

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

Л. Г. Сударчикова

**Развитие самосознания будущих педагогов
в практико-ориентированной
образовательной среде
высшего учебного заведения**

*Утверждено редакционно-издательским советом
Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ
в качестве монографии*



Орск 2012

УДК 378.14
ББК 74.58
С89

Научный редактор

*Кузьмина Е. Г., кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой детской практической психологии
Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ*

Рецензенты:

*Вачков И. В., доктор психологических наук, профессор кафедры
дифференциальной психологии ГОУ ВПО «Московский городской
психолого-педагогический университет»;*

*Немов Р. С., доктор психологических наук, профессор кафедры
общей психологии НОУ ВПО «Московский психолого-педагогический
университет»*

С89 Сударчикова, Л. Г. Развитие самосознания будущих педагогов в практико-ориентированной образовательной среде высшего учебного заведения : монография / Л. Г. Сударчикова. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 219 с.

Исследование посвящено поиску путей и средств развития самосознания будущих педагогов в практико-ориентированных средах вузовского обучения, где в учебно-профессиональной деятельности актуализируются профессиональные приращения и новообразования личности будущего специалиста.

Для преподавателей вузов и ссузов, аспирантов, магистрантов и специалистов образования, интересующихся проблемами становления личности профессионала в образовании.

© Сударчикова Л. Г., 2012

© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1. Теоретические аспекты проблемы развития самосознания будущих педагогов	10
1.1. Сознание и его феномены	10
1.2. Родовые феномены самосознания и «Я-концепции»	26
1.3. Специфика и структура профессионального самосознания	47
1.4. Межличностные отношения и самопрезентация. Стратегии самопрезентации в профессиональной деятельности	57
1.5. Профессионально-педагогическая компетентность	85
1.6. Образовательная среда высшего учебного заведения	94
1.7. Педагогическая студия как технология развития самосознания будущего педагога	115
1.8. Акмеограмма будущего педагога	126
2. Экспериментальное исследование проблемы развития самосознания будущих педагогов	137
2.1. Психолого-акмеологическая модель развития самосознания будущего педагога	137
2.2. Моделирование и решение психолого-педагогических задач как средство развития самосознания будущих педагогов	147
2.3. Лабораторный практикум как форма организации самостоятельной работы будущих педагогов	175
2.4. Производственная практика как практико-ориентированная среда развития самосознания будущих педагогов	180
2.5. Социально-психологический тренинг как средство развития самосознания будущих педагогов	195
2.6. Пути оптимизации качества подготовки будущих педагогов в процессе их обучения в высшем учебном заведении	203
Заключение	212
Библиографический список	215

ВВЕДЕНИЕ

Активная интеграция России в мировое образовательное пространство и присоединение к Болонскому и Копенгагенскому процессам с особой остротой выявляет проблему вузовской подготовки будущего специалиста образования, практико-ориентированного в выбранной им профессии. Современные требования к вузовской подготовке высококвалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, социально и профессионально мобильного и способного к эффективной профессиональной деятельности на уровне международных стандартов, определяют и новое качество высшего образования.

Однако в настоящее время система вузовской подготовки даже в контексте модернизационного прорыва («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года») всё ещё недостаточно эффективна, так как теория и практика формирования будущего профессионала в большей степени ориентированы на приращение академических знаний и в меньшей – на развитие его профессиональных компетенций и самосознания с учётом индивидуализированного потенциала личности. Технологическое обеспечение учебного процесса в вузе всё ещё тяготеет к традиционным средствам, формам и методам обучения. Личностно-ориентированный, компетентностный, интегративный, акмеологический подходы не всегда имеют место во взаимодействии субъектов образовательной среды (М. Т. Громкова, А. И. Жук, Е. А. Климов, В. В. Кузьмин, Ю. А. Лобейко, Л. В. Мозгарёв, Т. Н. Прохорова, А. Р. Фонарёв).

Невостребованность профессионала, ориентированного только на академическую подготовку, свидетельствует о недостаточной эффективности традиционного подхода и необходимости пересмотра если не его содержания, то качества организации образовательной среды и наполнению её инновационными компонентами.

В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995 г.) и по настоящее время именно качество высшего образования определяется приоритетным направлением изучения ООН в области образования: «Деятельность в области высшего образования в условиях происходящих в мире изменений должна осуществляться под тремя девизами, которые определяют ее роль и функции на местном, национальном, международном уровнях: соответствие требованиям современности, качество и интернационализация». Европейской сетью организаций контроля качества (ENQA) в сфере высшего образования [26] и в «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» 2001 г. [47] отмечается, что объединённое образовательное пространство Европы выстраивается на фундаменте базовых академических ценностей и оценке качества образования. При этом оценивается качество как собственно преподавания, так и исследовательской работы, как руководства, так и управления, как умения и способности удовлетворять актуальные и перспективные потребности студентов, так и предоставления широкого спектра факультативных и необразовательных услуг. В «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» акцентируется внимание именно на том, что: «Качество – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве» [47].

Качество высшего образования суммативно представлено следующими структурными элементами (по А. И. Субетто): качество результата высшего образования, то есть качества подготовки выпускников вуза; качество государственных образовательных стандартов, определяемых нормативной базой качества образовательных программ, определяющих качество целеполагания в системе государственной политики в области качества высшего образования России; качество учебно-методической, лабораторной и материально-технической базы высшего образования; качество образовательных (учебных) технологий; качество профессорско-преподавательских,

научно-исследовательских кадров (кадрового потенциала); качество содержания образования; качество воспитания; качество управления (руководства) [53].

Сумма выделенных элементов определяет качественный базис функционирования образовательных систем, обеспечивая оптимальный уровень результирующего показателя, то есть качества подготовки специалиста-выпускника вуза. При этом развитие современной системы высшего образования обусловлено необходимостью создания социокультурной практики взаимодействия в системе «преподаватель-студент» и приобщения последнего к высоким эталонам культуры и социального взаимодействия. А в качестве цели образования выступает человек рефлексирующий, динамично меняющийся, развивающийся, с формирующейся готовностью стать «акме»-профессионалом [23]. Именно тогда повышается значимость внутреннего мира другого человека и транслирующихся в ходе взаимодействия субъективных ценностей, обмен которыми с субъектами образования и есть ведущий фактор развития сущностных сил личности.

В документах VI съезда Совета Российского Союза ректоров (2000 г. «Обращение Российского Союза ректоров высших учебных заведений», Постановление «О стратегии развития высшей школы») выдвигается одна из центральных задач высшей школы России на первые десятилетия XXI в.: развитие человеческого потенциала, становление профессионально-квалифицированной структуры общества, адекватной знаниевой экономике.

Реформы образовательной системы России последних десятилетий, высокий уровень информативности образования, смена парадигмы образования с традиционной на личностно-ориентированную, а так же бесценный опыт педагогических инноваций, авторских школ, систем и моделей, деятельность педагогов-новаторов требуют их непрерывного анализа, обобщения, систематизации и классификации (С. В. Кульневич, Г. К. Селевко, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская и др.). С учетом обобщенных данных существует необходимость оптимизировать под-

готовку специалиста образования, владеющего профессиональными педагогическими компетенциями, способами проектирования педагогического процесса и собственной профессиональной деятельности как на инструментальном, так и на операциональном уровнях.

В соответствии с этим в России в сфере высшего образования выдвинуты три приоритета его развития: доступность, качество и эффективность использования образовательных ресурсов [41].

В настоящее время они амплифицированы приоритетами, выдвинутыми в конце первого десятилетия XXI века Д. А. Медведевым, что ещё раз подтверждено им на церемонии открытия Всемирного экономического форума в Давосе в конце января 2011 г. Во-первых, это – модернизация высшего образования с переходом на Болонскую систему обучения, открывающую для российских студентов возможности получения образования на всём европейском пространстве. Во-вторых, это – инновации в образовании с внедрением современных подходов к структурированию и мобильному обмену учебной и внеучебной информацией с помощью арсенала всех видов и уровней телекоммуникации между всеми субъектами высшего образования.

Критическое осмысление приложимости возможностей высшего образования к всестороннему и творческому развитию личности будущего педагога возможно в настоящее время в контексте формирования его профессионального самосознания.

Сущность феномена профессионального самосознания обуславливает необходимость формирования модели его актуализации в структуре личности будущего педагога. В последние десятилетия XX в. – первое десятилетие XXI в. методом проб и ошибок эта модель приобретает всё более чёткие контуры и требует своего оформления и структурирования. Эффективность формирования в ее рамках учебно-профессиональной деятельности определяет семантическое поле взаимодействия субъектов образования – культуросообразный и культуротворческий контекст развития современного общества, а так же уста-

навливает способ функционирования – через технологические средства и актуальные требования к вузовскому образованию.

