

Проблема становления профессионального самосознания будущих педагогов

Аналитический обзор современных исследований, посвященных профессиональному самосознанию педагогов, а также опыт диссертационного исследования по смежной проблеме и практика взаимодействия со студентами-педагогами позволили представить множество аспектов становления профессионального самосознания (далее ПС) будущих педагогов. Противоречия данной проблемы проявляются на разных уровнях теоретико-методологического анализа. Современных исследователей интересует соотношение факторов и условий, влияющих на становление ПС на разных этапах онтогенеза; общее и различное в самосознании личности и ее ПС; наличие закономерных этапов в становлении ПС педагога; возможности активизации различных форм, уровней, видов рефлексии как основного механизма развития ПС. Так, актуальными остаются вопросы: «Каковы преобразовательные возможности внешних условий вузовского обучения студентов-педагогов относительно их внутренних условий личности – их психической активности?»; «Является ли профессиональное самосознание устойчивым «ядерным» образованием либо оно весьма фрагментарно и зависит от ситуационного социального контекста?»; «Какое влияние оказывают представления будущих педагогов о профессиональной деятельности учителя, собственные профессиональные значимые качества, особенности учащихся как потенциальных субъектов взаимодействия в будущем на результаты их педагогического труда непосредственно?».

Профессиональная деятельность, конечно, оказывает воздействие на личность и самосознание специалиста. Однако взаимосвязь деятельности и самосознания не является непосредственной и однонаправленной. «В своем самосознании человек вообще может быть активным в совершенно иных отношениях, не связанных с актуальным содержанием деятельности и сознания; в данный момент и в данной ситуации самосознание может быть отвлечено настолько далеко от настоящего, что становится возможным констатировать парадокс отсутствия присутствующего и выполняющего некоторую деятельность человека» [4, с. 58]. О. П. Елисеев считает, что деятельность, сознание и самосознание не следует рассматривать как последовательные уровни становле-

ния разума человека. Эти понятия характеризуют человеческий разум совместно и одновременно, а в контексте онтогенетического развития приоритетной линией становится самосознание. Е. А. Климовым установлены факты неслучайных различий содержательных характеристик образа мира специалистов в зависимости от типа профессии, однако «остается открытым вопрос, влияет ли типичная профессиональная деятельность на формирование у человека образа мира или человек предпочитает определенные виды деятельности в соответствии со своим видением мира, типом миропонимания и мироотношения (выбирает определенную профессию или хотя «застревает» в какой-то профессии в порядке трудовых проб, профессиональных миграций, «естественного профотбора)» [5, с. 199]. Как видим, проблема становления ПС специалиста содержит в себе противоречия. С одной стороны, без включения в непосредственную профессиональную деятельность, мы вряд ли можем говорить о становлении ПС. В условиях обучения эта форма самосознания более близка к представлению себя в профессиональной деятельности. С другой стороны, постепенно формирующееся предвосхищение направляет, обеспечивает избирательность, готовность к деятельности, и можно предполагать, что именно в процессе обучения складываются основные схемы, конструирующие целостность, и основные механизмы, координирующие поведение.

Несмотря на достаточную разработанность многих аспектов проблемы становления ПС будущих педагогов, она сохраняет свою актуальность, и к тематике прежних исследований возвращаются вновь и вновь. Причиной тому являются социокультурные изменения, что, бесспорно, вносит специфику во взаимодействие педагогов и обучающихся, обуславливает преобразования в смысловых структурах сознания (детей, педагогов, а также и исследователей).

Содержание и характер педагогической деятельности имеют свою специфику. Ситуации, с которыми сталкивается педагог, сложны, многоаспектны, неожиданны и требуют от него адекватного восприятия ситуации и адекватной оценки собственных возможностей. Неверное решение ставит под угрозу авторитет учителя, экстремальность ситуации создает внутреннее напряжение. Однако педагогу следует избегать принципа экономии психической энергии, чтобы не повторить стереотипный способ принятия решения. Предметом деятельности педагога является деятельность других людей, которые выступают субъектами, желающими управлять своей деятельностью. Поэтому педагог осу-

ществляет управление процессами управления, что требует от него высокого уровня развития его рефлексивных способностей и ПС.

