

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье анализируются особенности образовательной траектории студентов педагогических специальностей, не определившихся в профессиональном выборе. Поднимается проблема повышения продуктивности педагогического образования и удовлетворенности его субъектов. В качестве основного средства рассматривается образовательный процесс, ориентированный на индивидуальный стиль профессиональной деятельности будущих педагогов. Дается определение индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога. Обосновываются этапы, условия и способы его развития в вузе. Приводятся данные, подтверждающие эффективное влияние разработанных педагогических инструментов на повышение продуктивности педагогического образования.

The summary

The article provides analysis of the specific features of undergraduates' learning track who haven't decided on their professional choice while studying to be a teacher. It brings into question the issue of enhancing the productivity of teacher education and whether it meets the demands of learners. The education process aimed at the individual style of teachers' professional activity is looked upon as a major tool in attaining this goal. The author defines the individual style of teachers' professional activity, reveals stages and prerequisites of its genesis within higher education and the way its methodology contributes to enhancing the productivity of teacher education.

ВВЕДЕНИЕ

Исследование индивидуальных образовательных траекторий будущих учителей позволило выявить достаточно большое количество студентов, принадлежащих к типу «неопределившихся». Из 948 студентов педагогических специальностей, принимавших участие в исследовании, к такому типу отнесено 24 %. Характерными особенностями «неопределившихся» являются, во-первых, отсутствие ориентации на педагогическую профессию, во-вторых, неудовлетворенность профессионально-педагогическим образованием.

Анализ мотивационно-ценностной сферы «неопределившихся» позволяет заключить, что профессиональный выбор у них носит случайный характер и не связан с мотивами, идущими от самой педагогической деятельности. Студенты данного типа получают высшее образование для «высшего образования», или же для «отсрочки от армии», а выбор вуза объясняют «доступностью» педагогических учебных заведений по сравнению с другими.

Индивидуальные образовательные траектории «неопределившихся» проходят в основном при отрицательном эмоциональном настрое, характеризуются разочарованностью и озлобленностью. Наиболее отчетливо студенты данного типа рефлексируют не достижения, а неудачи: «впустую потерянное время», «поверхностные знания по всем предметам», «мизерные стипендии», «друзей по несчастью», «пустые лекции», «несбывшиеся ожидания», «потерю здоровья», «стрессы» и т. д. При этом причины своих неудач они, в большинстве своем, не связывают с собой, а видят их вовне – в «пустых педагогах», «плохой организации учебного процесса», «несправедливом устройстве мира» и т. п.

Получив высшее образование, такие выпускники всеми способами пытаются избежать трудовой деятельности в школе или уходят сразу же после обязательной отработки. Так по данным Минского городского института развития образования, курирующего работу молодых учителей столицы, после обязательной отработки из школ уходит от 30 до 70 % молодежи (в зависимости от района города).

Конечно, фактор престижности профессии, которая все больше связывается со стабильностью доходов, здесь имеет место. Педагогическая деятельность мало оплачиваемая. Однако это не единственная причина неудовлетворенности трудом. Одной из основных причин является то, что молодые люди не смогли «найти себя» в педагогической деятельности, и вуз не помог им в этом.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Проведенное нами исследование обобщенной образовательной траектории студентов педагогических специальностей (эта траектория связана с решением задач, диктуемых образовательным стандартом) свидетельствует о том, что образовательная среда в вузах мало способствует последовательному становлению субъектности будущего учителя. На этапах адаптации, индивидуации и интеграции есть значительные упущения, которые обостряют кризисы профессионального становления учителя. Первокурсники адаптируются к образовательному пространству вуза стихийно и не получают педагогической поддержки в самопознании, осознании себя и своих возможностей в педагогическом процессе, не привыкают рассматривать себя эффективной причиной своего развития. Это существенно влияет на их дальнейшую профессионализацию, на эмоциональное восприятие вузовской образовательной среды вообще. Такая картина характерна не только для белорусских вузов. Аналогичные данные получены и российскими учеными [1, с. 53–56].