При этом движущей силой становления профессионального самосознания будущего педагога является противоречие между представлениями о профессии и её реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей профессиональной деятельности и своими реальными возможностями, – с другой.

Таким образом, профессиональная самореализация как задача вузовской подготовки будущего педагога может быть решена в категориях идентификации личности, где процесс идентификации имеет своим результатом обретение будущим профессионалом социальной и персональной идентичности. В ходе этого формируется центральный компонент самосознания личности профессионала – «Я-концепция». Она представляет собой когнитивную систему, выполняющую роль регулятора поведения в соответствующих условиях. Критериями сформированности профессионального самосознания будущих педагогов при этом выступают качественные показатели уровней мотивов профессиональной деятельности, профессиональных намерений и инспектаций, а также готовности к профессиональной деятельности и сформированность профессиональных компетенций.

Такой контекст высшего образования можно трактовать как обретение будущим педагогом своей сущности (Ю. Б. Тупталов). Освоение содержания профессиональной деятельности современного педагога предполагает разумный баланс общих фундаментальных курсов и практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности, когда будущий педагог должен не только быть способен к решению устоявшегося набора функциональных задач, но и иметь серьёзную подготовку в области фундаментальной психологии, психологии управления, психологии искусства, организационной психологии и новых технологий работы с человеком (В. В. Рубцов).

Результирующим является формирование умений ориентироваться в социокультурном, педагогическом и психологическом поле

человеческого знания, осознавать взаимосвязи между психическими и педагогическими явлениями и процессами и, исходя из целостного индуктивного знания, проектировать, методически обосновывать модели и реальные ситуации учебно-профессиональной действительности, а также эффективно их разрешать.

Интегрируя в себе различные аспекты (обучение и развитие, реальный и идеальный, интернальный и экстернальный, деятельностный и рефлексивный), современное образование позволяет интериоризировать глубинную сущность социокультурно обусловленного бытия человека через практико-ориентированное обучение в вузе. Данный подход изменяет смысл получения психолого-педагогических знаний, так как приобретенные таким образом они исходят из внутренней сущности личности и становятся ее органичной частью.

Осмыслению обозначенных выше положений и поиску ресурсов развития самосознания будущих педагогов в практико-ориентированной среде вуза посвящено наше исследование.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

1.1. Сознание и его феномены

Проблема изучения самосознания человека была и остаётся острой и актуальной на протяжении всего периода становления и развития цивилизаций. С древних времён она привлекала внимание пытливых умов и корифеев научной мысли в области философии, психологии, политики, истории, культурологии, религиоведения. Бытие, самость человека и их восприятие личностью, все проявления жизнедеятельности Человека и значимых Других в системе культурных, социально-экономических и политических отношений и формирующееся в их контексте структурированное энергоинформационное поле, из которого черпается постоянно обновляющееся восприятие себя, мира людей и мира вещей, и представляют собой истоки поиска взаимосвязей и взаимовлияний феноменов «личность» и «самосознание».

В основе феномена самосознания как «... осознания человеком себя индивидуальностью» лежит сознание и те его механизмы познания себя и окружающей действительности, которые в психологии получили название интроспекция (самонаблюдение), ретроспекция (припоминание и анализ пережитых или наблюдаемых событий) и рефлексия (анализ, понимание и осознание себя).

Сознание – это то, что принадлежит только субъекту как специфической единице энергоинформационной структуры. Его специфичность обусловлена генетически, амплифицируется окружающей социокультурной средой и одновременно дифференцирует и индивидуализирует его (субъекта) от других живых систем. Индивидуализированность и дифференцированность сознания человека опосредуется так же его уровневой организацией в контексте эволюции биологической субстанции Земли и системностью законов её воспроизводства, опосредованного социумом. В ходе эволюционного развития энергетическое поле новых межличностных отношений и деятельно-

сти человека определяет интенцию эволюции в целом и антропогенеза в частности (П. Я. Гальперин, 1994; А. Н. Леонтьев, 1994). Процесс поиска нового требует адаптации личности к возникающим вследствие этого новым для нее условиям жизнедеятельности. При этом побудительной силой выступает центростремительное свойство психики – ее активность.

Порождение новых связей и отношений открывает и новый тип активности человека, недоказанный как существующий в остальном мире живых субстанций, – надситуативную активность [10]. В. А. Петровским дана более точная характеристика данного явления – «ситуативная активность», проявляющаяся в том, что: «... в основе зарождения любой новой деятельности лежит порождаемый развитием самой деятельности источник – «надситуативная активность»... (которая) «взламывая» ... установки, выводит личность на новые уровни решения жизненных задач» [10]. Таким образом, надситуативная активность, управляя деятельностью, задаёт вектор её интенции и активизирует процесс становления и развития сознания личности, формируя новые чувства, потребности и рисунок поведения в социуме.

Активность как бинарный феномен, с одной стороны, является индивидуальным свойством личности, а с другой – прямым источником стимуляции её развития (Я. Стреляу, 1994). В процессе развития личности активность проявляет себя четырёхуровнево: I уровень – двигательная активность, стимулирующая механизм афферентной обратной связи; II уровень – эмоциональная активность, дифференцирующая рисунок поведения (особенно в нестандартных, спонтанно возникающих ситуациях); III уровень – сочетание или наложение нескольких видов активности, в том числе и умственной, повышающее и динамизирующее уровень стимуляции развития; IV уровень – социально-опосредованная активность, выступающая в виде «непрямого источника стимуляции» [57].

В соответствии с представленной структурой: двигательная и эмоциональная активность в процессе становления и развития созна-

ния могут выступать условиями успешности в постоянно обновляемой деятельности; комплекс активностей необходим для успешной адаптации в нестандартной или непривычной в ролевом отношении ситуации взаимодействия с другими людьми; автономность выбора условий, установок, личного окружения в ситуации не прямой стимуляции в настоящее время может быть предложена в качестве одного из критериев в диагностике развития самосознания (в том числе профессионального самосознания) личности человека.

Сложный, многоуровневый и долговременный характер активности проявляет себя как приспособительный механизм сознания в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности и развития личности (Б. Г. Ананьев). Эта парадоксальная, по нашему мнению, динамическая статика является смыслообразующим компонентом реализации отдаленных по времени целей и замыслов и «удержанию» мировоззренческих позиций.

Во второй половине XX века принцип активности «... стал рассматриваться как составная часть отражения всех познавательных и преобразующих действий человека» [22]. Причем анализ обоих видов действий (познавательного и преобразующего) показывает, что активность проявляется на двух уровнях (классификация Д. Б. Богоявленской). Первый связан с «неоднозначностью и социальной обусловленностью человеческого действия» и не требует от личности кардинального изменения её сознания, мышления и поведения. Второй уровень характеризуется «выходом за пределы требований заданной ситуации», что предполагает перестройку, динамизацию протекания психических процессов в структуре личности, представляя «особый вид деятельности». В этом проявляется «самостоятельная высшая форма активности», выражающая внешнюю форму проявления сознания и определяемая как «нестимулированное извне продолжение мышления ... личностное свойство ..., отражающее процессуальное взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве» [14].

Эти уровни активности трактуются И. Я. Якиманской как приспособительный и креативный. В экспериментальных исследованиях она доказывает зависимость между направленностью воспитательных воздействий, выбором методов обучения в семье и образовательном учреждении, стилем поведения родителей и педагогов и преобладающим уровнем активности личности взрослеющего человека. В процессе формирования личности интеллектуальная активность даёт представление об уровне притязаний, самооценке личности и может быть выделена критерием при анализе ее новообразований в деятельности.

Основа сознания закладывается в процессе взаимодействия и общения людей друг с другом через обмен, принятие и приращение новых значений, смыслов и символов, надстраивающихся над предметами, явлениями и отдельными людьми и образующих специфическое семиотическое пространство бытия индивида. Сознание тесно связано с деятельностью и опосредовано ею: через отношение к деятельности и отношения в деятельности и формируется вся палитра смыслов, значений, понимания действительности, которая позволяет устанавливать межличностные связи и отношения, опредмеченные деятельностью (С. Л. Рубинштейн, 1953).

Исходя из вышесказанного, можно выделить некоторые базовые характеристики сознания: это – высшая форма интегрального отражения константных (устойчивых) свойств и закономерностей предметов и явлений окружающего мира; это – тезаурус, то множество смысловыражающих единиц и сумм семантических отношений, актуализация которых в антропоцентрированных системах ведёт к построению личностью индивидуализированной модели видения мира, познанию и преобразованию этого мира, а также обеспечению в нём осознанного регулирования поведения каждого отдельно взятого человека, его самоотношения и отношения к Другому. Всё это в совокупности порождает в сознании образ «Я» и образ мира.