Рассмотрим общие направления анализа профессионального самосознания:

1. Содержание понятия ПС: структура самосознания вообще (Р. Бернс, И. С. Кон, В. С. Мерлин, К. К. Платонов, В. В. Столин, П. Р. Чамата, И. И. Чеснокова) и его составляющие (А. В. Захарова, В. П. Земляухин, А. И. Липкина); работы, направленные на изучение ПС определенной субкультуры: учащихся ПТУ (Т. Л. Миронова), студентов технических вузов (Т. Н. Фам), будущих учителей (В. Н. Козиев, К. М. Левитан, А. К. Маркова, В. П. Саврасов), профессионалов (Е. А. Климов), на изучение составляющих ПС: самопознания педагогов (Е. М. Боброва, С. В. Васьковская), психологов (Т. К. Поддубная), «образа Я» (С. В. Талайко), самооценки педагогов (Х. С. Асадулина, С. В. Ситникова).

2. Механизмы ПС: рефлексия, ее генезис (В. В. Давыдов, А. З. Зак, В. И. Слободчиков), рефлексия в деятельности педагогов (А. А. Бизяева, А. А. Воротникова, В. А. Кривошеев, С. Ю. Степанов, Р. К. Суарес), психологов (А. А. Полонников).

3. Становление ПС: составляющие профессионального становления (М. А. Белоконь, Г. М. Белокрылова, В. И. Слободчиков, А. Р. Фонарев), профессиональное самоопределение (С. Л. Богомаз, Ф. И. Ивашенко, Е. А. Климов, Г. С. Кожухарь, Д. А. Леонтьев, Н. С. Пряжников, В. Ф. Сафин, А. В. Сухарев, П. А. Шавир), профессионально значимые личностные качества педагога (Н. А. Аминов, Д. В. Обороина), профессиональная ориентировка педагога-психолога, взаимоотношения (Т. Н. Ключева, Н. И. Олифинович, Г. В. Селиваха), мотивация деятельности будущего учителя (И. Р. Абрамович, Н. В. Кузьмина, Э. Д. Телегина), профессионально-педагогическая направленность, ориентация (С. А. Зимичева, Н. Ю. Клышневич, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Е. М. Никиреев, И. В. Фастовец), профессиональная пригодность (В. А. Бодров, К. М. Гуревич, Л. А. Кандыбович, А. Т. Ростунов).

4. Функционирование ПС: саморазвитие (Н. Р. Битянова, Б. М. Мастеров, Г. А. Цукерман), самосовершенствование, самовоспитание (К. А. Абульханова-Славская, Н. М. Галжиева, С. Б. Елканов, Я. Л. Коломинский, А. И. Кочетов, Ю. М. Орлов), ценностная детерминация творческого педагогического труда (О. В. Никифорова), условия развития ПС (И. В. Вачков, Л. М. Митина), жизненная позиция личности (Б. Г. Анальев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев) [7].

ПС анализируется в различных контекстах: как многокомпонентная структура, проявляющаяся в содержательных характеристиках, и как динамическое образование, обуславливающее профессиональную деятельность.

Рассмотрим некоторые аспекты выделенного нами первого направления анализа ПС. Самопознанию как исходной составляющей ПС уделяется достаточно внимания. При выявлении уровня развития профессионально-педагогического самопознания студентов педвуза Е. М. Боброва определяет критерии с соответствующими им элементами самопознания, которые можно опенить в баллах. Критерий квалифицированности включает самопредставление о теоретической подготовке, о практической подготовке, о личностных качествах; активность – отношение к профессии, к детям, к самопознанию; результативность – профессионально-педагогические мотивы, цели, задачи и результаты профессионально-педагогического самовоспитания. В данном случае самопознание, выступая в качестве основы для самооценки, включает ее в себя.

ПС отражает структуру самосознания вообще – имеет когнитивную, аффективную и регулятивную составляющие, соотносится с временной перспективой личности. Н. В. Козиев в структуре ПС выделяет: «актуальное Я», «ретроспективное Я», «идеальное Я», «рефлексивное Я» и классифицирует профессионально значимые качества личности учителя по группам: динамизм, эмоциональная устойчивость, эмпатия. К. М. Левитан рассматривает «профессиональное Я» как эмоционально-ценностное отношение к себе как к профессионалу, в которое аккумулируются переживания процессов самопознания, самооценки, самоопределения. «Профессиональное Я» включает три основных элемента: «Я, отраженное через других» – мое мнение о том, как меня видят и оценивают другие, «актуальное Я» – собственное представление о себе в настоящее время, «идеальное Я» – каким бы я хотел быть. В «идеальное Я» входит в трансформированном виде ценностно-мотивационная сфера личности, что и составляет личностный смысл саморазвития в собственной деятельности. В. П. Саврасов в качестве компонентов ПС учителя рассматривает: информационный тезаурус, цели, способность к прогнозированию и целеобразованию, организаторские способности, надежность, стабильность, особенности информационного поиска, принятия педагогических решений, общения, контроля и оценивания, самоконтроля и самооценивания исполнительской деятельности. А. К. Маркова, определяя структуру профессионального пе-

педагогического самосознания, фиксирует следующие компоненты: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотношение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности, б) эмоциональный аспект. Завершающим компонентом является Я-концепция учителя. Е. А. Климов в структуре ПС выделяет следующие когнитивные составляющие: сознание своей принадлежности к определенной профессиональной области; знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений; знание человека о степени его признания в профессиональной группе; знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе; представление о себе и своей работе в будущем.

