности).

При этом в учебно-профессиональной деятельности студентами решались разноуровневые по степени сложности задачи: 1) научно-исследовательские задачи: изучение закономерностей, законов и феноменов психологической науки с целью развития профессиональной рефлексии и определения условий, средств и методов применения интериоризированных психологических знаний в контексте будущей профессиональной деятельности на разных уровнях системы образования; 2) прикладные задачи: расширение представлений о моделях психологического обеспечения труда педагога и обучающихся разных ступеней образования (воспитанников ДОО, учащихся школ и гимназий, студентов средних и высших учебных учреждений); составление собственных обучающих, развивающих и коррекционных программ, методических рекомендаций для субъектов образовательного процесса; создание проектов нормативных документов (рабочих программ, учебно-методических комплексов, заданий программированного контроля по дисциплинам психологического блока); 3) практические задачи: участие в разработке содержания психологических занятий и их реализации в контексте учебно-профессионального взаимодействия со студентами младших курсов и в ходе реализации содержания педагогических и производственных практик. В экспериментальном обучении процесс решения профессионально-педагогических задач и выполнения творческих заданий стал, с одной стороны, технологией выявления уровня сформированности профессионального самосознания будущих педагогов, а с другой – средством его оптимизации.

Важной в плане оптимизации развития самосознания будущих педагогов стала самостоятельная исследовательская деятельность при написании курсовых и выпускных квалификационных работ, а также участие в научно-практических конференциях с написанием докладов по результатам собственных научных исследований. Эти виды учебно-профессиональной деятельности помогали сформировать глубинное представление о содержании будущей профессиональной деятельности в психологическом, педагогическом, методическом и собственно исследовательском аспектах, формируя умение оперировать полученными теоретическими знаниями и эмпирическими данными, что, в свою очередь, повышало

уровень самопрезентации и профессионального самосознания будущих педагогов. Научно-исследовательская работа актуализировала навыки целеполагания, прогнозирования, педагогической рефлексии, анализа и синтеза, а также способности к алгоритмизации своей учебно-профессиональной деятельности.

Еще одним аспектом оптимизации профессионального самосознания стала самостоятельная познавательная деятельность студентов, в ходе которой у них формировались компетенции в сфере самостоятельного решения учебно-профессиональных задач, а также исследовательское и дивергентное мышление. Необходимость организации разнообразной самостоятельной учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов определялось тем, что в ходе неё удаётся разрешить противоречие между трансляцией знаний и их интериоризацией во взаимосвязи теории и практики. А своеобразие самостоятельной учебно-профессиональной деятельности заключалось в том, что будущему профессионалу предоставлялась возможность самостоятельного определения собственной образовательной траектории, где он выступал как субъект познавательной и учебно-профессиональной деятельности.

Опыт реализации модели формирования профессионального самосознания будущих педагогов позволил нам выявить динамику их личностных новообразований. На младших курсах это: мотивация к личностному росту и достижению в будущем значимого профессионального статуса; выраженная потребность в развитии себя как профессионала; рефлексия собственной учебно-профессиональной деятельности и формирующихся на ее основе знаний, умений и навыков; амплификация представления о собственном профессиональном «Я-образе». На средних курсах это: осознание уровня сформированности профессионально-педагогических знаний, умений и навыков; определение проблемных зон в формировании профессионального «Я-образа» и путей их коррекции; осознанное и целенаправленное выстраивание собственного образовательного маршрута в соответствии с меняющимся представлением о себе как будущем педагоге. На старших курсах это: интериоризация новых видов и нового содержания будущей профессионально-педагогической деятельности; оптимизация личностного и профессионального рисунка поведения; расширение семантического поля лич-

ностных смыслов будущей профессиональной деятельности. Важным новообразованием становится готовность осуществлять профессиональную деятельность, которая понимается нами как комплекс качеств личности бакалавра педагогики, обеспечивающих ей успешную адаптацию в выбранной профессии. Таким образом выкристаллизовывается и амплифицируется собственная «Я-концепция» будущего педагога, повышается уровень его компетентности и мобильности.

Наряду с положительной динамикой формирования профессионального самосознания будущих педагогов выявлены и негативные тенденции: на первом курсе это – дискомфорт в адаптационный период обучения в вузе; снижение личностного смысла профессионального обучения в первые годы обучения; наличие на старших курсах студентов, осознавших, что выбранная профессия не соответствует их способностям, характеру и материальным запросам.

Анализ эмпирических данных исследования показал, что расширение информационного пространства учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов, насыщенная среда обучения и позиционное взаимодействие преподавателей и студентов вуза оптимизирует возможности использования латентных резервов развития профессионального самосознания будущих педагогов в процессе их обучения. В ходе профессионального обучения в вузе представления о профессии педагога и о себе, как будущем педагоге, расширяются и амплифицируются. Результатом этого является установление личностного смысла профессионального обучения. Устойчивое положительное отношение студента к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности выступает в качестве критерия завершенности процесса его профессионального самоопределения, а также является показателем того, что профессиональное обучение имеет для него личностный смысл.

16.12.2012

Список литературы:

1. Бодров, В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 6. – С. 66–73.
2. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособ. / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников; Под ред. И. Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 464 с.
3. Витвицкая, Л. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса / Л. Витвицкая // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 93–96.
4. Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89–100.
5. Мандрикова, Е. Ю. Динамика профессиональной самооценки студентов-психологов / Е. Ю. Мандрикова // Психология и жизнь: Сб. науч. тр. Вып. 1. – М.: МОСУ, РПО, 2000.
6. Матушанский, Г. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации / Г. Матушанский, Г. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 27–32.
7. Поддубная, А. В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания / А. В. Поддубная // Психология и жизнь: Сб. науч. тр. Вып. 1. – М.: МОСУ, РПО, 2000. – С. 53–57.
8. Шильштейн, Е. С. Уровневая организация системы Я / Е. С. Шильштейн // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1999. – С. 34–45.
9. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – М.: РАГС, 2000. – Кн. 2. – 536 с.
10. Асмолов, А. Г. XXI век: психология в век психологии. Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции / А. Г. Асмолов // Развитие личности. – 1999. – № 1.
11. Козырев, В. А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса / В. А. Козырев, Н. Л. Шубин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
12. Радионова, Н. Ф. Педагогика в системе высшего многоуровневого образования / Н. Ф. Радионова // Непрерывное педагогическое образование. – СПб, 1993. – Вып. II: Методическое обеспечение психолого-педагогических дисциплин (базовое педагогическое образование).

Сведения об авторах:

Морозова Г.К., декан факультета дошкольного и начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент

Сударчикова Л.Г., доцент кафедры детской психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент

Кузьмина Е.Г., заведующий кафедрой детской психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент

462403, г. Орск, пр. Мира, 15а, тел. 8 (3537) 236601, e-mail: liliya-sudarchikova@yandex.ru