Образ мира и себя в нём – это сложный феномен постоянного восприятия и преобразования действительности, отношения к действи-

тельности и отношений в действительности (А. Н. Леонтьев, 1983). Это – психическое пространство создания образов, опосредованных материальными явлениями окружающего мира и способствующих созданию той идеальной реальности человека, которая обогащает его внутренний мир присущими только ему содержанием, возможностями, интенциями, специфически отражая его способность действовать образами и в мире образов (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалёв).

Через отношение к себе, Другому и окружающему миру формируется та идеальная реальность человека, которая и есть сознание. В этом реализуется особая функция сознания как отражения бытия в социуме. К значимым функциям сознания можно отнести и познание, переживание событий действительности, внутреннего мира, эмоций и чувств, их сопровождающих, формирование и регулирование поведения и деятельности, рефлексию всего спектра деятельности сознания и соотнесение субъективной деятельности сознания с объективными причинами её возникновения, с объектами и действиями, на которые она направлена и совместно с которыми актуализируется (С. Л. Рубинштейн).

Одним из важных приращений в деятельности сознания является формирование самосознания через выделение себя из окружающего мира и социума, познание и переживание событий своего внутреннего мира, отношения к себе и индивидуализированному образу «Я». Желание и потребность сохранить свою индивидуальность и остаться самим собой лежит в основе актуализации образа «Я» как специфически-индивидуального выделения субъектом самого себя среди других субъектов из окружающей среды-социума, с ориентацией на свою индивидуально-биологически-социальную целостность с учётом временных рамок в прошлом, настоящем и будущем ... образ «Я», как представление человека о самом себе, то «Я», которым, как предполагает человек, он является [44].

В генезисе и онтогенезе образ «Я» человека претерпевает кардинальные изменения: первобытный человек осознавал предметы и

свою деятельность с ними, и лишь на более высоком уровне развития сознания актуализировал свои мысли о предметах и действиях, самого себя как личность и свой духовный мир (Ф. Энгельс, И. С. Кон, А. Р. Лурия).

Опосредование и дифференцирование самого себя и своего «Я» из окружающего человека мира людей и вещей стало началом становления самосознания. Но первобытный человек отличался от современного не тем, что у него отсутствовало самосознание и образ «Я», а тем, что это «Я» допускало сравнение себя с другими членами общины только по ограниченному набору признаков, заданных самой общиной. Самосознание первобытного человека было партикуляристским (И. С. Кон). Первобытный индивид не осознавал общего понятия «человек»; человеком был для него только соплеменник. В силу партикуляризма индивид и себя самого мог оценивать ограниченной меркой: он видел количественные, но не качественные отличия себя от других членов своего племени. Сознывая, что он отличается от других, делая что-то лучше или хуже других, что за это его уважают в большей или меньшей степени, он не считает себя уникальным и непохожим на других. Отсюда – «несобранность» его «Я», «зависимость» от мнения других соплеменников и неспособность охарактеризовать себя безотносительно к ним.

Со временем представление о себе каждого отдельно взятого индивида изменялось, как изменялись время, общество, и его законы. Люди стали больше задумываться над вопросом: «Кто же я такой?»

Подходы философов и психологов различных эпох к изучению проблемы эволюции образа «Я» часто расходятся: у Р. Декарта «Я» – абстрактный субъект познания, у Дж. Локка – внутреннее чувство, у К. Юма – совокупность сменяющих друг друга самоощущений, у И. Фихте – всеобщий субъект деятельности. И. Кант связывает образ «Я» с нравственным идеалом, Г. Гегель прослеживает его возвышение от единичности к всеобщности. Л. Фейербах восстанавливает в правах чувственно-телесную природу «Я», подчеркивая одновременно диало-

гичность «Я». К. Маркс определяет взаимосвязь индивидуального «Я» с процессом жизнедеятельности индивида, а через неё – со всей совокупностью общественных отношений, субъектом и продуктом которых этот индивид и является. Осознание индивидом своего «Я» становится, таким образом, узловой точкой превращения социального в индивидуальное и обратно (И. С. Кон).

Эти философские воззрения, безусловно, наложили глубокий отпечаток на работы психологов XIX-XX вв., изучавших проблему развития образа «Я». В отличие от философских теорий, претендующих на раскрытие «истинной природы» и «сущности» «Я» в целом, в психологических теориях вычленяются проблемы, которые становятся предметом экспериментальных исследований. Однако их классификация представляется затруднительной из-за дифференциации по различным критериям.

Первые шаги научно-психологического анализа образа «Я» были связаны с развитием естественнонаучного мышления и борьбой против идеализма в психологии. Идеалистические теории психики, считавшие «Я» источником всех человеческих действий, приравнивали его к «душе», нематериальному «внутреннему агенту», который направляет поведение индивида, а сам не может быть ни выделен, ни объяснен.

Большинство психологов психофизиологического и ассоцианистского подхода к проблеме изучения «Я» стремились разоблачить этот «призрак» и свести его к материальным процессам, определяя человеческое «Я» как чувственный образ, формирующийся на основе самоощущений и ассоциаций, закрепленных в человеческой памяти (И. М. Сеченов). Так, Дж. Ст. Милль связывал актуализацию «Я» с памятью о совершенном действии. По мнению Ч. Пирса, «идея образа «Я» возникает у ребёнка в результате ассоциации факта перемещения вещи с движением собственного тела, которое осознается как причина перемещения. В. Вундт понимал «Я» как ощущение связи всех индивидуальных психических переживаний, придавая особое значение в его генезисе кинестетическим ощущениям. Его подход имел

материалистическую направленность, был ориентирован на естественный эксперимент и способствовал изучению ряда важных феноменов, например, таких как осознание человеком схемы собственного тела (В. В. Столин).

Особенно ценны в этом плане исследования психофизиолога И. М. Сеченова: в них автор обоснована теория ощущений, в контексте которой осознание себя человеком происходит посредством получения им различных перцепций, где человек является общим источником порождения ощущений, из которых вытекают действия. Причём, из чувственной формы самосознания ребенка в более зрелом возрасте актуализируется сознание его «Я», дающее возможность отделять глубинное внутреннее от общественного внешнего, рефлексировать и анализировать деятельность собственного сознания. Однако ограниченность психофизиологического и ассоцианистского подходов исключала изучение социальных аспектов развития образа «Я».

Содержание образа «Я» включает в себя представление личности о своем теле, психических свойствах, моральных качествах и установках. Однако значимость этих составляющих варьируется в зависимости от социальных условий и психологических состояний личности. Кроме того, человек не только «узнает», «открывает», но и активно развивает себя в деятельности. Осознание себя и своих возможностей изменяет его самооценку и уровень притязаний, да и сами они не только проявляются, но и развиваются в деятельности.

Уяснение этой взаимосвязи способствовало конкретизации понимания социальной природы «Я» человека. Важным шагом в этом направлении было признание того, что наряду с биологическим, телесным «Я», к осознанию которого индивид приходит интернально, в образ «Я» включены социальные компоненты, источником которых являются отношения личности с другими личностями.

Наиболее показательна в этом плане теория У. Джемса. В ней он разграничивает «познающее Я» («чистое Я», «поток сознающей мысли», то есть самосознание) и «познаваемое «Я» («эмпирическое «Я»,

то есть сумму всего, что человек может назвать своим, включая его собственное тело, психические силы и всё, что ему принадлежит – одежду, дом, семью, предков, друзей, репутацию, творческие достижения, земельную собственность и даже текущий счет). «Эмпирическое Я»

У. Джемс подразделяет на три компонента: 1) материальное «Я» – тело, одежда, собственность; 2) социальное «Я» – то, чем признают данного человека окружающие его люди (каждый человек имеет столько разных «социальных Я», сколько существует отдельных референтных групп, о мнении которых он заботится); 3) духовное «Я» – совокупность психических способностей и склонностей человека. Социальные и индивидуально-природные компоненты «Я» остаются в схеме У. Джемса рядоположенными. В последующих исследованиях социологизаторского направления проблема «Я» разрабатывалась более детально Ч. Кули, Дж. Мидом, Р. Заззо, А. Валлоном и др.

В начале XX в. социолог Ч. Х. Кули сформулировал теорию «зеркального Я», согласно которой представление человека о самом себе («идея Я») складывается под влиянием мнений окружающих и включает в себя: 1) представление о том, каким «Я» кажется другому лицу; 2) представление о том, как этот Другой моё «Я» оценивает; 3) связанную с оценкой других собственную самооценку, чувство гордости или унижения. «Идея Я» формируется уже в раннем возрасте в ходе взаимодействия индивида с другими людьми, причем решающее значение имеют институты первичной социализации.

