

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н. Н. Абрамова

К ВОПРОСУ О САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается одно из важных направлений педагогики высшей школы – самоопределение студентов. Приведен краткий обзор исследований по названной проблеме, дан анализ понятия «самоопределение». Представлен опыт работы автора в области диагностики и последующего развития самоопределения студентов педагогического вуза на основе лично-ориентированного, субъект-субъектного подхода к обучению в совместной творческой деятельности.

In the article one of the important directions of pedagogics of the higher school self-determination of students is examined. The brief review of researches on the named problem is given, the analysis of concept «self-determination» is given. The operational experience of the author is submitted in the field of diagnostics and the subsequent development of self-determination of students of pedagogical high school on the basis of the person-guided, subject – subjective approach to training in joint creative activity.

Впервые о приоритетности изучения и формирования мотивационно-ценностных структур личности учителя, обеспечивающих его самоопределение в профессиональной деятельности, было заявлено в работе В. А. Сластенина «Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки». Ученый обратил внимание на необходимость рассматривать личность учителя не как набор качеств, а как целостное образование, «синтез многообразных способностей, качеств ума, чувств и воли, системообразующим свойством которого выступает профессионально-педагогическая направленность, образующая каркас, вокруг которого komponуются основные свойства личности» [4, с. 65].

Работа В. А. Сластенина положила начало интенсивному исследованию процесса формирования личностных свойств, обеспечивающих профессиональное становление педагога. Более интенсивно, глубоко и целостно этот вопрос стал изучаться с конца 80-х гг., когда целевая установка исследований проблем педагогического образования сместилась с проблем профессиональной подготовки учителя на проблемы актуализации и развития его личностного потенциала: профессионально-личностного развития и саморазвития (В. И. Андреев, Е. В. Андриенко, А. И. Григорьева, И. Д. Лушников, А. К. Маркова, Л. Ф. Спириин); развития самосознания педагога (Б. З. Вульф, С. М. Годник, Б. Т. Лихачев); формирования творческой направленности и развития

творческой индивидуальности учителя, его инновационного потенциала (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, И. Е. Мажар, С. Д. Поляков, М. М. Потапшик, В. И. Сластенин); становления учителя как субъекта педагогической деятельности и его субъектной позиции (Г. И. Аксенова, Р. Л. Ассадулин); формирования общей и профессионально-педагогической культуры учителя (И. Н. Андреева, Е. П. Белозерцев, В. В. Буткевич, М. Я. Виленский, Э. А. Гришин, А. К. Колесова, В. В. Краевский, Т. Н. Левашева, М. М. Левина, А. В. Мудрик, В. Г. Пряникова, В. В. Сериков, В. И. Сластенин, А. Н. Ходусов, Н. Е. Щуркова, Д. С. Яковлева). В большинстве этих исследований самоопределение рассматривается как один из механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию, субъектную позицию учителя, формирование различных компонентов его профессионально-педагогической культуры.

В настоящее время появился ряд работ, посвященных непосредственно педагогическому анализу отдельных аспектов профессионально-личностного самоопределения педагога: мотивационного, аксиологического, организационного (О. С. Анисимов, Л. В. Блинов, С. И. Краснов, Г. С. Кожухарь, И. Л. Федотенко).

Самоопределение – термин, достаточно интенсивно используемый в социологической, психологической и педагогической литературе, причем в самых различных значениях: наиболее часто говорят о его видах – личностном, жизненном, нравственном, социальном, профессиональном самоопределении и т. д., зачастую вкладывая в идентичные термины разный смысл.

В наиболее общем виде самоопределение рассматривается как «процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самореализации в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы» [2, с. 81]. Уже в данном определении проявляется множественность смыслов и граней этого феномена. Так, одной из особенностей самоопределения выступает его одновременный деятельностный и ценностно-смысловой характер. Выбор, осуществляемый личностью в процессе принятия решений, включает в себя не только действие, но и отношение личности к тем аспектам бытия, относительно которых происходит ее самоопределение.

Неоднозначность понятия «самоопределение» также связана с множественностью векторов его направленности: на себя, на самопознание и определение своей сущности, и вовне – на определение своего места в мире и отношения к нему, включения в различные сферы жизнедеятельности. Самоопределение, направленное на себя, чаще всего классифицируется как личностное самоопределение, а все остальные его виды соотносятся с теми сферами жизнедеятельности, в которых самоопределяется человек.

