

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ И УСЛОВИЯ ЕЕ ТРАНСФОРМАЦИИ НА НАЧАЛЬНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

© 2011

Т.Д. Барышева, старший преподаватель кафедры психологии, аспирант
Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск (Россия)

Ключевые слова: профессиональная направленность личности; профессиональное сознание и самосознание; профессиональное самосовершенствование; рефлексивный подход к обучению; компетентностный подход.

Аннотация: В статье рассматриваются современные подходы к обучению на основе компетентности и рефлексивной практики. Также рассмотрены выводы о сложной траектории формирования профессиональной направленности будущих педагогов и психологов образования на вузовском этапе их профессионализации. Личностная позиция относительно ориентаций в педагогических взаимодействиях является одним из условий, определяющих основу рефлексивной практики. При соответствующих условиях саморефлексия будущих учителей и психологов может конструктивно способствовать профессиональному самосовершенствованию. В статье предлагаются некоторые подходы к развитию их профессионального сознания и самосознания.

Современная социокультурная ситуация характеризуется изменением ценностно-целевых установок всей образовательной сферы. К актуальным в этих условиях проблемам относится поиск новых моделей образования, а также определение ориентиров профессионально-педагогической подготовки педагогов и психологов образования, создание и распространение технологий усиления их профессионализма.

Поэтому одной из задач уровневого образования является целенаправленное формирование педагога-профессионала с позиций новой образовательной парадигмы. С точки зрения технологии своей деятельности компетентный профессионал должен практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи. Подготовка именно таких педагогов диктуется кардинальными изменениями, происходящими в российском образовательном пространстве.

Интенсификация подготовки будущих специалистов относится к приоритетным требованиям высшей школы. Однако ключевым элементом вузовского образовательного процесса остается создание оптимальных условий для

систематического и планомерного развития профессионального сознания студентов, несмотря на неоднозначные установки относительно нынешнего психолого-педагогического образования и возникающие в связи с этим социально-экономические трудности.

В настоящее время компетентностный подход признается одним из наиболее продуктивных для построения моделей подготовки специалистов и для модернизации образования (в частности, в русле решения проблемы выхода за рамки его предметно-знаниевой ориентации). Условием компетентности преподавателя психологии и педагогики является наличие профессиональных знаний и личностных качеств, гуманистически-ориентированной педагогической позиции, стремление к творчеству, самопознанию, саморазвитию и самореализации в профессионально-педагогической деятельности, что и определяет его готовность к ней. Однако требуется углубленный и серьезный психологический анализ того, как в этих условиях происходит профессионализация представителей системы образования. Необходимо также определение перспектив профессионального развития педагогов с позиций, прежде всего, их личностного саморазвития.

Проблема развития профессионального самосознания является все-таки недостаточно исследованной областью, подчеркивал В.А.Якунин [7], и изучение особенностей протекания этого процесса в период подготовки специалиста в вузе играет значимую роль - как для практики, так и для психологической теории профессионального обучения и воспитания. Продолжая эту идею, Э.Ф.Зеер [5] обращает внимание на необходимость изучения процессов формирования начального профессионального опыта на разных стадиях профессионального развития личности. Зарубежные авторы Х.Хаггер и Д.МакИнтайр (H.Hagger&D.McIntyre), формулируя задачи профессиональной подготовки начинающих педагогов, в качестве приоритетных обозначают следующие: формирование первоначального уровня педагогической деятельности, соответствующего запросам практики; развитие способностей будущих специалистов изменяться и совершенствоваться с учетом собственного накапливаемого профессионального опыта; развитие у них способности критично и разумно использовать в своей работе предлагаемые инновации [10].

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической и др.), а также от степени развития его профессионально-педагогического мышления и самосознания. Т.е. в целом профессионально-психологическая компетентность педагога может рассматриваться как способность рефлексивно строить и осуществлять свою профессиональную деятельность. Профессиональное самосознание специалиста (или осознание человеком самого себя, своих собственных качеств в профессии) выступает в качестве центрального элемента педагогического мастерства и осуществляет, прежде всего, регулирующую функцию в его деятельности.