Из представленных исследований мы видим тенденцию к целостному охвату труда специалиста, охвату его личности как условия успешной реализации профессиональной деятельности. В рамках данного направления одни исследователи стремятся широко представить компоненты ПС, не выделяя системообразующих, другие – сконцентрированы на выделении основных компонентов, задающих динамику ПС, каковыми являются образы Я-профессионала во временной перспективе, либо на поиске главного звена в ПС, которым может быть определена ценностно-мотивационная сфера «идеального Я» профессионала.

Следующее направление представлено группой исследований, посвященных раскрытию механизмов ПС. Среди них центральное место занимает рефлексия, которая рассматривается и как отдельный механизм, обуславливающий развитие мышления, и как профессионально значимая способность педагога, психолога. В отличие от сформированности операции рефлексии способность предполагает рефлексивность человека в любой ситуации. Существование рефлексии фиксируется в трех сферах: 1) деятельность, мышление; 2) коммуникация, кооперация; 3) самосознание, что находит свое отражение в соответствующих процессах: теоретическое мышление, координация позиций и самоизменение, установление границ «Я-самости» [3, с. 245]. Рефлексия как

практика сознания обнаруживает себя как разной степени и глубины осознание собственной субъективности.

Рефлексия в своем становлении проходит ряд уровней: 1) остановка непрерывно текущего процесса, выход за его пределы; 2) фиксация остановленного процесса в некотором материале (схеме); 3) объективация в облике «моего правила»; 4) обобщение объективированного содержания (например, в законе, принципе, общем методе) и тем самым отчуждение от него, освобождение от субъективной пристрастности к нему; 5) философское осмысление самой гносеологической ситуации [10, с. 201–202]. Еще одна линия анализа феномена рефлексии связана с изучением ее форм. В соответствии с этапами становления субъективности человека в онтогенезе В. И. Слободчиков выделяет определенные формы рефлексии: 1) полагающая рефлексия – производит первое высвобождение сознания от поглощенности его бытием, но само высвобождение недостаточно осознано; 2) сравнивающая рефлексия – обеспечивает определенную свободу по отношению к бытию, сознание поднимается над ощущением, состоянием и т.п., фиксируется наличность данного как очевидность; 3) определяющая рефлексия – способствует отчуждению и объективированию законов субъективной деятельности, ее опредмечиванию; осуществляется в форме понятия; 4) синтезирующая рефлексия – «обеспечивает выход Я за любые пределы самого себя; позволяет главное – не только преодолеть тесные границы очевидности, но и обнаружить становящуюся действительность как действительность самого Я»; 5) трансцендирующая рефлексия – позволяет «выйти за пределы не только самого себя, но и своих отношений с миром» [10, с. 202–205]. Только синтезирующая и трансцендирующая формы рефлексии являются подлинным орудием собственного личностного развития. Это иллюстрирует А. А. Воротникова в своей работе по изучению условий становления профессиональной компетентности будущего педагога. Рефлексия в психолого-педагогических работах чаще анализируется как способность. Профессиональная рефлексия – это внутренняя работа по соотношению себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная профессия.

Следующее, выделенное нами направление анализа, обозначено как становление ПС. Под профессиональным становлением понимается процесс самореализации личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и возможностей. Этот процесс неравномерен, может включать кризисы, качественно различающиеся этапы либо периоды, смену акцентов

в осмыслении профессионального поля деятельности. На всех этапах становления профессионала – как в период профессионального самоопределения, так и в процессе профессионального образования, выявления готовности к профессиональной деятельности – в качестве объекта исследования выступают мотивационная сфера, направленность личности, ценностные ориентации, профессионально значимые качества.

Направление анализа функционирования ПС нами рассмотрено как проявление свойственной ему функции саморазвития и самовоспитания личности. Л. М. Митина отмечает, что «в развитии личности вообще и профессиональном развитии учителя природное и общественное, социальное и биологическое есть прежде всего предпосылки, из которых учитель строит новый, кардинально преобразованный уровень субъективного бытия. ... В качестве фундаментального условия профессионального развития учителя следует рассматривать его профессиональное самосознание» [6, с. 58]. Изменение строения индивидуального сознания является признаком и механизмом личностного роста, согласно Н. Р. Битяновой. Результатом саморазвития может выступать жизненная позиция как характеристика личности.