В 40-50-х годах XX в. теория «зеркального Я» стала базовой для множества экспериментальных исследований, направленных на выявление зависимости образа «Я» или частных самооценок от мнения окружающих. Их результаты показали, что под влиянием благоприятных суждений окружающих самооценка человека повышается, неблагоприятных – снижается, причем нередко меняется самооценка и тех качеств, которые не подвергались оценке со стороны другими людьми. Но в теории «зеркального Я» (Ч. Кули) в ее первоначальном

варианте акцентировалось внимание на зависимости формирования образа «Я» от мнения «значимого Другого». Человеческое «Я» предстаёт в ней пассивным: оно только отражает и суммирует чужие мнения на свой счет, а взаимодействие людей в процессе их совместной деятельности сводится к обмену мнениями. Но в реальности личность общается с множеством людей, которые воспринимают и оценивают её неоднозначно. Кроме того, разные люди и группы неодинаково значимы для личности. Наконец, личность усваивает чужие мнения о себе не механически. Она в определенной степени осмысливает их, используя при этом собственные критерии отбора и фильтры.

По перечисленным причинам данная теория нуждалась в доработке, осуществлённой А. П. Петровским, который вывел принцип «отражённой субъектности» в психологическом анализе личности, согласно которому её изучение проводится в контексте изучения основных черт личности членов его референтной группы и характера их влияния на индивида, с уточнением, что это лишь один из источников влияния на развитие его образа «Я».

Уточним, что на филологическом материале М. М. Бахтин доказал, что внутреннее содержание личности может быть раскрыто только в диалоге с другой личностью путем взаимного самораскрытия (признается и обсуждается данный тезис и в исследованиях по кибернетике). Ведь способность субъекта встать в позицию наблюдателя или управляющего по отношению к самому себе предполагает также способность становиться в позицию исследователя по отношению к Другому, с которым этот субъект взаимодействует. Общение двух «Я» невозможно без наличия со стороны каждого «Я» особой рефлексии, функцией которой является осознание своей позиции и позиции партнера по взаимодействию. Рефлексия здесь выступает как глубинное поступенно-возвратное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию на индивидуализированном уровне восприятия его мироощущения. В этом мире партнера, в свою очередь, отражается внутренний мир ис-

следователя. А межличностные отношения на любом уровне взаимодействия, учитывая актуальный уровень самосознания и индивидуализированность внутреннего мира субъектов взаимодействия, прямо пропорциональны включенности личности в диалог с другими «Я».

Изучение особенностей развитие образа «Я» в процессе реального взаимодействия человека с людьми разных социальных групп и в зависимости от выполняемых личностью ролей стало ведущим направлением в интеракционистски ориентированной социальной психологии (от *interaction* – взаимодействие). В противоположность утверждениям некоторых исследователей о том, что образ «Я» дан индивиду непосредственно при рождении или формируется путем обобщения самоощущений, Дж. Мид доказал, что это – процесс, в основе которого лежит практическое взаимодействие индивида с другими людьми. Индивид познает себя и свою сущность опосредовано, опираясь на частные точки зрения других членов референтной социальной группы или с обобщенной точки зрения всей группы, к которой он принадлежит. Ведь в свой собственный «Я-опыт» человек входит, осознавая себя как объект, равный другим индивидам, и в совместной с ними общественной деятельности, где успешное взаимодействие с Другим опосредовано умением предвидеть его ответное действие на то или иное собственное действие (Дж. Г. Мид).

Таким образом, образ «Я» предстает как производная от группового социального «Мы», которое он опосредованно инкрустирует в себя, причем содержание «Я» обусловлено не субъективными мнениями других людей, а реальными взаимоотношениями с ними в совместной деятельности (Дж. Мид). И наряду с субъективно «Значимыми Другими» актуализируется «Генерализованный Другой», которым выступает не только институт социализации или референтная группа, но и общество в целом. Так «индивидуальное Я» предстаёт перед нами в целом как социальная структура, выкристаллизованная из социального опыта человека.

Социально-психологический подход к личности, предложенный интеракционистами, несомненно, открыл новые перспективы для изучения проблемы «Я». Однако ему свойственна некоторая односторонность, анализ которой возможен с опорой на интерпретацию функций самосознания.

Функции самосознания являются «третичными»: они производны как от социального общения личности, так и от интериоризованных ею, и в этом смысле уже вторичных, психических функций (Л. С. Выготский). Личность же становится субъектной, самодостаточной и самоотделённой от других посредством того, как она предъявляет себя Другому. За всеми отношениями между «Я» и Другим «Я» генетически стоят реальные социальные отношения людей (Л. С. Выготский).

Интеракционисты же в своих исследованиях брали во внимание преимущественно межличностное общение, а биологические основы индивидуальности и более широкие социальные детерминанты, в частности, предметное содержание деятельности личности, их интересовало в меньшей степени. Недооценка ими эмоциональных предпосылок самосознания, телесных переживаний и самоощущений в изучении образа «Я» послужила поводом к проведению специальных исследований представителями французской школы генетической психологии А. Валлоном, Р. Заззо и их сотрудниками. Ими определено, что генезис образа «Я», будучи в целом социальным процессом, имеет и биологические предпосылки, ярко проявляющиеся при изучении таких эмоциональных аспектов «Я», как самочувствие и самоощущение, и особенно, развития «чувства Я». Эти выводы уточняют понимание нами филогенеза образа «Я» и самосознания личности.

Таким образом, психофизиологический и интеракционистский подходы представляют собой полярные точки зрения на проблему исследования образа «Я»: в первом образ «Я» развивается посредством осознания собственных физических ощущений; во втором образ «Я» развивается лишь в процессе взаимодействия индивида с окружающими людьми. Но только синтез этих взглядов порождает,

на наш взгляд, объективный подход к изучению этой базовой составляющей самосознания.

Современные отечественные психологи, принимая во внимание различные точки зрения на проблему самосознания, представляют собственные теории формирования и развития образа «Я» человека (В. В. Столин, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Т. А. Репина, И. И. Чеснокова и др.). Образ самого себя возникает у человека в ходе осуществления различных видов жизненной практики: опыта индивидуальной деятельности и опыта общения (М. И. Лисина). Психофизическое функционирование организма создаёт базис для самоощущения человека. А общение, среди прочих видов деятельности, активизирует потребность в самопознании, формировании отношений, создаёт оптимальные условия для реализации общения и достижения его продуктивного результата. Контекст общения способствует выделению основных источников формирования образа «Я»: опыта индивидуальной деятельности человека и опыта его общения с окружающими людьми, где значимыми продуктами личностного общения становятся сознание, осознание и самосознание (М. И. Лисина).

Несмотря на заметную схожесть психологов во взглядах на происхождение самосознания и образа «Я» человека, до сих пор ведутся споры относительно его строения. И здесь совпадает мнение отечественных и зарубежных психологов-исследователей лишь о том, что образ «Я» имеет уровневое строение.

На основе теории установки (Т. Узнадзе) и теории диспозиционной регуляции социального поведения (В. А. Ядов) И. С. Коном выстраивается уровневая концепция образа «Я». В целом образ «Я» понимается как установочная система личности, включающая в себя три компонента: когнитивный, аффективный и производный от первых двух – поведенческий. Нижний уровень образа «Я» составляют неосознанные, представленные только во внутреннем плане переживания установки, ассоциирующиеся с самочувствием и эмоциональным отношением к себе. Выше расположены осознание и самооценка от-

дельных свойств и качеств личности. Частные самооценки складываются в относительно целостный образ. А сам образ «Я», расположенный на вершине этой пирамиды, вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и способов и средств их достижения.

По критерию соотнесения знаний человека о себе со знаниями об окружающем его социуме предлагается различать два уровня самосознания (И. И. Чеснокова). На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления собственного «Я» и «Я» другого человека через восприятие и понимание в Другом некоторого качества, которое затем переносится на себя. Для осуществления этого действия активизируются внутренние приемы самопознания в форме самовосприятия и самонаблюдения. На втором уровне интериоризация знаний о себе протекает в виде аутокоммуникации, то есть в рамках модели «Я и Я», где человек оперирует уже сформированными ранее знаниями о себе. В качестве специфического внутреннего приема самопознания выступают самоанализ и самоосмысление. На этом уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с социальных и внутренних позиций и установок. Высшего развития самосознание достигает на втором уровне при формировании человеком своих жизненных планов, жизненного кредо, чувства сохранения и поддержания собственного достоинства.

В концепции уровневого строения самосознания учитывается характер активности человека, в рамках которой формируется и актуализируется его образ «Я» (В. В. Столин). Уровни самосознания выделены им в соответствии с уровнями активности человека как биологического индивида (организма), социального индивида и личности. Процессы самосознания и его интегральные новообразования обеспечивают активность человека на каждом из уровней, исполняя роль обратной связи информацией о «вкладе» субъекта в его собственную активность. Поскольку характер активности и характер ве-

душних потребностей субъекта на каждом из уровней различны, различны и процессы, отражающие эту активность, а также интегральные новообразования самосознания личности.