Актуальность данной тематики не вызывает сомнения, поскольку обращение к рефлексии как к одному из механизмов развития профессионального сознания будущих специалистов характеризует тенденции научного поиска в педагогике и психологии в течение последнего десятилетия. Ряд отечественных и зарубежных авторов (А.В.Карпов, М.М.Кашапов, И.М.Скитяева, Ю.В.Скворцова, J.Furlong, L.Barton, С.Whiting, H.Hagger, D. McIntyre, P. Hoffman-Kipp, A.J. Artiles, L.Lopez-Torres и др.) утверждает, что для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим развитый метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач. Следует подчеркнуть, что навыки метапознания должны быть частью профессионального багажа педагога и тем более психолога.

Р.В.Овчарова [6] обращает внимание на исследования Д.В.Обориной, в которых были показаны принципиальные различия в профессиональной ментальности педагогов и психологов. Несмотря на них, совместная деятельность педагога и психолога не только возможна, а просто настоятельно необходима, поскольку они должны работать в одном направлении и объединяться общей целью и, следовательно, понимать друг друга.

Своеобразие профессиональной подготовки педагогов-психологов состоит в том, что они в равной мере должны обладать сформированными на высоком уровне как психологическими, так и педагогическими профессиональными компетентностями. Как подчеркивается в аналитическом отчете Всероссийского мониторинга службы практической психологии образования [1], психологическая культура педагога-психолога является залогом его профессиональной состоятельности и ответственности. А педагогическая компетентность - основой его равноправного сотрудничества с учителями, преподавателями, другими специалистами образования, родительской общественностью.

Педагогическая направленность, как совокупность потребностей и мотивов личности, определяющих главное направление ее поведения, является базовым образованием в структуре личности учителя. Она всегда предполагает наличие у педагога своей имплицитной «концепции

ученика» - обобщенного субъективного представления о позиции ребенка в образовательном процессе и о соответствующем отношении к нему. Ориентации на ту или иную модель взаимодействия в педагогическом процессе также относятся к проявлениям профессиональной направленности педагога (А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.А.Петровский, А.А.Реан, А.Б.Орлов, В.И. Слободчиков, Е.И.Исаев, Е.А.Климов и др.).

В связи с изложенным мы сформулировали ряд задач, которые решались в ходе лонгитюдного исследования: выявление ведущих профессионально-личностных позиций будущих педагогов и педагогов-психологов, соотнесение их с основными тенденциями развития системы образования и оценка степени изменчивости взглядов студентов под влиянием углубления их профессионального развития в соответствующей образовательной среде. В качестве основного инструмента мониторинга использовались модифицированные опросники В.Г.Маралова по определению общего типа ориентированности педагога на монособъектную (учебно-дисциплинарную) или полисубъектную (личностную) модель взаимодействия с детьми, на определение его частной ориентированности на различные стороны педагогических отношений (на собственную личность, на администрацию, на коллег, на родителей, на детей, на технологии воспитания и обучения).

Процедуры исследования подразумевали выявление мнений разных групп респондентов и определение уровня их ориентированности на перечисленные стороны профессионально-педагогических отношений. В опросах участвовали будущие учителя начальных классов и будущие педагоги-психологи различных курсов (от первокурсников до выпускников). Принципиальных различий между студентами разных специальностей не обнаружилось.

Таким образом, был зафиксирован исходный уровень педагогической направленности студентов практически в начале становления их профессиональности. Он характеризовался наличием сильных педоцентрических (ориентация на детей) и дидактоцентрических (на образовательные технологии) установок в профессиональном сознании студентов при выраженной у них склонности выбирать монособъектную модель взаимодействия с учениками как приоритетную. При этом именно выпускники оказались более склонными к авторитарной стратегии, чем студенты младших курсов.

Результаты мониторинга показали несколько главных линий развития направленности будущих педагогов в течение периода обучения в высшей школе. Особое внимание уделялось изучению динамики изменений в отношениях студентов к двум полярным моделям педагогического взаимодействия: монособъектной и полисубъектной, или, в другой терминологии, учебно-дисциплинарной и личностно-развивающей.

На начальном этапе профессионализации преобладала ориентированность на детей и на образовательную сторону педагогической деятельности. К концу вузовского обучения приоритетность этих установок сохраняется. Важно, что происходит их укрепление в профессиональном сознании студентов. Очевидно, что в целом такая ситуация свидетельствует об оптимальной, прогрессивно-развивающейся педагогической направленности.

