

УДК 940.2(470.47)
ББК 63.5 (2 Рос=Калм)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОПЫТА САМОПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В. И. Бадмаева

Стремительные изменения в обществе и инновационные процессы в образовании требуют существенных изменений в системе педагогического образования. Современной школе нужен педагог гуманитарного типа [Белова 2006: 278]. Необходим серьезный пересмотр с позиций идей гуманитарности, содержания и способов профессиональной подготовки будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности, автора своей системы, носителя педагогической культуры. Особую роль в связи с этим играет накопление у будущих педагогов опыта самопознания, который является базой для всех других видов профессионального опыта, основой педагогических компетентностей. Какие бы компетентности (информационные, коммуникативные, специально-предметные, исследовательские, личностные и другие) ни осваивал студент педагогического вуза, ему важно понимать самого себя — того, кто должен быть носителем этих компетентностей.

Одним из недостатков в подготовке педагога сегодня, как утверждает В. И. Слободчиков, является диктат знаниевого подхода, при котором студенты имеют дело не с содержанием будущей профессиональной деятельности, а с научными предметами. [Слободчиков 2005: 202]. Подготовка учителя-предметника («урокодателя») — такая цель уже не может отвечать запросам нового времени. Очевиден ответ на вопрос, который формулирует В. В. Сериков: «Для чего ... нужен учитель, если сообщение информации и отработку умений компьютер может провести не хуже, а в каких-то отношениях и лучше его самого?» [Сериков 2012: 321]. В образовательном процессе нередко наблюдаются разрыв между интеллектуальной и эмоциональной сферами, а также между теоретическим и практическим обу-

чением. Нужно принципиально иное понимание профессионального образования, реализующего «рефлексивно-мыслительную культуру» [Слободчиков 2005: 203]. Причиной возникших сегодня проблем в педагогической практике является недостаточная представленность знания в образовательном процессе в том смысле, что оно определяет не только содержание мышления, но и содержание личности. Как показывают исследования, у учителей наблюдаются низкие показатели интереса к себе, сосредоточение усилий на защите своего «Я», предъявление повышенных требований к окружающим, нежелание анализировать свою работу, неумение определять сильные и слабые ее стороны, трудности при анализе и осмыслении нестандартных педагогических ситуаций. [Биктагирова 2004: 3]. Педагогам не хватает знаний о собственных внутренних структурах, и, следовательно, отсутствует достаточная готовность к решению новых задач, стоящих перед образованием. Одна из причин этого — неполное внимание к опыту самопознания как важному компоненту содержания образовательного процесса.

Анализ системы подготовки будущих педагогов позволяет утверждать, что опыт самопознания включается в содержание образования фрагментарно и несистемно. Содержание педагогической практики связано главным образом с предметно-методической составляющей. Как отмечено в ряде исследований [Белова 2006; Рукавишникова 1999; Слободчиков 2005], выпускники педагогических вузов не знают в полной мере своих возможностей, не могут четко сформулировать свою позицию в профессии, имеют смутные представления о собственной личности как «педагогическом инструменте». Работу со студентами по формированию адекватного представления о себе как субъекте педагогической деятельности

целесообразно начинать на ранних этапах профессионального становления учителя, когда профессиональная Я-концепция находится еще в стадии формирования и студенты открыты новому опыту и новой информации о себе. Большие возможности для такой работы предоставляет педагогическая практика студентов.

Программой педагогической практики, разработанной в Калмыцком государственном университете для студентов 2–5 курсов по специальности «Педагогика и методика начального образования» [Бадмаева и др. 2007], предусмотрены следующие виды деятельности: посещение и анализ не менее 15 уроков школьного учителя, самостоятельное проведение учебных занятий со школьниками, проведение внеурочного мероприятия по предмету, организация деятельности в качестве классного руководителя, выполнение научно-методической и опытно-экспериментальной работы по психолого-педагогическим дисциплинам, оформление отчетного материала по итогам педагогической практики, написание конспектов проведенных уроков и зачетных мероприятий, ведение психолого-педагогического дневника. Это традиционно сложившаяся система видов деятельности студентов-практикантов.