Сообразно контекстам рассмотрения мы видим, что развитие ПС возможно как: 1) обогащение и согласование его содержательных характеристик; осознание эталона профессиональной деятельности; адекватное оценивание степени выраженности собственных профессионально значимых качеств, способностей и становление позитивной профессиональной Я-концепции; 2) развитие уровней, форм и видов рефлексии (интеллектуальной, коммуникативной, личностной); развитие рефлексивных способностей в различных ситуативных контекстах, профессиональной самоэффективности; приобретение опыта профессиональной деятельности; 3) выстраивание иерархической системы профессиональных ценностей; обретение профессиональной позиции; легкость адаптации к условиям профессиональной деятельности, открытость профессиональному саморазвитию, творческое самовыражение и преодоление стереотипов в профессиональной деятельности; 4) гибкость взаимодействия и самоактуализация в профессиональной деятельности; интеграция личностных и профессиональных смысловых отношений; расширение границ Я, становление индивидуальности, универсальности личности.

Современные исследования становления ПС педагогов интегрируют опыт теоретического осмысления данной проблемы, накопленный предшественниками, и опыт интерпретации эмпирических данных.

И.В. Вачков анализирует развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии [2]. Именно общее семантическое пространство общности «учитель – учащиеся» является единой развивающей системой для всех субъектов общности. В целях развития самосознания субъектов образовательной среды, создания общего семантического пространства предлагается использовать принцип метафоризации представлений.

Каждая подструктура самосознания субъекта: когнитивная, аффективная и поведенческая, – имеет свой продукт: образ Я, глобальное самоотношение, уровень саморегуляции соответственно. Продукты этих подструктур интегрируются в Я-концепцию субъекта. Под профессиональным самосознанием учителя исследователь понимает осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности. Эти три компонента могут выражаться через альтернативные способы субъектной реализации себя педагогом: либо через систему принуждения ребенка к учению, либо через систему, направленную на развитие ребенка, либо в форме действий, ориентированных на создание его творческой самостоятельности.

Опираясь на трехмерную модель педагогического труда (образованную осями координат: зависимость – самостоятельность, непринятие другого – принятие, система принуждения – система, направленная на развитие), И.В. Вачков описал 8 типов учителей, снабдив для образности личным девизом. 1 – «агрессор» – «Вы виноваты, что я посредственность»; 2 – «манипулятор» – «Ученики – неприятное, но необходимое средство моей творческой деятельности»; 3 – «нарцисс» – «Я творю, а вы мне не мешайте»; 4 – «наблюдатель» – «Я вас не трогаю, и вы меня не трогайте»; 5 – «штамповщик» – «Я вас люблю, но если надо ...»; 6 – «создатель» – «Я сделаю тебя таким, каким хочу видеть»; 7 – «мастер» – «Ребята, давайте жить дружно!»; 8 – «универсал» – «Ты уникален, как и я, но мы поймем друг друга!» [2, с. 128]. Однако, как замечает автор, сама по себе типология не отвечает на причины появления таких учителей. Важное теоретическое осмысление заключается в соотнесении этой типологии с уровнями самосознания субъекта, которые описывает В. И. Вачков. В содержательную характеристику уровней самосознания положены критерии центрации субъекта, проявление самостоятельности, направленности деятельности на развитие и принятие другого [2, с. 108; с. 145]. Так низкий ситуативно-прагма-

тичный уровень самосознания характеризуется центрированностью субъекта на прагматических аспектах текущей ситуации, низким проявлением самостоятельности, отсутствием направленности деятельности на развитие, отсутствием принятия другого. Этому уровню соответствует тип «агрессор». На эгоцентрическом уровне лишь несколько увеличивается проявление самостоятельности. Этому уровню соответствуют типы «манипулятор» и «нарцисс», но находятся они на субъект-объектном уровне взаимодействия между людьми. Стереотипно-зависимый уровень самосознания описывается как центрированность на соответствии своих характеристик имеющимся образцам, низким проявлением самостоятельности, минимальным присутствием направленности деятельности на развитие и принятие других. Этот уровень характерен для «наблюдателя» и «штамповщика». Субъектно-принимаящий уровень самосознания позволяет быть центрированным на отношениях с другими, самостоятельным, направленным на развитие деятельности и принятие другого. Таковы типы «создатель» и «мастер». Самый высокий уровень самосознания – субъектно-универсальный. Ему соответствует тип учителя «универсал», который центрирован на духовном единении, проявляет высокую самостоятельность, имеет ярко выраженную направленность на развитие деятельности и принятие другого; он в наибольшей степени готов к полисубъектному взаимодействию.