Рассматривая личностное самоопределение как основной компонент и механизм саморазвития личности, психолого-педагогические исследования сосредотачивают свое внимание на определении сущности и содержания

данного процесса, обеспечивающих его психологических механизмах, движущих силах, основных факторах, влияющих на выбор, осуществляемый в различных ситуациях принятия решений (В. Г. Аникина, Л. Ф. Бурлачук, О. С. Газман, М. Р. Гинзбург, А. В. Мудрик, В. Ф. Сафин и др.).

Само понимание сущности и содержания личностного самоопределения достаточно неоднозначно. Одни психологи связывают его с осознанием своего «Я»: возможностей, склонностей, способностей – потенциала личности (могу); потребностей, желаний, интересов – интенций (хочу); относительно устойчивых проявлений и психологических качеств (имею); а также с соотношением их с теми требованиями, которые предъявляются социальной ситуацией, постановкой на их основе цели и претворения ее в жизнь [3, с. 53].

Другие, вслед за С. Л. Рубинштейном, рассматривают личностное самоопределение в контексте проблем жизнедеятельности, жизненного пути личности, самосознания (А. С. Абдулханова, Л. С. Божович, М. Р. Гинзбург, М. С. Каган, И. И. Чеснокова и др.) и считают важнейшими личностными структурами жизненную позицию, отношения, ценностные ориентации и другие смыслообразующие структуры, обеспечивающие не только формирование ее отношения к себе, но и выбор жизненных стратегий и линий [1, с. 46].

Самоопределение студента педагогического вуза невозможно без предварительной диагностики: изучения мотивов выбора педагогической профессии, представлений об особенностях взаимоотношений учителя и учащихся, реальных психофизических возможностей и уровня профессионально-педагогической подготовки. Для решения данной задачи мы используем на занятиях по педагогике традиционные методы: анкетирование, тестирование, наблюдение, беседу, анализ творческих работ и др.

На первом практическом занятии по педагогике мы просим каждого студента написать фамилию, имя и отчество; отдельно свое имя так, как хотел бы, чтобы его называли; учебное заведение, которое он закончил, и дату его окончания. Обращение по тому имени, которое предпочитает сам студент, помогает создать необходимый эмоциональный контакт, атмосферу доверительности. Знание учебного заведения, которое он закончил, способствует определению его общей направленности, так как у каждой школы свои характерные особенности, традиции, стиль общения, которые накладывают отпечаток на ее выпускников. За время работы в вузе мы смогли хорошо узнать школы города и области и увидеть наличие связи между характером школы и общей направленностью ее выпускников, сильными и слабыми сторонами их личности. На первом курсе мы также проводим тест Айзенка на выявление IQ; тест Айзенка на определение типа темперамента и характера; тесты на определение общительности (по В. Ряховскому), уровня эмпатии (по Т. Гавриловой), умения слушать собеседника (по К. Лабельт); студенты пишут творческую работу «Современная школа» (плюсы, минусы, пожелания ее совершенствования) – все это помогает студентам лучше понять психологические особенности их личности, способствует развитию самосознания, самоопреде-

лению. Подробнее остановимся на выявлении мотивов поступления в педагогический вуз.

С 1997 г. мы проводим на первых курсах педагогического университета опрос по выявлению некоторых мотивов поступления студентов в вуз (филологический факультет, факультет иностранных языков, факультет технологии и предпринимательства, физико-математический факультет). Студенты отвечают на вопрос: «Почему Вы поступили в педагогический университет и на данный факультет?» Предлагается несколько вариантов ответов: 1) привлекает профессия учителя; 2) привлекает специальность; 3) нужен диплом; 4) ваш вариант ответа. Для юношей еще один вариант: отсрочка от армии. Студенты могут выбрать не один, а два-три варианта ответов.

В 1997 г. в опросе участвовало 639 студентов. Были получены следующие результаты: 31,7% опрошенных привлекает профессия учителя; 69,8% – возможность получить знания по определенной специальности и 51,8% – получение диплома о высшем образовании. Но результаты по факультетам различны. Факультет технологии и предпринимательства: 1) 24,1; 2) 71,6; 3) 52,4%; факультет иностранных языков 22; 72,3; 58,2%; филологический факультет – 49; 65,7; 47% соответственно. Более низкую профессионально-педагогическую направленность факультетов технологии-предпринимательства и иностранных языков можно объяснить содержанием их обучения и положением учителя в нашем обществе. Данные факультеты обеспечивают высокий уровень освоения специальности, но поскольку зарплата учителя низка и не всегда регулярно выплачивается, студенты уже с первого курса настроены на то, что их замечательные специальности всегда дадут возможность заработка вне школы. Об этом говорят результаты распределения на работу после вуза. В отличие от студентов этих факультетов, первокурсники-филологи, поскольку эта специальность почти не востребована вне школы, настроены именно на профессию учителя.