Наибольшие положительные изменения, по сравнению с другими сторонами профессионально-педагогических отношений, отмечаются в ориентированности на современные педагогические технологии. Это означает, что усиливается внимание будущих педагогов, особенно на старших курсах, к технологической стороне образовательного процесса. Кроме того, достаточно заметен рост интереса студентов к развитию собственной личности и способам профессионального самосовершенствования. Особенно ярко данная тенденция проявляется у студентов – будущих психологов образования. В то же время у этих респондентов обнаружилось недостаточно высокие показатели рефлексивности и метакогнитивности, хотя они относятся к

разряду профессионально значимых характеристик [4].

Также наблюдается позитивная динамика в ориентациях будущих учителей в сторону личностно-развивающего обучения и признания важности субъект-субъектных взаимоотношений с детьми. Сильным фактором, поддерживающим эту тенденцию, является наличие оптимальной образовательной среды в вузовском контексте.

Однако данные мониторинга свидетельствуют и о том, что сохраняется значительная склонность выпускников к моносубъектной, учебно-дисциплинарной модели отношений с детьми. Кроме того, нами выявлено, что в процессе вузовской профессионализации происходит ярко выраженная поляризация взглядов студентов относительно личностно-ориентированной и авторитарной стратегией взаимодействия. Те из студентов, кто был достаточно уверен в необходимости дисциплинарного взаимодействия с учениками, еще больше укрепились в своем мнении. Одновременно ответы другой части респондентов свидетельствуют об усилении их личностно-ориентированных позиций.

Значительное влияние на принятие (либо непринятие) студентами гуманно-личностных позиций оказывают, в частности, их личный опыт обучения или опыт, получаемый при прохождении педагогических практик в образовательных учреждениях, более широкий социокультурный контекст их профессионального становления, а также индивидуально-личностные черты самих студентов. Таким образом, несмотря на существование новой полисубъектной, личностно-ориентированной парадигмы образования, у студентов обнаруживается значительная склонность к авторитарной модели отношений с учениками.

Заслуживают внимания особенности, отражающие некоторую несбалансированность взглядов студентов. Если учесть степень выраженности их ориентации на ту или иную модель взаимодействия с детьми и провести сопоставление результатов внутри самих групп студентов, то более глубокий анализ преобладания воспитательских позиций будущих педагогов будет свидетельствовать о неоднородности взглядов внутри выделенных групп (начинающие, стажеры, выпускники).

Полученные результаты говорят о сложной траектории формирования педагогической направленности будущих педагогов и педагогов-психологов в стенах вуза и о необходимости специальной работы по ее развитию. Акцент их профессиональной подготовки нужно переносить с усвоения отдельных типовых образцов педагогической деятельности на осознание мотивационно-ценностных ее оснований, на рефлексивное овладение механизмами личностно-профессионального роста. Перспективным является обучение студентов ценностному взаимодействию в диаде «учитель-ученик». Расширение практики системного применения рефлексивных технологий при одновременном анализе их эффективности даст возможность существенно преобразовать качественные параметры психолого-педагогического образования, о чем свидетельствует как отечественный, так и зарубежный опыт [4], [11]. Использование рефлексивной модели обучения позволит создавать и применять различные мотивационно-стимулирующие условия для самореализации индивидуальных образовательных ресурсов и творческого потенциала обучаемых, при этом открывается возможность последовательного повышения уровня рефлексивности обучаемого с помощью специально разработанных процедур и технологий.

В контексте изменений современной образовательной парадигмы повышенные запросы предъявляются именно к психологической компетентности педагога. Эта ситуация требует пристального анализа психологической составляющей профессиональной подготовки будущих учителей. Значительная развивающая нагрузка в этом смысле ложится на третий блок в структуре психологии как учебного предмета - «действенно-рефлексивный» (Т.Д.Барышева, 2003, 2006), отвечающий за технологии самопознания, са-

мосознания [2].

Развитие профессионального самосознания педагога начинается уже в период обучения в вузе и определяется влиянием двух факторов [7]. Один из них связан с процессом освоения студентами профессиональных ценностей, понятийного и концептуального аппарата дисциплин психолого-педагогического цикла, в терминах которых могут быть осознаны свойства и особенности собственного «Я» как профессионально значимые. Другим фактором развития профессионального самосознания является сама реальная педагогическая деятельность в период прохождения педагогической практики, в ходе которой проявляются, а также объективируются для других и себя, профессионально важные свойства и особенности будущего мастера [4], [7], [12]. Наиболее оптимальна для становления профессионализма начинающих педагогов ситуация сопряженности и одновременного действия этих факторов. Следует учитывать сложную структуру профессионального самосознания и необходимость применения и теоретического, и практического подходов к его развитию.