Анализируя представленные уровни самосознания субъекта, можно усмотреть постепенное смещение фокуса осознания со своего Я к результатам и способам деятельности, затем к потребностям, позициям другого субъекта, взаимодействующего с ним. Такую последовательность изменений отмечают педагоги, наблюдая за процессом вхождения студентов в профессиональную деятельность на педагогической практике. Можно предполагать, что в соответствии с возрастом и стажем расширяются знания отдельных аспектов деятельности, круг профессионального общения, повышается адекватность самосознания специалиста, однако увеличение стереотипов деятельности позволяет утверждать обратное. Как во взаимодействии, взаимоотношении и взаимоотражении личность конструирует себя? Интересно сопоставить взгляды исследователей.

ПС есть психическая активность субъекта, результатом которой могут выступать схемы деятельности, алгоритмы и направления действий. Процесс самоосознания – координация поведения, благодаря которому достигается конструктивность в деятельности. Конструктив-

ность как свойство активности человека О. П. Елиссев обосновывает положением Б. Г. Ананьева о структуре личности. Личность строится по двум принципам одновременно: субординационному, или иерархическому, и координационному. «Причем координация со взрослением человека все более преобладает, т. е. усиливается относительная самостоятельность свойств личности, требующая координационных связей, обеспечивающих не только единство личности, но и целостность человека, и его вариативное конструктивное поведение» [4, с. 83].

Проведенный нами анализ динамики ПС будущих психологов [7] позволил выявить обогащение и гармонизацию его структуры в процессе переподготовки специалистов, однако нельзя однозначно связать выявленную тенденцию к гармонизации с преобладанием координации при взрослении человека. Вероятно, что тип структуры ПС будет зависеть от возрастных и профессиональных кризисов личности. Так значимым фактором в развитии ПС обучающихся был выявлен фактор возрастно-деятельностного становления, в состав которого вошли переменные возраста, общего и педагогического стажа. На основе описанных нами содержательных характеристик ПС обучающихся определены следующие типы его структур: нейтральный (у педагогов в начале обучения на курсах переподготовки по специальности «практическая психология»), рассогласованный (у педагогов-психологов в начале обучения; у педагогов в конце обучения) и гармоничный (у педагогов-психологов в конце обучения). Как видим, гармонизация ПС не является закономерной тенденцией, сопровождающей взросление личности. Вместе с тем рассогласование составляющих ПС выявлено как противоречивость направленности, ценностей, самоотношения. По сравнению с нейтральным типом структуры ПС педагогов в начале обучения рассогласованный тип структуры обогащается корреляционными связями ее элементов. Возможно, этим обеспечивается координация поведения человека в системе противоречивых ориентиров самосознания, т. е. идет процесс осмысления рассогласованных целей, условий профессиональной деятельности. Этот этап проблематизации отражает как смену профессиональной среды, внешних условий, так и внутреннее самоопределение личности. Взвесив свои профессиональные и личностные достижения в процессе переподготовки, обучающийся педагог принимает решение о смене профессии либо приходит к выводу о большем соответствии для себя настоящей профессиональной деятельности. Формирование образа мира, определение себя в этом мире происходит при взаимодействии достижений и отношений лич-

ности, в процессе означения смыслов и осмысления значений профессионального поля деятельности.

Для развития ПС исследователи предлагают использовать рефлексивную диагностику [1]. В системе образования она необходима не столько для получения исчерпывающей и объективной информации об интересующем феномене, сколько для создания рефлексивной среды, с тем чтобы наиболее полно осмыслить профессиональную деятельность. Нами в рамках общекфедральной темы: «Становление профессионального самосознания будущих педагогов в условиях трансформации образовательного пространства» – в качестве одного из методов также проводилась рефлексивная диагностика студентов. Им предлагалось составить перечень слов-характеристик по отношению к ученику, учителю, педагогическому процессу с последующим пояснением. По результатам рефлексивной диагностики студентов второго курса выявлено преобладание идеализированной установки по отношению к ученику («послушный», «внимательный», «любопытный»). Личностно-профессиональные характеристики учителя включают, как правило, «знание предмета», «требовательность», «справедливость», «любовь к детям», реже – «терпимость», «умение идти на компромисс». Около половины студентов затрудняются пояснить данные характеристики (такие, как «справедливость», «доброта», «аккуратность» и др.), что отражает недифференцированность личностных смыслов этих характеристик, представление об однозначности их понимания. Зафиксированы также затруднения в определении и характеристике педагогического процесса посредством слов-синонимов, преобладание характеристик «передача знаний», «систематизация знаний». При соотношении ответов на вопросы: «Какие качества, необходимые для профессиональной деятельности, у меня развиты?» и «Какие качества мне необходимо развить?» – выявлено преобладание имеющихся качеств над теми, которые необходимо развить, что отражает позитивную самооценку на начальном этапе профессионального самоопределения, недостаточное осознание своих сильных и слабых сторон.