На уровне биологического индивида (организма) активность субъекта определена системой «организм – среда», имеет в основе двигательный характер и вызывается потребностями в самосохранении, нормальном функционировании и физическом благополучии. В недрах этой активности формируется обратная связь в виде ощущений о положении тела и его внутренних органов в пространстве, которые укладываются в «схему тела» [16]. В схеме тела не разделены дифференцирующая и присоединяющая составляющие. Метафорически схема тела представляет собой образ «Я» организма, который отличается от «физического Я» субъекта, обладающего более сложной биосоциальной природой. За исходную единицу анализа принимается различие в содержании образа «Я», то есть знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт личности и самоотношения как относительно устойчивого самовосприятия. При этом в содержании образа «Я» выделяется два важнейшие компонента: 1) знания об общих чертах и характеристиках, объединяющих человека с другими людьми; это – присоединяющая образующая «Я-концепции», или система самоидентичности; 2) знания, выделяющие «Я» человека в сравнении с другими людьми; это – дифференцирующая образующая «Я»-концепции, которая даёт человеку ощущение своей уникальности и неповторимости.

На уровне организма формируется самочувствие как результирующая всех психофизиологических процессов, отражающих состояние внутренних органов, мышц, активации организма в целом. Самочувствие – биологический аналог самоотношения, отражающий степень удовлетворенности потребности организма в благополучии и функциональной целостности.

На уровне социального индивида активность человека опосредована потребностью в принадлежности к общности, признании его

общностью и аффилиации. Такая активность регулируется усваиваемыми индивидом социальными нормами, правилами, обычаями, технологическими предписаниями, уставами. Образ «Я» на уровне социального индивида облегчает человеку ориентацию в системе этих активностей, особенно за счет присоединяющей компоненты в виде системы социальных самоидентичностей (половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой). Их наличие позволяет человеку сравнивать себя с эталонами соответствующих общностей и через эти эталоны – с другими людьми. Для человека витально важно быть принятым другими людьми, и это отражается в самоотношении, которое есть перенесение вовнутрь отношения принятия или отвержения его социумом. Векторы системы самоотношения составляют базис дифференцирующей составляющей образа «Я», которая вторична на этом уровне по отношению к присоединяющей образующей.

На уровне личности активность субъекта проявляется потребностью в самореализации в труде, любви, спорте и реализуется с помощью ориентации на собственные способности, возможности, установки и мотивы. Поэтому в структуре образа «Я» ведущее место занимает дифференцирующая образующая «Я-концепции», обеспечивающая неслучайность самоопределения личности. Основой самоотношения личности при этом становится потребность в самоактуализации: собственное «Я», собственные черты и качества личности оцениваются в соотношении с мотивами, выражающими потребность в самореализации, и рассматриваются как ее необходимое условие.

Результаты факторного анализа показывают, что самоотношение – структурно-сложное образование, включающее в себя как генерализованное чувство «за» или «против» самого себя, так и более специфические параметры: самоуважение, ауто-симпатию, самоинтерес как близость к самому себе, ожидаемое отношение к себе других (В. В. Столин).

Таким образом, представления личности о себе могут относиться к разным сферам проявления человека. В настоящее время выделены

различные формы представлений о себе, дифференцированные по критериям «сфера проявлений человека» («социальное Я», «духовное Я», «физическое Я», «интимное Я», «публичное Я», «моральное Я», «семейное Я» и т. д.), «реальность и идеал» («реальное Я», «идеальное Я»), «временной континуум» («Я в прошлом», «Я в настоящем»), либо по какому-то иному существенному признаку (И. Джемс, К. Роджерс, М. Розенберг). Насколько все эти представления актуализируются как относительно самостоятельные, насколько они дифференцированы и связаны с самоотношением и поведением человека в соответствующих ситуациях – до сих пор остаётся открытым и уточняется в рамках современных эмпирических исследований. Подводя итог вышесказанному, отметим, что образ «Я» – довольно сложная, переживаемая как неповторимая, динамично развивающаяся, но относительно устойчивая в плане интенционности развития система представлений личности о самой себе, способствующая осознанию себя как уникальной автономной единицы социума.

1.2. Родовые феномены самосознания и «Я-концепции»

Внутренний мир личности и ее самосознание издавна привлекали внимание философов, культурологов, педагогов, психологов и представителей других направлений антропоцентрических наук. Изучению свойств самосознания, адекватности самооценок, структуры и функций образа «Я» посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, И. С. Кон, В. В. Столин, В. С. Мухина, В. А. Ядов, И. И. Чеснокова, У. Джемс, Р. Берн, З. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Болдуин, Ч. Кули, Дж. Мид, К. Хорни и др.). Ими прослежена эволюция самосознания, выявлена и конкретизирована идея о социальной природе самосознания и её вторичности по отношению к предметной деятельности и общению, выделены автономные направления исследования самосознания, в том числе природы и генезиса самооценок, когнитивных и оценочных компонентов самосознания, структуры и функций образа «Я».

Однако и до настоящего времени остаются «белые пятна» в изучении данного феномена: эмпирические исследования самосознания остаются разрозненными, их методология не всегда достаточно строга, понятийный аппарат проблемы его формирования неоднозначен, а альтернативные теоретические концепции не удается свести к общему знаменателю.

Проблема самосознания представляет для человечества интерес на протяжении многих тысячелетий развития цивилизации. Однако на уровне фундаментальных и прикладных исследований данный феномен изучается в антропоцентрированных науках около двухсот лет. В западной психологии в конце XIX века рассматривалась модель личностного «Я», в которой выделяются материальное «Я» (тело и собственность человека), социальное «Я» (социумом выделение человеческого в человеке) и духовное «Я» (конгломерат психических состояний, способностей и склонностей). Было доказано, что триада сущностей человеческого «Я», проходя через поток сознания из «познающего Я», «чистого Я» и «эмпирического Я», порождает бинарные формы самооценки – самодовольство и недовольство – и системно влияет на развитие сознания и психики в целом (У. Джемс).

В первой трети XX в. трёхуровневое представление о строении сознания в психоанализе (Id – Ego – Super-ego) дало понимание глубинности и широты охвата внутриличностных процессов, взаимообусловленности деятельности сознания и подсознания и влияния психогенетических предпосылок, социальных установок и непреодолимых желаний на сам процесс становления и развития самосознания личности (З. Фрейд, М. Клейн, К. Хорни, М. Эйнсворт, Р. Ассаджиоли). Соотнесение этих показателей с принципом реальности в процессе социализации личности и формирования её мыслительных процессов опосредует, по мнению представителей психоаналитической школы, развитие в её структуре идентификации и интроекции, что способствует принятию человеком морально-этических норм социума, следованию им и трансляции другим его членам (А. Фрейд, 1965).

Социум и его коллективное бессознательное накладывают ощутимый отпечаток на становление и развитие самосознания, а сознание и личностное-коллективное бессознательное взаимообуславливают друг друга, порождая новые смыслы бытия человека, их творческое преломление в индивидуальной и коллективной деятельности и индивидуализированность социальных отношений (К. Г. Юнг). Рассмотрение развития личности как динамического эволюционного процесса позволяет выделить его центростремительные силы – жизненные цели, жизненные перспективы и образ будущего.

В рамках индивидуальной психологии также подчёркивается роль социума и генетической предрасположенности в формировании как самосознания, так и личности в целом. Однако акцентируется внимание на той творческой силе человека, мощь которой актуализирует его личность по-особому, специфически, неповторимо (А. Адлер). А так как поведение человека опосредовано его самооценками о себе и окружающих, то и его собственный мир конструируется в соответствии с ними и соответствует им. Таким образом, формируется стиль жизни как потребность в преодолении собственных органических недостатков и деструктивных психологических переживаний, проявляющихся на сознательном уровне в форме чувства неполноценности.

Для снижения его уровня и сохранения психического здоровья человек реализует компенсирующую потребность в аффилиации, активно включаясь в социальные отношения с другими людьми и проявляя социальный интерес к ним. Именно социальный интерес, выступая критерием психического здоровья, способствует повышению аксиологической модальности межличностных отношений во всей их совокупности. Повышение ценности собственной жизни, жизни других людей и взаимодействия с ними при разумном соотношении личных и общественных интересов приводит к компенсации комплекса неполноценности и формированию адекватного образа «Я». Разбалансированность этих показателей приводит к дисгармоничному типу компенсации, ко-

гда стремление к превосходству порождает сверхкомпенсацию, а слабость личности проявляется в форме ухода в болезнь (А. Адлер).

Так конфликт между степенью принятия себя, уникальностью стремления к самосовершенствованию, превосходством над другими и устремлённостью в будущее через преодоление собственной неполноценности становятся факторами развития личности и её самосознания.