Педагогическая практика, сконструированная в русле интенсивного развития метарефлексивной позиции студентов, позволяет получить значимые «продукты обучения» как в сфере профессионального, так и личностного развития студентов. Разработанные нами психологические задания к учебно-воспитательной и стажерской практике будущих учителей начальной школы содержат в себе элементы рефлексивного подхода, выстроенные в определенной иерархии. Кроме того, в нашей авторской программе преподавательской практики для педагогов-психологов в большом объеме и системно были реализованы рефлексивные технологии обучения в целях развития их профессионального мышления.

Однако качественные результаты возможны только при систематической, целенаправленной, психологически грамотной работе всех заинтересованных лиц, которые осуществляют профессиональную подготовку молодых специалистов. Самосознание связано с такой важной характеристикой личности человека, как направленность. Анализ литературы позволяет констатировать, что развитие профессиональной направленности, профессионального сознания и самосознания является частью более широкого и длительного процесса развития личности, на которое влияет множество как объективных (образовательная среда, насыщенность профессиональных контактов, настрой социума, широкий социокультурный контекст и т.п.), так и субъективных (мотивированность в профессии, целеустремленность, личностные особенности и др.) факторов [3], [11]. В своей практической деятельности педагог (как и педагог-психолог) наглядно демонстрирует профессиональные ценности и модели поведения, усвоенные им в процессе обучения в вузе, а также ценности, характерные для того социокультурного пространства, в котором он осуществляет свои профессиональные функции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аналитический отчет по результатам Всероссийского мониторинга Службы практической психологии образования / Авт. коллектив: В.В.Рубцов, Е.И.Метелькова, С.В.Алехина, М.Р.Битянова, И.Я.Лейбман, Е.Л. Гращенкова. М., 2008. Часть 1. Анализ профессиональной деятельности педагогов-психологов системы образования в современных условиях.
2. Барышева Т.Д. Проблема психологии как предмета преподавания // Инновации в образовании. 2006. № 1. С. 90-94.
3. Барышева Т.Д. Психологическое образование и профессионально-педагогическое развитие учителей в условиях полисубъектной парадигмы образования // Образование в условиях формирования нового типа культуры. Материалы 2-й Межвузовской науч.-практ. конф. СПбГУП. СПб., 2003. С.26-30.
4. Барышева Т.Д. Рефлексивный подход к развитию

профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов в условиях модернизации высшей школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3(6). С. 47-50.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М., 2003.

6. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. Курган, 2001.

7. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998.

8. Furlong J. (2000). Higher Education and the New Professionalism for Teachers: A Discussion Paper. London.

9. Furlong J., Barton L., Miles S., Whiting C., Whitty G.

(2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham: Open University Press.

10. Hagger H., McIntyre D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realizing the Potential of School-based Teacher Education*. Maidenhead. New-York: Open University Press.

11. Hoffman-Kipp P., Artiles A.J., Lopez-Torres L. (2003). Beyond reflection: teacher learning as praxis // *Theory into Practice*, № 42(3), pp. 248-254. URL <http://findarticles.com/p/articles/> [Дата обращения 3.05.11]

12. Huang H.-J. (2001) Professional development through reflection: a study of pre-service teachers' reflective practice // *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, Volume 5(6). URL <http://www.ucalgary.ca/iejll/huang> [Дата обращения 29.04.11]

FEATURES OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS AND CONDITIONS OF ITS TRANSFORMATION AT THE INITIAL LEVELS OF PROFESSIONALIZATION

© 2011

T. D. Barysheva, senior lecturer of department of psychology, postgraduate student
Murmansk State Humanities University, Murmansk (Russia)

Keywords: professional orientation of the individual; professional consciousness and self-awareness; reflective approach of training; competence-based approach.

Annotation: This article looks at current approaches to both competency-based training and reflective practice. Conclusions about a complex trajectory of formation of a professional orientation of the future teachers and teachers-psychologists are considered. Personal position concerning orientations in pedagogical interactions is one of conditions which can be identified as essential to reflective practice. Under appropriate conditions, self-reflection of future teachers and psychologists can be very constructive, resulting in professional self-enhancement. Some approaches to development of reflective aspects of teachers' professional consciousness and self-awareness are offered.