На основе исследования динамики составляющих ПС обучающихся выявлялись наиболее действенные способы его активизации. Сопоставив результаты анализа с выводами иных исследований динамики ПС, для проектирования условий становления ПС будущих педагогов был взят следующий ориентир. Первичная ориентировочная основа будущей профессиональной деятельности должна задаваться через сопоставление теоретической осведомленности студентов о профессии

с имеющимися ранее представлениями обучающихся. Результатом является формирование «идеального профессионального Я» как эталона. Вторичная ориентировочная основа самоопределения студентов должна задаваться через игровое моделирование «возможного профессионального Я».

В условиях профессиональной подготовки будущих педагогов предлагаем алгоритм активизации ПС, который включает следующие задачи:

1. *Актуализация проблемного поля ПС.* Конкретизация и обобщение ожиданий студентов относительно самоизменения в процессе обучения в целом и за период изучения дисциплины – в частности. Иллюстрация преподавателем типичных трудностей и возможностей саморазвития. Знакомство с актуальными проблемами педагогической практики. Фиксация ближайших целей;

2. *Обеспечение вхождения в проблему учебного курса на основе имеющихся знаний, субъективного опыта и ретроспективной оценки взаимодействия с педагогами.* Суть задачи составляет перенесение акцента на эмоциональное включение в проблему курса, преднамеренную проблематизацию, диалогичность взаимодействия, дифференциацию личностных смыслов. Преподавателю следует продемонстрировать образец диалогического воздействия;

3. *Организация конструктивного взаимодействия студентов в учебной группе.* Совместная выработка целей, правил работы, контроля, оценки, вариативности заданий, способов освоения материала, возможности подгрупповой работы. Преподавателю следует акцентировать внимание студентов на координации взаимодействия, развитии организаторских и коммуникативных способностей;

4. *Создание ориентировочной основы деятельности по усвоению ключевых понятий общей, социальной, возрастной и педагогической психологии.* Анализ понятий, их свойств, характеристик. Решение учебных задач и педагогических учебных ситуаций, требующих раскрытия понятия;

5. *Моделирование эталона профессиональной деятельности педагога, его профессиональной позиции.* Создание обобщенного психологического портрета учителя начального, среднего и старшего звена школы (в подгруппах);

6. *Осознание динамики своей профессиональной позиции, профессионально значимых личностных качеств, способностей.* Анализ ин-

дивидуального стиля деятельности (учения, общения) по результатам тестов и ролевых игр;

7. *Прогнозирование «возможного профессионального Я».* Конкретизация критериев оценки;

8. *Проектирование профессионального саморазвития; фиксация собственных достижений.* Конкретизация средств. Рефлексия.

Аналогия технологической модели формирования ПС будущих педагогов представлена в разработанном нами учебно-методическом пособии [8]. Логике работы следует сохранить при модификации содержания методического обеспечения. Предложенная в пособии технологическая модель не требует реализации в рамках определенного спецкурса, а осуществима посредством включения шагов алгоритма в структуру психологических дисциплин.

Сегодня обсуждается необходимость разработки модели нового педагогического образования [11]. Изначально в качестве эталона образования выступает профессионал, который в отличие от специалиста-исполнителя сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последующую ее реализацию, т. е. он владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях. Такой эталон субъекта труда целесообразно, как отмечают исследователи, включить на этап вхождения в педагогическую профессию. В соответствии с развивающим личностно-ориентированным подходом движение к профессии следует осуществлять от самого студента. Для этого необходима «система образовательных ситуаций, в которых студенту предоставлена свобода выбора личностных смыслов, позиций, материала и средств самоопределения и самореализации» [11, с. 75]. На наш взгляд, формирование субъектной позиции педагогов должно сопровождаться осмыслением и расширением представлений о субъективных позициях иных субъектов образовательного процесса. В плане реализации данной идеи представляют интерес исследования по проблеме развития рефлексивной культуры, педагогического мышления в процессе решения педагогических ситуаций.