Как показал анализ практики будущих учителей за последние 10 лет (всего были обследованы результаты работы 520 студентов), самой трудной проблемой для подавляющего большинства из них остается их психологическая неготовность к работе с детьми, отсутствие знания о собственных возможностях и способностях. Обнаружен дисбаланс между, с одной стороны, знаниями предмета, методики его преподавания и, с другой стороны, умениями выстраивать общение с детьми, осуществлять саморегуляцию и самоуправление. В связи с этим был сделан вывод, что в содержание педагогической практики необходимо включать формы работы по развитию опыта самопознания студентами себя как субъектов данных мероприятий.

Следует отметить, что понятие самопознания глубоко изучено отечественными психологами [Маралов 2004; Орлов 1987; Столин 1985; Шадриков 1996 и др.]. Раскрыты многие аспекты проблемы профессионального самопознания [Боброва 1989; Васьковская 1987; Козиев 1980; Метельский 1979; Митина 2004 и др.] Доказано,

что система знаний и умений, приобретенная педагогом в процессе познания личности учащегося и самопознания, является одним из важных условий творческого решения педагогических задач и служит предпосылкой совершенствования педагога как субъекта профессиональной деятельности [Метельский 1979: 89]. Связь профессионального самопознания педагога с уровнем его профессионализма обоснована в работах А. К. Марковой [1995], Л. М. Митиной [2004], В. А. Кан-Калика и Н. Д. Никандров [1990].

Несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме профессионального самопознания педагога, нужно отметить, что остаются неясными вопросы о самопознании как специфическом опыте будущего учителя, встроенном в содержание личностно ориентированного профессионального образования, о формировании такого опыта у студентов в их процессе педагогической практики. Анализ современного состояния педагогической теории и практики позволил выделить противоречия между важностью профессиональной подготовки будущих педагогов, способных быть субъектами педагогической деятельности, и фрагментарностью знаний в педагогике об опыте самопознания как основе профессионализма; необходимостью включения опыта самопознания будущих учителей в содержание их педагогической практики и отсутствием четкого понимания специфики такого включения; целесообразностью формирования у будущих учителей опыта самопознания в условиях педагогической практики и неразработанностью модели данного процесса.

Опыт самопознания является разновидностью личностного опыта, который предстает «следствием не логических истолкований внешнего объектного мира ... а результатом надления смыслом ценностей окружающего мира, рефлексии собственных переживаний и поступков и служит источником собственной позиции, ориентировочной основой поведения в аксиологическом пространстве, определения своего места в мире других личностей» [Сериков 2012: 100–101]. Это базовый опыт, обеспечивающий будущему учителю наиболее глубокое постижение своей профессии и формирование необходимых профессиональных компетентностей. Понимание себя дает студенту понимание «человеческого фактора»

в педагогической деятельности и позволяет выстраивать собственную Я-концепцию, которая представляет собой обобщенное представление о самом себе, о системе установок относительно собственной личности; она включает «образ Я», складывающийся на основе знания личности о себе в данный период жизни, о том, какой она может стать, какой должна быть, знание о том, какой может изобразить себя, знание о том, какой она выступает для окружающих [Кон 1984; Погребная 2007; Подосинникова 2003; Москаленко 2000 и др.].

На основе результатов психологических исследований, касающихся понятия самопознания и самопонимания, а также знания о содержании понятий опыта, личностного опыта можно сделать вывод, что опыт самопознания будущего учителя — это система знаний, мыслей и переживаний, касающихся понимания себя как субъекта действия в условиях педагогической практики, как носителя ценностей педагогической профессии и автора собственной Я-концепции. Педагог проявляет себя в сферах, связанных с общением с ребенком: созданием продукта труда (программы, урока, мероприятия), рефлексией своей деятельности. Очевидна здесь роль его психофизических данных и феноменов субъективной реальности. В результате анализа исследований по данной проблематике в опыте самопознания можно выделить следующие компоненты:

- 1) опыт изучения себя как носителя ценностей, отношений и переживаний (знание о себе как носителе внутреннего мира);
- 2) опыт изучения своих способов общения и педагогического воздействия (знание о себе как собеседнике, субъекте общения);
- 3) опыт изучения предметно-методической деятельности (знание о себе как специалисте своего предмета).