На этапе индивидуации студенты слабо представляют себе связь получаемых знаний с будущей профессиональной деятельностью, ориентируются на «мозговую» форму изучения педагогики, а не на обогащение

рефлексивного опыта действия с учетом ценных сторон своей личности. В результате на этапе интеграции, когда нужно составить о себе целостное представление как о профессионале и целенаправленно готовить педагогическую деятельность в опоре на наиболее выраженный потенциал студенты начинают осознавать упущенные возможности, испытывать стрессы, апатию, неудовлетворенность, иногда менять профиль обучения.

Полученные данные поставили нас перед необходимостью поиска путей и средств активизации у студентов внутриличностных механизмов освоения профессии на всех этапах обучения в вузе. Мы предположили, что создание образовательной среды, ориентированной на развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности, позволит повысить продуктивность педагогического образования и снизить процент неудовлетворенных образовательным процессом в вузе выпускников.

Индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя определяется нами как личностно значимая, субъективно удобная и объективно продуктивная модель его активности. Эта модель постепенно складывается у человека в ходе поиска путей согласования наиболее выраженных индивидуальных свойств личности с требованиями педагогической деятельности.

Показателем результативности развития стиля в вузе является готовность студентов к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии. Ее становление происходит поэтапно и требует особого конструирования содержания учебного материала, специальных условий, методов и средств, обеспечивающих поле личностной активности студента.

Конструирование содержания учебного материала по дисциплине осуществляется в контексте осваиваемых профессиональных компетенций, с учетом нормативно-заданного и индивидуально-избирательного компонентов учебно-познавательной деятельности и функциональной структуры стиля. Учебно-познавательные задачи соотносятся с основными видами профессиональной деятельности, соответствующими им функциями и ориентируют студентов на овладение необходимыми профессиональными и другими компетенциями.

Последние осваиваются на индивидуально-личностном уровне при согласовании нормативно-заданного и индивидуально-избирательного компонентов учебно-познавательной деятельности студентов. Этому способствует два фактора. Первый – возможность выбора способов освоения образовательных стандартов. Поэтому в содержание учебного материала целесообразно закладывать выбор способов учебной работы. Располагая определенным набором альтернатив решения той или иной учебно-познавательной задачи, студент выбирает тот, который в наибольшей степени отвечает его индивидуальным особенностям. Второй фактор – реф-

лексивное освоение субъектом себя в деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях. Поэтому в содержании учебного материала должны быть задания на рефлекссию студентами своих состояний и их причин, на самоанализ и самооценку своих чувств, ощущений, субъективного удобства/неудобства в деятельности и в ситуациях взаимодействия, удовлетворенности ее процессом и результатами; задания, позволяющие оценить свою компетентность по теме, осознать степень «приращения» знаний и информации, обосновать их личностную значимость, объяснить индивидуальные предпочтения в способах усвоения нового, проанализировать и охарактеризовать сильные и слабые стороны деятельности, предложить обоснованные коррективы в способы ориентировки, исполнения и контроля деятельности и др.

Поэтапное развитие индивидуального стиля деятельности в вузе движется от пропедевтической готовности студентов к самостоятельной организации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии – к базовой, а от нее – к авторству деятельности по освоению профессиональных компетенций. Показателями этого являются: формирующаяся у студента позиция воспитателя по отношению к самому себе; наличие у него осознанных представлений о себе как о субъекте учебно-познавательной деятельности; умение самостоятельно планировать и осуществлять деятельность с учетом требований к ней и своих индивидуальных возможностей.

Основными условиями успешности педагогического процесса на этапе адаптации являются стимулирование мотивов самопознания и самовоспитания, опора на личный опыт, обучение методам и технологиям сам творчества. На этапе индивидуации – контекстно-деятельностный способ обучения, предоставление выбора путей, способов и уровней освоения образовательных стандартов, рефлексия самоорганизации деятельности на каждом занятии. На этапе интеграции – моделирование пространства деятельности во всей полноте отражающего труд учителя, стимулирование автономного творческого поведения студентов, консультирование их с учетом предпочтений в образовательном процессе и уровней самоорганизации [2, с. 132–189].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования подтверждают, что количество студентов, прошедших через решение задач обобщенной образовательной траектории, в условиях полистилевой образовательной среды значительно выше, чем в сложившейся системе педагогического образования. Снижается также количество студентов, находящихся в противоречивой ситуации, т. е. тех, кто не прошел через решение задач обобщенной образовательной траектории, но хотел бы это сделать и рефлексиирует упущенные возможности, а также тех, кто мотивационно не ориентирован на профессию. В условиях опыт-

но-экспериментальной работы группа «неопределившихся» составила 7,52 % от общего числа студентов, в то время как в сложившейся системе педагогического образования – 24 %.