На всём протяжении своего развития человек проигрывает большое количество ролей и пробует разнообразные позиции межличностного взаимодействия в соответствии с социальными требованиями, предъявляемыми социумом на разных ступенях его психологической зрелости (Э. Эриксон). При этом человек постоянно осуществляет выбор между возможностью и потребностью в усилении или ослаблении собственного «Я», что проявляется в будущем в виде его личностной и профессиональной успешности или неуспешности.

В этом процессе важен контекст истории и культуры, который рассматривается как герменевтический критерий формирования самосознания личности (Э. Фромм). Через понимание влияния культуры на личность в конкретную историческую эпоху можно интерпретировать новообразования самосознания. Так, в стабильных обществах с чётко прописанными социальными ролями и жёстким контролем уровня свободы человек чувствует себя комфортнее. Чем более человек свободен, тем сильнее у него проявляется желание «бегства от свободы», ведь понятное и стабильное бытие безопаснее непредсказуемого и неопределённого. Исходя из понятия стабильности и безопасности бытия как базиса самоидентичности и идентичности с другими людьми, человек часто осознанно выбирает «несвободу» и регламентацию жизнедеятельности вплоть до абсолютного подчинения традициям общества, авторитаризму и иным деструкциям социального равенства и демократических свобод.

Принятие несвободы, диктуемой социумом, ведёт к формированию такого новообразования самосознания, как отчуждение, то есть отстранение от самого себя и восприятие себя чужим. Подобным са-

мовосприятием снижается эгоцентризм в собственном мире, и отчуждённая личность лишается чувства собственного достоинства в большей его степени (Э. Фромм). Теряется ощущение уникальности и неповторимости «Я», его индивидуализированных ценностей и смысла жизни как такового. Особенно остро это проявляется в современном обществе, где рутинизация жизни и вытеснение актуальных и глубинных проблем бытия пронизывают самоотношение и межличностные отношения по вертикали и на линейном уровне, являясь основным источником биполярных ценностей и потребностей личности, ведущих к внутриличностным конфликтам (К. Хорни). Всё это снижает уровень ощущения безопасности, формирует в целом психологически незрелую личность, а также установку на тотальную враждебность к окружающему миру.

Для сохранения устойчивости и целостности личности в данной социальной ситуации развития личности актуализируются ее подстроечные стратегии (ориентации) поведения, имеющие целью снизить деструктивные образования психики, генерализованное чувство тревоги и деформации самосознания, такие как: ориентация на людей, предполагающая зависимый, беспомощный, нерешительный стиль взаимодействия; ориентация от людей с установкой на уединение, независимость, самодостаточность; ориентация против людей, направленная на достижение власти и контроля над другими (К. Хорни).

Однако реализация стратегии оптимизирующего личность поведения способствует выделению вариативных образов «Я», где: реальное «Я» демонстрирует осознанную или неосознаваемую идентичность; актуальное «Я» проявляет личность целостно в совокупности её позитивных и деструктивных качеств; идеальное «Я» поддерживает сконструированную личностью воображаемую модель эталона себя.

Сумма этих «Я» существенно влияет на формирование самосознания и потребность личности в том качестве общения, которое соответственно имеет свой вектор и может быть направлено «к людям» (и тогда человек проявляет потребность в любви, привязанности и

помощи других людей, несмотря на отчуждённость от них и социальные страхи), «против людей» (принимает априори враждебность окружающего мира и необходимость борьбы с ним) и «от людей» (отстраняется от людей, ощущая себя непонятым социумом) (К. Хорни). Первый тип общения характеризует адекватность восприятия человеком социального мира и себя как его представителя. Последние два типа общения сигнализируют о неадекватности отношения к социуму и невротизации личности, опосредующей таким образом защитные механизмы для поддержания витально допустимого уровня самоуважения и сохранения позитивного образа «Я». Оптимизация этих типов общения и сближение идеального «Я» и реального «Я» возможны при условии использования внутренних ресурсов самореализации, принятия ответственности за себя и Другого. Так в психодинамических теориях феномен самосознания анализируется через структуру образа «Я» и механизмы его формирования.

Формирование и продуцирование многих «Я» позволяет человеку, с одной стороны, быть более гибким, адаптивным и толерантным в различных жизненных ситуациях, а с другой – интериоризировать многомерность и инвариантность образов собственного «Я» в устойчивое конструктивное представление о себе на основе «Я-концепции» (Т. Шибутани, 2007). Сформированность «Я-концепции» зависит от её базовых компонентов: степень интеграции как возможности изменения модели собственного поведения, уровень осознанности действий по отношению к самому себе, стабильность и последовательность поведения, самооценка и степень адекватности представлений о себе. Обратная связь об уровне их сформированности осуществляется через сенсорные сигналы непосредственного восприятия социальной действительности (сигналы первого типа) и восприятия последовательных реакций людей (сигналы второго типа). Таким образом, подтверждается тезис о том, что «Я-концепция» и самооценка в целом опосредованы процессами социального взаимодействия и участия личности в жизнедеятельности социальных групп.

Важно уточнить, что на формирование самосознания влияет и механизм самоподражания. Другому, имеющий в своей основе имитацию стиля взаимодействия с социумом и установок «значимых других» (А. Бандура). Обратная связь со значимыми другими и соотношение позитивных и негативных самоподкреплений, полученных в процессе взаимодействия с ними, влияет на самооценку человека, делая её более зависимой от социальных воздействий. Социальные взаимодействия в становлении самосознания определяются как субъективно интерпретируемая обратная связь с другими людьми. В теории зеркального «Я» представление человека об оценке его другими людьми, как главный источник обратной связи в межличностном взаимодействии, определяет образ «Я» и влияет на качество и интенцию формирования самосознания личности (Ч. Кули).

Влияние социума на становление самосознания проявляется триадно: когнитивно – как образ «Я», эмоционально-оценивающе – как самооценка и поведенчески – как реакции человека на социальное воздействие (Э. Берн). Институты первичной и вторичной социализации выступают здесь кумулятивным источником формирования «Я-концепции» и жизненного сценария, не всегда осознанно реализуемого человеком в сознательном возрасте.

Сформированность «Я-концепции» позволяет личности быть более целостной, активно стабильной и защищённой от информационной интервенции социального мира через реализацию функций внутреннего согласования личностных структур, дифференциации и интерпретации собственного опыта и личных инспекций.

Наивысшим результатом развития самосознания можно считать самоактуализирующуюся личность, позволяющую себе наиболее полное раскрытие своих способностей, талантов и возможностей и достигающую оптимального и эффективного уровня своего функционирования (Г. А. Маслоу). Генетически и биологически обусловленный потенциал роста личности может быть реализован частично, в полной и даже в высшей мере при наличии благополучного социального

окружения и установок на осознание и реализацию своих потребностей от физиологических через социальные до акме-потребностей в самоуважении, самосовершенствовании и самоактуализации.

Исходя из вышесказанного, мир личных переживаний становится той субъективной реальностью, в которой «просеивается» вся совокупность индивидуализированных переживаний человека, выступают маркеры на «Я»-отрицающие переживания и закрепляются в сознании «Я»-интенсифицирующие переживания (К. Роджерс). Принятие субъективной реальности с дифференциацией переживаний становится основой формирования «Я-концепции» личности, помогает выразить подлинную сущность человека и стать успешным. Таким образом, с позиций гуманистической психологии успешная социализация и удовлетворённость собой взаимосвязаны с уровнем развития самосознания человека.

В отечественной психологии активная разработка проблемы самосознания личности началась с трудов Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна и касалась методологических аспектов онтогенеза самосознания в контексте социальной ситуации развития личности. Исходя из актуального общетеоретического и методологического уровней исследования проблемы самосознания, в отечественной психологической науке выделяется два направления. Представители первого рассматривают феномен самосознания в контексте более общей проблемы развития личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Представители второго направления изучают феномен самосознания уже, рассматривая при этом особенности самооенок, их онтогенез, структуру, функции, возможности направленного формирования, а также опосредованность самооценки социальными оценками представителей референтных и других групп людей (А. А. Бодалев, И. С. Кон)

Л. С. Выготский в понимание самосознания включает осознание личностью физических, интеллектуальных и других качеств и самооценку. Понимание самосознания как осознания и оценки человеком

самого себя как личности: своего мировоззрения, ценностей, целей, интересов и мотивов поведения предлагает А. В. Петровский [44]. И. С. Кон трактует самосознание как совокупность психических процессов, опосредующих осознание индивидом себя как субъекта деятельности, а представление о себе – как образ «Я» [30]. М. И. Лисина и А. И. Сильвестру базисом феномена самосознания видят синтез знания о себе и отношения к себе.