Понимание функций исследуемого опыта связано с пониманием личности педагога как субъекта своей профессиональной деятельности и специфики этой самой деятельности. Субъектность педагога проявляется в его умении быть активным, целостным, самостоятельно принимать решения. Педагогическая деятельность включает в себя много других видов деятельности: аналитического, коммуникативного, организационного и других. В связи с этим можно выделить следующие функции: 1) рефлексивно-развивающую, которая способствует развитию рефлексивной сферы и способно-

сти анализировать свои поступки, мышление, действия и деятельность; 2) коммуникативно-развивающую, которая позволяет накапливать умения, связанные с установлением диалога с ребенком; 3) субъектно-развивающую, которая направлена на становление позиции субъекта своей профессии; 4) регуляторно-управленческую, которая позволяет осуществлять саморегуляцию и проектировать свои действия.

Опыт самопознания рассматривается нами как компонент содержания образования, позволяющий обеспечивать формирование базовых способностей будущих учителей, которые связаны с их профессиональным образованием. Самопознание является системообразующим компонентом содержания педагогической практики, имеющего предметный (знание предметного материала), метапредметный (конструирование деятельности) и личностный (управление личностным развитием) уровни. Содержание педагогической практики, ее виды и формы проектируются с ориентацией на формирование у студентов опыта самопознания. Его основу составляет разработка Я-концепции будущих педагогов. По сути, работа над такой концепцией есть механизм формирования опыта. И такая работа должна носить интегративный и интерактивный характер, когда происходит объединение игрового, проектного и исследовательского методов. Я-концепция здесь предстает как одна из интересных форм, позволяющая организовывать процесс самопознания с помощью средств самоотчета (автобиография, письмо, дневник) и «опредмечивать» разные аспекты собственной личности, исследовать уровни своей профессиональной готовности.

Модель формирования у будущих учителей опыта самопознания включает в себя описание целей поэтапного его формирования, программы педагогической практики, ее содержания и форм, методов работы со студентами, результатов этой деятельности. Каковы же этапы процесса формирования опыта самопознания у студентов?

Как показал анализ деятельности студентов, сложившаяся образовательная практика не способствует стимулированию интереса студентов к исследованию самих себя как будущих профессионалов. Приоритет отдается научным понятиям и предметной информации. Процесс педагогической практики часто формализован. Будущим

учителям важно не заучивать те или иные истины, не осваивать готовые алгоритмы, а добывать живое знание. И это, с одной стороны, требует понимания себя как субъекта познания, с другой — обращения к тому «живому», что составляет внутренние процессы личности: переживания, отношения, мышление, чувства, состояния.

В контексте личностно ориентированного подхода содержание и процесс педагогической практики должны опираться на запросы самих студентов и их личностно-профессиональную проблематику. Учитывая «генеральную линию» развития студента и его индивидуальный путь в образовании, следует также принимать во внимание специфику предметного содержания педагогической практики, которая включает пассивную стажировку, сотрудничество с учителями и самостоятельную работу. Таким образом, можно выделить принципы, на которых проектируется процесс формирования опыта: личностного запроса (система заданий исследовательской и проектной деятельности, который формируется на основе выявления проблематики педагогической практики и выявления индивидуальных запросов самих студентов), системоорганизующей деятельности (группировки видов деятельности вокруг работы над «Я-концепцией»), баланса индивидуальной и групповой работы стимулирования инициативы (выявление сильных сторон студентов, переход от пассивной стажировки к активным формам, поиск новых форм работы).

Формирование опыта самопознания осуществляется в процессе реализации программы педагогической практики, которая предполагает четыре этапа. В ходе экспериментальной работы на первом этапе — проблемно-поисковом — ставится задача осмысления студентами своей готовности к прохождению педпрактики, рефлексия своих ценностных установок и поиск Я-образа. Будущим учителям предлагаются вопросы-задания, связанные с выявлением собственных опасений¹.