Полученные данные позволяют утверждать, что образовательный процесс, ориентированный на развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя, повышает продуктивность педагогического образования, расширяет возможности успешной самореализации студентов при высоком нормативном уровне освоения профессии, значительно снижает процент не удовлетворенных образовательным процессом в вузе выпускников.

Дата поступления – 11.06.2012.

Список источников

1. Орлов, А.А. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза / А.А. Орлов [и др.] // Педагогика. № 3. 2004. С. 53–60.
2. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : монография / А.В. Торхова. М., 2005. 226 с.

Резюме

Среди выпускников педагогических специальностей порядка 24 % студентов не удовлетворены полученным образованием и не ориентированы на педагогическую профессию. Исследование обобщенной образовательной траектории, призванной решить задачи образовательного стандарта, позволило обнаружить определенные упущения, обостряющие кризисы профессионально-личностного развития будущих учителей. Мы предположили, что создание образовательной среды, ориентированной на развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности, позволит преодолеть сложившуюся ситуацию. Разработанные и реализованные требования к конструированию содержания педагогического образования и способам их усвоения, условия, формы и методы организации образовательного процесса, позволили подтвердить данную гипотезу, повысить продуктивность педагогического образования и снизить процент не удовлетворенных образовательным процессом в вузе выпускников. Полученные данные ориентируют на необходимость широкого распространения модели образовательного процесса, ориентированного на индивидуальный стиль профессиональной деятельности, на уровне нормативного учебно-методического обеспечения.

УДК 159.944+316.663

Е.А. Трухан

Белорусский государственный университет

КОНФЛИКТ РОЛЕЙ, РОЛЕВАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ

Аннотация

Статья посвящена проблеме профессионального выгорания в контексте ролевого поведения личности. Представлены результаты теоретического исследования, направленного на поиск базовых причин и механизмов, лежащих в основе неспособности личности сохранить и восстановить эмоциональные и энергетические ресурсы, которые необходимы для полноценного и продуктивного выполнения ролевых функций. Анализируются феномены ролевого конфликта и ролевой неопределенности как факторы риска профессионального выгорания. Определено значение ролевых переживаний для формирования эмоционально-ценностного отношения к себе как к субъекту роли. Выявлены основные механизмы освоения роли – принятие, конструирование и координация, их связь с субъектностью ролевого поведения личности. Делается вывод, что несформированность субъектности ролевого поведения является одной из базовых причин профессионального выгорания. Адресуется как психологам – исследователям, практикам, преподавателям, так и другим специалистам в области профессионального образования.

The summary

The article is dedicated to the issue of burnout syndrome in the context of an individual's role behavior. It introduces the theoretical research results aimed at identifying basic causes and mechanisms underlying an individual's inability to keep and restore emotional and energy resources that are necessary for complete and productive performance of role functions. The phenomena of role conflict and role ambiguity as risk factors of burnout syndrome are analyzed. The impact of role-playing experiences on creating emotional value attitude to oneself as a role performer is defined. The basic mechanisms of the development of the role - the adoption, design and coordination and their relation to subjectivity of an individual's role behavior are revealed. It is concluded that the aborted subjectivity of the role behavior is one of the basic causes of burnout syndrome. The article is addressed to researchers, practitioners and teachers in the area of psychology, as well as other professionals in the field of vocational education.

ВВЕДЕНИЕ

Одной из форм социального поведения личности является ролевое поведение как способ действий, соответствующий заданным требованиям, ожиданиям и функциям. Активная коммуникация в современных условиях предполагает постоянное изменение ролевого поведения, что сопряжено с противоречивостью, неясностью, неоднозначностью и напряженностью межличностных и профессиональных контактов.

К настоящему времени собран обширный эмпирический материал относительно такого нарушения, наблюдаемого у представителей коммуникативных видов деятельности, как профессиональное выгорание. Современный этап исследования данной проблемы требует обобщения и кон-