Педагогическую деятельность можно представить как совокупность педагогических ситуаций, в процессе решения которых происходит развитие ПС учителя. Однако не каждая педагогическая ситуация способствует профессиональному развитию, порой решение учитель принимает стереотипно. Чтобы разобраться в этой проблеме, вслед за Т. В. Разиной [9] проанализируем характеристики рефлексии как вида

мыслительной деятельности, уровни педагогического мышления и отличия проблемности от неудачи. Рефлексия как процесс, включенный в профессиональное педагогическое мышление, характеризуется тремя сторонами: частотой рефлексивных выходов, сложностью рефлексивной стратегии, степенью развитости, зрелости процесса (определяется способностью к теоретическому и практическому осуществлению рефлексии). Различают два уровня педагогического мышления: ситуативный и надситуативный (хотя реальность, безусловно, предполагает промежуточные варианты). Именно в нестимулируемой извне деятельности проявляется интеллектуальная активность – показатель творческого потенциала личности, средство сделать обычную ситуацию проблемной. «Проблемность – это познавательная трудность и противоречие, проявляющаяся в форме вопроса, заданного человеком самому себе... Это изначально неполная заданность конечного результата» [9, с. 19]. Проблемность «следует отличать от неудачи, рассогласования между ожидаемым и реальным положением дел, внутренним дискомфортом, возникающим при неудаче. Проблемность уже возникает на их основе. Если педагог «замечает» ситуацию, это не значит, что у него появится проблемность» [9, с. 19–20]. Именно надситуативный уровень педагогического мышления позволяет выйти за рамки имеющейся ситуации. Проблемные ситуации предполагают наличие у субъекта потребности в их решении, причем принципиально новым способом. Проблемная ситуация требует полного включения личности в процесс ее решения, и успех решения зависит как от интеллектуальных, так и личностных характеристик субъекта. Так, «эффективность педагогической деятельности рассматривается как процент проблемных ситуаций, решенных учителем с достижением частных и предельных целей, имеющий на выходе некий обобщенный принцип решения. Косвенным показателем эффективности является количество ситуаций, решенных принципиально новым способом» [9, с. 21].

В рамках педагогической психологии ситуация анализируется как структурная единица педагогического общения. Для решения педагогической ситуации необходим высокий уровень рефлексии именно профессионала, а не действий педагога-исполнителя. Любая педагогическая ситуация требует: анализа мотивов и целей субъектов общения; сопоставления предметной области общения с его средствами и условиями; прогноза возможностей субъектов; дифференциации стратегических воспитательных задач и ситуативных.

Учебные педагогические ситуации могут применяться в целях диагностики и развития профессионального педагогического мышления,

рефлексивных способностей. В практике работы со студентами преподавателями кафедры психологии БГПУ им. М. Танка широко используются как задачи, так и педагогические ситуации по курсам возрастной и педагогической психологии. Следует отметить общее и различное в характеристике задач и педагогических ситуаций. Независимо от вида задания студент решает задачу – соотносит цель и условия. Если при решении учебной задачи он находится в более узких рамках выбора, обусловленных понятиями раздела дисциплины, курса, то при решении педагогической ситуации – выбор широк, но его может и не быть. В плане анализа ответа значимыми показателями являются: количество рефлексивных выходов (относительно целей, средств, условий общения, индивидуальных и возрастных особенностей субъектов взаимодействия); уровень обобщенности при оперировании понятиями; соотношение частных и предельных педагогических целей; нестереотипное, метафоричное построение фразы. Совместный анализ педагогической ситуации реализовывает задачи формирования, стимулирования развития ПС будущего педагога. Однако в условиях экзамена оценка решения студентами педагогических ситуаций вызывает у преподавателя больше затруднений, нежели оценка решения задачи. Тем не менее включение педагогической ситуации в экзаменационный билет наряду с теоретическими вопросами имеет определенные преимущества. Преподаватель может сопоставить актуальный и потенциальный уровень студента, где актуальный уровень соотносится с владением основными понятиями дисциплины, а потенциальный – с уровнем надситуативной активности при решении педагогической ситуации, который может выражаться через сумму значимых показателей ее оценки.

Таким образом, на кафедре психологии БГПУ им. М. Танка осуществляется внедрение результатов психолого-педагогических исследований становления ПС, осмысливаются преподавателями и студентами результаты учебно-профессионального взаимодействия в условиях трансформации образовательного пространства.

Литература

1. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 28 - 43.
2. Вачков И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 5
4. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб., 2004.
5. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.

6. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
7. Музыченко А. В. Динамика профессионального самосознания будущих психологов в процессе переподготовки : дис. ... канд. психол. наук. Мн., 2003.
8. Музыченко А. В. Формирование профессионального самосознания будущих психологов : учеб.-метод. пособие. Минск, 2003.
9. Разина Т. В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002.
10. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.
11. Слободчиков В. И., Исаева Н. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 72–80.

Задания для студентов

Вопросы и задания для обсуждения:

Почему к проблеме изучения ПС педагога исследователи обращались всегда, но эта проблема не утратила актуальности?

Какова специфика педагогической деятельности? Что привнесла в педагогическую деятельность современная социокультурная ситуация?

Предположите, по каким критериям можно обнаружить взаимосвязь самосознания личности с профессиональным самосознанием специалиста.

Какие компоненты структуры ПС педагога вы можете перечислить?

Какие критерии оценки развития ПС используют исследователи?

Дайте определение рефлексии. Как можно развивать рефлексивные способности?

На каком этапе профессионализации (адаптация, индивидуализация, интеграция либо стагнация) вы находитесь? В чем его специфика?

Какова предыстория формирования вашего образа мира? Связана ли она с профессиональным выбором?

Чему противопоставляется субъектная позиция педагога? В каких условиях она может развиваться?

Охарактеризуйте эталон педагога, который в наибольшей степени готов к полисубъектному взаимодействию.

Как соотносятся варианты решения педагогической ситуации с над-ситуативной активностью студента-педагога?

Задания и вопросы рефлексивной диагностики:

Задание 1.

1. Кто такой в вашем представлении учитель? Для характеристики образа учителя напишите пять слов-ассоциаций (существительных,

прилагательных, глаголов или причастий) и расшифруйте смысл каждого из них.

2. Кто такой в вашем представлении ученик? Для характеристики образа ученика выполните задание, аналогичное первому.

3. Что такое, по вашему мнению, педагогический процесс? Напишите пять слов-ассоциаций для характеристики педагогического процесса и поясните их.

4. Какие качества и способности, необходимые для педагогической деятельности, у вас достаточно развиты? Перечислите их и уточните.

5. Какие качества и способности, необходимые для педагогической деятельности, вам необходимо развить? Перечислите их и уточните.

Задание 2. Напишите десять слов-ассоциаций о себе, отвечая на вопрос «Кто я?».

Задание 3. Сравните ваши описания в подгруппах. Выделите общее и различное в характеристиках. Представьте выводы.

Подготовка к решению педагогических ситуаций:

1. Решите психологические задачи для усвоения основных понятий курса психологии [2]. Опираясь на собственный жизненный опыт, составьте психологические задачи. Дайте определения психологических понятий в ответах.

2. Изучите темы: «Педагогическое общение», «Психология педагогического воздействия» [4]. Дополнительно познакомьтесь с эго-состояниями при выполнении теста «Трансактный анализ общения» [5, с. 372–375], выявите особенности Я-концепции при помощи методики Т. Лири [6, с. 252–258], способы поведения в конфликте [5, с. 385–388].

3. Анализируя педагогические ситуации, придерживайтесь следующего алгоритма: а) соотнесите возрастные особенности детей с контекстом ситуации, определите мотивы их действий; б) предложите вариант действий педагога и его высказываний в прямой речи, обращая внимание на интонацию; в) приведите аргументы в защиту предложенного варианта как оптимального с позиции развивающей стратегии психологического воздействия (используйте понятия стратегий психологического воздействия, обратной связи, способов поведения в конфликте, эго-состояний, психологических установок к общению с окружающими) [1; 3].

4. Рассмотрите несколько возможных педагогических целей, частных и предельных, на примере одной ситуации. Проанализируйте возможности различных средств, условий общения с учетом индивидуальных и возрастных особенностей субъектов взаимодействия.

Сопоставьте стереотипный и креативный варианты решения педагогической ситуации.

5. В каких случаях используются императивная, манипулятивная и диалогическая стратегии психологического воздействия, как они соотносятся при выборе педагогической цели? Обобщите, чем руководствоваться учителю при решении педагогических ситуаций.

6. Каковы условия для перехода педагогической ситуации (как фона иных событий) в проблемную педагогическую ситуацию? Как связана проблемность с уровнем профессионального педагогического самосознания?

Литература

1. Вишнякова Н. Ф. Конфликтология. Минск, 2000. С. 75–86.
2. Иващенко Ф. И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии : учеб. пособие. Минск, 1999.
3. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М., 1995. С. 429–434.
4. Педагогическая психология / под ред. Н. В. Ключевой. М., 2003. С. 93–141.
5. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.
6. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 2000.