Самосознание функционально играет роль ориентира человека в себе и собственной деятельности (Д. В. Ольшанский). Базовыми при этом являются самопознание в его рациональном и эмоционально-смысловом значении и самооценка на уровне знания о себе и эмоциональной оценки себя. По критерию «обобщённость» самооценка состоит из двух уровней: первый уровень неосознаваемый и представляет собой интегративное эмоционально-обобщённое самоуважение. Второй уровень – осознаваемый, содержит в себе локально-ситуативные нелинейные самооценки.

На нелинейный длительный путь формирования самосознания, являющийся сквозным на протяжении всей жизни человека в социуме, указывал и В. С. Мерлин, выделяя четыре его компонента: дифференциацию «Я» от остального мира; осознание «Я» как активной интенции деятельности; осознание личностью своих психических свойств и эмоциональных самооценок; сформированность социально-нравственной самооценки и самоуважения на основе суммы накопленного опыта общения и деятельности.

В онтогенезе самосознания выделяется два основных этапа (по В. П. Зинченко): на первом этапе формируется схема собственного тела и формируется «чувство Я». На втором этапе по мере совершенствования интеллектуальных возможностей и понятийного мышления самосознание достигает рефлексивного уровня, благодаря чему человек может осмысливать свое отличие от других в понятийной форме. При этом самосознание как процесс познания себя характеризуется своим продуктом – представлением о себе, то есть «Я-образом» или «Я-концепцией» (В. В. Столин).

На сегодняшний день в отечественной психологии существует несколько подходов к изучению генезиса самосознания. Полярными являются понимание самосознания как генетически первичной формы сознания, исходящей из целостного самовосприятия и мировосприятия в раннем детстве, и понимание самосознания как высшей формы сознания, опосредованной всем ходом развития сознания личности. В третьем подходе предлагается бинарная трактовка генезиса самосознания, в которой оно рассматривается в неразрывной связи с осознанием внешнего мира как возникшее и развивающееся одновременно, взаимозависимое и взаимообусловленное им.

Тезис об опосредованности самосознания внешними средовыми условиями и общественными отношениями, выдвинутый Л. С. Выготским, стал научной парадигмой в изучении данной проблематики и остаётся таковой по настоящее время. Подчёркивая, что личность есть понятие социальное, охватывающее надприродное, историческое в человеке, он доказал в рамках культурно-исторической концепции, что именно в культуре, в системе её отношений наблюдаются приращения в сознании личности и в овладении ею собственным поведением.

Так, личность проявляет свою активность по отношению к миру и способность к его осознанию и осознанию себя посредством действий, поступков, деятельности в социуме и выделению себя из него. Проходя ряд ступеней в своём развитии от неведения себя до углублённого самопознания, самосознание тесно переплетается с приобретаемым и осмысливаемым жизненным опытом и формирующимися вследствие этого мировоззрением и самооценкой (С. Л. Рубинштейн). Отсюда следует, что самосознание имеет своим основанием аксиологические ориентиры, интериоризированные человеком как субъектом личной и общественной жизнедеятельности. А отношения в социуме и с социумом становятся одним из системообразующих факторов развития структуры личности (А. Ф. Лазурский). Эта линия в изучении самосознания находит своё продолжение в работах Б. Ф. Ломова, подчёркивающего, что именно в системе «индивид – общество» и че-

рез систему общественных отношений объективно раскрываются психические свойства личности, её мотивы, стремления, установки, привычки, симпатии и антипатии.

Для нас представляет интерес тот факт, что родовые проявления психики и феномены самосознания рассматриваются в системе отношений на уровне эндопсихики (как взаимосвязи и взаимозависимости всех элементов и функций психики) и экзопсихики (как отношения личности к внешней среде и социальным объектам) (А. Ф. Лазурский). К выделенным им «сторонам» отношений относятся: модальность отношений (положительная, отрицательная и безразличная), степень интенсивности отношений, качественные особенности отношений, уровень развития и дифференцированности отношений, степень сознательности отношений, степень культурности форм отношений, широта или объём отношений (то есть количество социальных объектов в поле интересов человека). Для изучения процесса формирования самосознания для нас важна каждая из перечисленных характеристик отношений, так как каждая из них раскрывает определённую грань в индивидуализированной характеристике личности даже в большей степени, чем её свойства (то есть темперамент, характер и способности).

Наряду с этим при постановке эксперимента нами учитывался тезис В. Н. Мясищева о том, что деятельность как таковая может стать нейтральной для формирования самосознания и тех психических свойств и качеств, которые составляют морально-нравственное ядро личности. И только отношения, актуализирующие непрофессиональную и профессиональную деятельность и в её рамках – сотрудничество, сотворчество, поддержку и взаимопомощь, взаимовлияние и взаимные действия, содействия и противодействия, то есть субъективные отношения (Б. Ф. Ломов) дают человеку возможность проявить себя в нравственном поступке. Отношения, представляя в сформированном виде целостную систему осознанных индивидуализированных избирательных связей, выступают системообразующим

качеством личности и её самосознания. Верно и обратное предположение о том, что через систему доминирующих отношений можно изучить саму личность и её направленность. В качестве критериев изучения отношений В. Н. Мясищевым предложены степень устойчивости, базовые отношения, производность от базовых отношений, доминантность, эмоциональность, степень обобщённости, принципиальность, степень активности и уровень сознательности. Мы опирались на эти критерии при составлении диагностической программы эмпирической части исследования.

Необходимость комплексного подхода к изучению проблемы самосознания личности выводит нас на концепцию познания личности, предложенную Б. Г. Ананьевым (1980). Зависимость становления индивидуально-типологических свойств человека от условий внешней среды позволяет выделить социально-психологический аспект изучения личности как базовый и дифференцировать в нём значимые для нашего исследования компоненты: 1) статус личности; 2) общественные функции, опосредованные этим статусом и актуальной исторической эпохой; 3) мотивацию поведения и деятельности в контексте аксиологической направленности и целеполагания личности; 4) её мировосприятие, мироощущение, характер и склонности (Б. Г. Ананьев).

Базисом динамической структуры личности является система социальных взаимосвязей и взаимозависимостей человека, подчинённых субординационному (иерархическому) и координационному (паритетно-автономному) принципам (Д. Б. Эльконин). Опора на эти принципы позволяет, с одной стороны, быть относительно целостной личностью, так как элементарные социальные и психофизиологические свойства подчиняются более сложным, системным. С другой стороны, каждое из свойств имеет относительную самостоятельность и избирательность самопроявления в конкретной ситуации труда, общения и познания себя и мира. С третьей стороны, позволяет выделить этапность в формировании и развитии самосознания личности: отделение себя от вещей → выделение собственных действий из структуры предметных дей-

ствий → обобщение «самоощущений» → осознание желаний и действий → осознание оценочных отношений других людей → осознание мотивов деятельности → самооценка и оценочные отношения в общении с другими людьми → формирование автономной самооценки и осмысление собственных переживаний → переход от внешней регуляции жизнедеятельности к внутренней. Именно наличие самооценки и способности субъектно осмысливать собственные переживания становится показателем сформированности самосознания (Д. Б. Эльконин).

Для нас этот вывод интересен тем, что опираясь на него в своей экспериментальной работе, мы создали модель профессионально-педагогической студии с целью осознания будущими педагогами собственных профессиональных целей и ценностей, рефлексии мотивов учебно-профессиональной деятельности, оценивания самостоятельных работ и творческих заданий однокурсников, рисуночного и вербального представления образа «Я», конструирования профессионально-педагогических ситуаций и построения алгоритма и инварианта их решения. Выполнение подобных дивергентных и рефлексивных заданий параллельно с учебно-профессиональной деятельностью представляло будущим педагогам возможность глубинного самоисследования и познания Других, повышая тем самым уровень осознания себя в жизнедеятельности и будущей профессии.

Приращения и новообразования будущего педагога актуализируются в учебно-профессиональной деятельности. И по настоящее время именно деятельность как единица анализа остаётся парадигмой изучения экстернальных проявлений личности.

Через наблюдение за деятельностью личности и анализ её структурных компонентов мы получаем эмпирические данные о смыслообразующих и стимулирующих мотивах индивидуализированной деятельности человека, иерархии и соподчинении осуществляемых им деятельностей, порождающих значимые для него смысл, интенции и цели. Интегрируясь друг в друга, они создают те «смысловые образования личности», которые образуют её ядерную харак-

теристику, общий «психологический профиль» личности (А. Н. Леонтьев). Через деятельность и осознание деятельности на мотивационном (через эмоции и потребности), поведенческом (через операции, действия и деятельность) и когнитивном (через сознание и самосознание) уровнях происходит дифференциация и интеграция различных деятельностей, синтез и диссоциация между ними. Таким образом, дефиниции «личность», «сознание» и «деятельность» проявляются в диалектической взаимосвязи.