С 2001 г. мы ввели курс педагогики на физико-математическом факультете. Раз в два года – в 2001, 2003, 2005 гг. – на своих курсах методом анкетирования выявляли мотивацию поступления в наш педагогический университет. Сравнительные результаты, в процентах (перечисление мотивов см. выше): 2001 г. – 1) 37,4; 2) 79,1; 3) 56; 4) 33; 2003 г. – 30,5; 84,2; 44,2; 24,2; 2005 г. – 37,6; 85,2; 49,5; 36,6. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что среди первокурсников физико-математического факультета год от года увеличивается процент тех, кто при поступлении мотивирован интересом к специальности, затем следует мотив получения диплома о высшем образовании и только на третьем месте ответ «нравится профессия учителя». Наиболее часто встречающиеся дополнительные мотивировки: а) бесплатность образования в нашем вузе (материальная обеспеченность студентов физико-математического факультета всегда была ниже, чем на других факультетах, отсюда важность данного мотива); б) порядочность его преподавателей («единственный вуз, куда можно поступить, пользуясь только своими

знаниями», «положительная атмосфера, возможность интересного, доброжелательного общения, порядочность отношений преподавателей и студентов»).

Для выявления самоопределения первокурсников был также проведен тест «Ваше понимание профессиональной роли педагога». Результаты теста показали, что у первокурсников весьма слаба направленность на личность ребенка: личностно-ориентированные ответы дали 17,2% из 340 опрошенных. Для выяснения причин таких результатов мы провели индивидуальные беседы с каждым первокурсником. Выяснилось, что студенты пока больше заняты собой, а в ученике видят только учебную единицу. Даже на вопрос: «Для Вас разве главное – учеба?» они отвечают: «Да, главное – учебные успехи». Только после вопроса: «А от чего зависят Ваши учебные успехи, только ли от способностей?» студенты начинали говорить о своих личностных качествах, – т. е. они интересуются собой, но как многоаспектную, неповторимую личность себя пока не воспринимают. Особенно характерна такая позиция для выпускников «холодных» школ, т. е. школ с чисто учебной направленностью. Эти студенты вспоминали, что к ним в школе относились только как к учебной единице. Они поступили в университет, чтобы работать в школе, но никогда не быть похожими на своих учителей. Такие результаты типичны для первокурсников и изменятся, только если последующая учебная деятельность в вузе будет организована на основе сотрудничества.

Еще один метод, который мы использовали для изучения самоопределения первокурсников, – беседы по педагогической литературе. На первом курсе мы берем книгу В. А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям». Она увлекательна, эмоциональна и этим близка первокурсникам, которых по эмоциональности сравнимы с учениками младших классов. Беседы по книге проводились в микрогруппах по 2–3 чел. Их целью было создание эмоционального контакта, формирование у студентов представления об учителе-мастере, который видит в ученике неповторимую уникальную личность и организует свою работу на основе совместной творческой деятельности. Студенты с удовольствием рассказывали о воспитанниках Сухомлинского, восхищались ими, понимали, что сами хотели бы учиться в такой школе, приводили примеры того, как Сухомлинский развивал в детях воображение, фантазию, творчество, доброе отношение к окружающему миру; отмечали такую важную деталь, как то, что педагог не перегружал детей большим объемом знаний, не притуплял их эмоции. И в то же время студенты пока не видели, как он это делал, и мы помогали им раскрыть особенности методики Сухомлинского, косвенный характер его методов воспитания, применение воспитывающих ситуаций, в которых дети сами принимают то или иное решение. Наши беседы проходили в доверительной атмосфере, и очень часто студенты переходили от обсуждения книги В. Сухомлинского к рассказу о своей школе, учителях, родителях. Обычно мы заканчивали беседы вопросом: «А может ли быть полезна эта книга сейчас?» Поначалу многие студенты отвечали отрицательно. Они утверждали, что достичь такого уровня мастерства нельзя – это идеал, и что

сейчас такая ситуация невозможна, особенно в городских школах, «ведь там нет такой природы», но в ходе обсуждения приходили к выводу, что главное у Сухомлинского – его любовь к детям, стремление помочь им в развитии своей личности, эти качества вечны и присущи многим педагогам. На втором и третьем курсах мы продолжили собеседование по книгам педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванов, Ю. Сазонов, В. Ф. Шаталов и др.), усложняя аналитические задачи.