¹ Приведем примеры ответов, полученные в ходе нашей экспериментальной работы: студентка Б: «Я боюсь детей, их продвинутости, мышления. Еще я не могу повысить на них голос, и, если я начну кричать, немногие дети обратят на меня внимание»; студентка Т: «Думая о педпрактике, я переживала, смогу ли я достаточно доступно изложить новый материал на уроке,

Как оказалось, студенты испытывают разные страхи, и это является их самой большой проблемой в процессе прохождения практики. Выявление психологических проблем и проигрывание их перед тем, как начнется стажировка в школах, — это основа эффективности непосредственного прохождения педпрактики.

Второй этап — стажировочно-рефлексивный — посвящен анализу своего восприятия опыта школьных учителей, интерпретация Я-концепции учителей, анализ своих собственных профессиональных действий. Студенты учатся «видеть» педагогическую деятельность отдельного учителя, понимать ее логику и закономерности.

На третьем этапе — самооценочном — будущие учителя исследуют и оценивают свои возможности и способности, цели и ценности, лежащие в основе их представлений о будущей профессии. Они разрабатывают собственные уроки и мероприятия. Главными здесь являются анализ переживаний, связанных со своим участием в тех или иных мероприятиях (например, дневник «Один день из жизни практиканта») и работа над набросками Я-концепции.

Четвертый этап — концептуально-проектировочный — включает проектирование студентами индивидуальных программ профессионально-личностного развития и создание Я-концепции. На данном этапе происходит обобщение опыта, полученного за период педагогической практики. Студенты оформляют портфолио, собирают накопленный материал, отражающий их многообразный опыт самоисследования («Мой образ глазами учеников», «Самый трудный ученик», «Мое присутствие на уроке», «Мои страхи», «Как я общаюсь с детьми», «Школа, в которой я хочу работать», «Какой я учитель» и т. п.).

Таким образом, опытно-экспериментальная работа в рамках развития опыта самопознания у будущих учителей показала, что разработанная модель педагогической практики способствует формированию опыта самопознания студентов. У студентов повысился интерес к профессии, снизилась тревожность по поводу педагогической практики. Следует отметить развитие коммуникативных, творческих и исследовательских способностей. В ходе педагогического успеха ли я за 40 мин. объяснить и закрепить новые знания».

ческой практики будущие учителя осознали значение работы над собой и необходимости поиска ответов на вопросы не только о трудных детях, сложностях профессии, но и самих себя.

Литература

- Бадмаева В. И., Дженгурова Б. Н., Краснокутская О. А.* Комплексная программа педагогических практик для студентов 2–5 курсов специальности «Педагогика и методика начального образования». Элиста: КалмГУ, 2007. 40 с.
- Белова С. В.* Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования. М.: АПКИПРО, 2006. 360 с.
- Биктагирова Г. Ф.* Дидактические условия развития педагогических рефлексий в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004. 170 с.
- Боброва Е. М.* Психологические особенности профессионального самопознания студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 23 с.
- Васьковская С. В.* Психологические условия формирования профессионального самопознания учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1987. 26 с.
- Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
- Козиев В. Н.* Психологический анализ профессионального самосознания учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1980. 23 с.
- Кон И. С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
- Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития: учеб. пос. для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 256 с.
- Маркова А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6. С. 56–62.
- Метельский Г. И.* Психологические особенности гностической деятельности учителя. Л.: ЛГУ, 1979. 136 с.
- Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пос. для студ. высш. педагог. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 320 с.
- Москаленко О. В.* Развитие профессионального самосознания руководителей образовательных учреждений: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000. 506 с.
- Орлов Ю. М.* Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
- Подосинников С. А.* Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов: дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2003. 144 с.
- Погребная О. С.* Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2007. 25 с.
- Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 448 с.
- Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 270 с.
- Столин В. В.* Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1985. 37 с.
- Рукавишников Н. Г.* Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 268 с.
- Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: учеб. пос. М.: Логос, 1996. 318 с.