Развитие самоопределения происходит не только в диагностике, в самопознании, но прежде всего в реальной деятельности. Мы считаем, что развитие самоопределения наиболее успешно при личностно-ориентированном, с опорой на педагогику поддержки и успеха, и субъект-субъектном ($S \leftrightarrow S$), на основе совместной творческой деятельности, подходах к обучению студентов. Мы также стремимся, чтобы от курса к курсу происходило усложнение навыка педагогической работы. На первом курсе начинаем, а на втором и третьем продолжаем включение студентов в самостоятельную творческую педагогическую деятельность. Поначалу используется такая микроформа, как проведение игры с группой. На первом практическом занятии мы сами проводим игру (обычно несколько вариантов «Снежного кома») и настраиваем студентов на то, что каждый из них за время наших занятий с первого по третий курс будет проводить игру с группой для создания положительного эмоционального настроя и формирования уверенности в себе, первичных организаторских умений работы с группой. Студенты предварительно получают консультацию, на которой мы вместе выбираем игру, продумываем и проигрываем ее подготовку и проведение (целеполагание, подбор реквизита, настрой, проведение, вручение призов или другие формы поощрения). На втором курсе студенты участвуют в подготовке и проведении совместных творческих дел: выбирают тему, формулируют цель и задачи, составляют план проведения, распределяют роли и обязанности, пишут сценарий, готовят реквизит, выбирают форму анализа, проводят и анализируют творческое мероприятие. По сравнению с первым курсом это более сложная работа, но в то же время знакомая по проведению внеурочных дел в школе. На третьем курсе студенты делятся на микрогруппы по три человека, и каждая микрогруппа вместе с преподавателем готовит и проводит семинарские занятия по курсу «Теории и технологии обучения». Эта деятельность сложнее для студентов по нескольким причинам: во-первых, более сложным является содержание учебного материала, связанного с методологическими проблемами дидактики; во-вторых, необходимо самостоятельно провести учебное занятие, чего большинство студентов в школе не делали. Последующее включение студентов в реальную педагогическую деятельность во время всех педпрактик по учебному плану: пропедевтической, летней и учебных педпрактик четвертого и пятого курсов – также дает возможность усложнения работы, является еще одной ступенькой на бесконечной лестнице профессионального роста и способствует формированию профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза.

Литература

1. Никитина Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография. – М., 2002.
2. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / Сост. Н. Б. Крылова. – М., 1995.
3. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие к спецкурсу. – Свердловск, 1986.
4. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М., 2000.

Е. Б. Пичка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Высшей формой Я-концепции является рефлексивное самосознание. Формирование и укрепление адекватной профессиональной Я-концепции студентов возможно в том случае, если в учреждении профессионального образования реализуется комплекс психолого-педагогических условий, направленных на развитие рефлексии обучающихся.

The highest form of «I» conception is considered a reflex self-awareness. The formation and strengthening of an adequate professional «I-conception» of the students is possible if a complex of psychological and pedagogical conditions directed on the development of the reflection of the students is realized.

Обязательным условием успешного профессионального становления будущего педагога является адекватное представление его о себе как профессионале. Адекватная профессиональная Я-концепция составляет основу самоконтроля и саморегуляции, определяет стремление человека к самосовершенствованию, готовность конструктивно разрешать внутриличностные конфликты. Поэтому вопросу формирования адекватной Я-концепции при организации образовательного процесса в учреждении профессионального образования следует уделять особое внимание.

Основу формирования адекватной Я-концепции в период профессиональной подготовки составляет рефлексия (С. Л. Рубинштейн, М. К. Мамардашвили, В. П. Зинченко, В. В. Столин). Следовательно, реализация комплекса психолого-педагогических условий, направленных на развитие рефлексии студентов, призвана стимулировать формирование и укрепление адекватной профессиональной Я-концепции.

Однако результаты современных исследований (Л. В. Кандыбович, В. А. Сонин, А. Р. Фонарев) позволяют выявить ряд актуальных проблем:

- неустойчивость профессиональной самооценки студентов (первые профессиональные пробы, которые зачастую оказываются неудачными, спо-