Концепция деятельностного подхода к изучению личности, предложенная А. В. Петровским (1982), представляет для нас интерес своей социально-психологической направленностью. Базовыми дефинициями здесь выступают личность, деятельность и коллектив, а деятельность опосредована качеством межличностных отношений в группе и её аксиологическими ориентирами. Социально-психологические феномены группового взаимодействия обусловлены содержанием деятельности (в нашем случае – учебно-профессиональной), структурой групповой активности и уровнем развития группы в совместно-раздельной деятельности с дозированной помощью участников группы друг другу. Через осознание личностью содержания, ценностей и смыслов совместной деятельности, взаимовлияния на участников группы и взаимответственности за качество развития личности в коллективе человек начинает видеть особый смысл и субъектную значимость такой деятельности. Реализуемый в данном контексте принцип персонализации (А. В. Петровский) поднимает межличностные отношения на новый, более высокий уровень личностной значимости, а сами отношения становятся средством и способом развития личности и её самосознания. Поэтому в нашем исследовании одним из аспектов изучения профессионального самосознания будущих педагогов стали социально-психологический климат учебной группы как референтной в период обучения в вузе и качество отношений студентов в ней.

Как показывают результаты нашего эмпирического исследования, будущий педагог в процессе вхождения в специальность изна-

чально доминирует интерес к познанию предмета психологии («Какая таинственная и глубокая наука!»), себя («Кто я в этом мире? В чём я особенный? Как я могу наиболее полно реализовать себя?») и получению обратной связи о своём престижном статусе в социуме.

Психологические знания о себе (образ «Я»), неконгруэнтные собственным инспекциям или притязаниям, приводя к напряжению и конфронтации различных смыслов образа «Я» личности и её референтного окружения, формируют конфликтный смысл «Я». Он, в свою очередь, в зависимости от структуры личности, может её фрустрировать и восприниматься в худшем варианте развития как осознанное ощущение дискомфорта разной степени тяжести (вплоть до разочарования в выборе профессии) или в оптимальном варианте развития – как необходимость доказывать и подтверждать свою состоятельность как будущего профессионала высоким уровнем освоения содержания профессии и (или) успешностью в учебной деятельности, что не всегда коррелирует друг с другом. Осознание конфликтного смысла «Я» активизирует работу самосознания и выступает единицей анализа его деятельности на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях (В. В. Столин, 1983).

Опираясь на метод изучения конфликтных смыслов, предложенный В. В. Столиным, мы в экспериментальном исследовании конструировали и проигрывали с будущими педагогами ситуации профессионального взаимодействия, требующие от них рефлексии по поводу того внутреннего напряжения и внутренних раскогласований в виде препятствий к реализации себя в будущей профессиональной деятельности, которые снижают темпы достижения жизненных целей и способствуют осознанию себя как нереализованной личности, с одной стороны, а с другой – активизируют внутренние резервы для достижения жизненных целей и удовлетворения потребности в профессиональной самореализации и подтверждении своего позитивного образа «Я». Контекст такой деятельности является полем интенсивных приращений в профессиональном самосознании через бином ме-

ханизмов идентификации и обособления, обеспечивающих индивидуализацию и дифференциацию протекания процессов сознания будущих педагогов (В. С. Мухина, 1999).

Идентификация как действенный механизм формирования адаптивных компонентов самосознания выделяется А. А. Налчаджаном (1988, 2007). Вслед за И. Джемсом, К. Роджерсом, М. Розенбергом он выделяет дифференцированные ипостаси образа «Я» (схема тела, «Я» реальное, «Я» идеальное, «Я» социальное и т. д.) и группы элементов самосознания. К первой группе принадлежат элементарные когнитивно-оценочные моновалентные структуры, в которых однозначность знания о себе соотносится с однозначной во всех ситуациях социального взаимодействия устойчивой оценкой определённого свойства личности. Ко второй группе относятся амбивалентные (ультивалентные) по оценкам структуры, в которых знание о себе рассматривается в контексте разных социальных ролей, примериваемых на себя личностью, поэтому оценивается в соответствии с этим контекстом не всегда однозначно. Предположение о взаимосвязи идентификации и когнитивного диссонанса и формировании на основе их синтеза конструктивной (адаптивной) и деструктивной (дезадаптивной) идентификации получает своё подтверждение в исследовательской работе с учётом доминирующих ценностных ориентаций и мотивов учения будущих педагогов. Подход, предложенный А. А. Налчаджаном, близок нам своей трактовкой, так как даёт преподавателям вуза и будущим преподавателям тонкий инструментарий рефлексии неоднозначных ситуаций учебно-профессиональной деятельности, а также тех социальных и профессиональных ролей, которые осознанно или бессознательно они берут на себя, реализуя содержание учебного процесса.

В ходе решения ситуаций профессионального взаимодействия как психолого-педагогических (профессионально-педагогических) задач и накопления вариантов их решения становится более устойчивым и целостным представление о себе (образ «Я»), приобретает навык конструктивных социальных отношений, получается обратная

связь об уровне активности и профессионализма личности, степени её признания референтной группой, что, в общем, ведёт к снижению конфликтности личности будущего специалиста и повышению уровня её психологического здоровья и устойчивости.

Такая содержательно и рефлексивно насыщенная учебно-профессиональная деятельность будущих педагогов формирует систему установок, которую по теории диспозиционной регуляции социального поведения (В. А. Ядов, 2007) и с учётом уровневой концепции образа «Я» (И. С. Кон, 1984) можно представить трёхуровнево. Первый уровень – элементарные установки физиологической и психологической безопасности, комфортного самочувствия и положительного эмоционального фона при осуществлении учебно-профессиональной деятельности в стенах вуза и в других учреждениях образования. Второй уровень – социальные установки: в когнитивном аспекте – на получение актуальной и профессионально востребованной научно-практической информации в адаптированном для восприятия будущими специалистами виде, в эмоциональном аспекте – на осознание аффектов, эмоций и чувств, актуализирующихся в ходе взаимодействия с преподавателями вуза и студентами учебной группы, факультета и вуза в целом в рамках аудиторной учебно-профессиональной деятельности и вне неё, в поведенческом аспекте – на приобретение профессиональных умений, навыков и качеств и готовность осуществлять учебно-профессиональную деятельность сначала по предложенному алгоритму, а затем инвариантно и творчески применяя полученные технологические знания. Суммативно все эти аспекты реализуют процесс осознания и самооценивания социальных объектов, их свойств и ситуаций межличностного взаимодействия. Третий уровень – синтезирование и амплификация дифференцированных частных самооценок в целостный образ «Я», определяющий уровень активности будущего специалиста, его интенцию и степень включённости в учебно-профессиональную деятельность как личностно значимую. Четвёртый уровень – инкрустация образа «Я» в систему аксиологических ориентаций личности, уточня-

ющих жизненное и профессиональное кредо, цели и те технологические приёмы, которые в оптимальном режиме пространства, места и времени позволяют реализовывать формирующийся в сознании жизненный сценарий.

Самосознание как автономное центральное образование в структуре личности рассматривается И. И. Чесноковой (1982). В основу критериев выделения уровней самосознания положено актуальное знание о себе и его соотнесение со сложившимися знаниями о другом человеке и самом себе. Базовый уровень определяется соотнесением образа «Я» и образа «Другого», где механизмами самопознания являются самовосприятие и самонаблюдение на основе восприятия какого-либо качества в другом человеке с последующей его интериоризацией. Производным от базового уровня является уровень соотнесения образа «Я» в разные эпохи становления личности в ходе социального взаимодействия через механизм аутокоммуникации. Приёмами самопознания здесь становятся самоанализ и самоосмысление, а центрирующей силой – реализуемая в рисунке поведения мотивация и доминирующие при сопоставлении внутренних мотивов и требований социума мотивы.

В самосознании, который И. И. Чеснокова предлагает считать психическим процессом, выделяется триада феноменов: самопознание как процесс познания себя, самосознание как эмоционально-ценностное отношение личности к самой себе, саморегулирование как организация личностью собственного поведения. Такая трактовка универсалии «самосознание» близка нашему пониманию и находит своё подтверждение в направленности опытно-экспериментальной работы с будущими преподавателями, осуществляемой на протяжении последних десяти лет работы на факультете дошкольной педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. Ценностный аспект отношения личности будущего специалиста к себе как профессионалу учитывался нами при отборе диагностических методик обследования участников нашего исследования.

Расширяет наше представление о самосознании как феномене, опосредованном установкой, позиция М. Розенберга, которая послужила нам некоторым основанием для построения модели и диагностической программы исследования. Первый компонент даёт представление о выраженности когнитивной сложности и дифференцированности самосознания: чем их количество больше, а уровень сложнее, тем уровень самосознания выше. Второй компонент уточняет, насколько образ «Я» отчётлив и значим для человека. Понять это можно при наличии рефлексии, её систематичности и системности, а также направленности (на себя, дело или общение, на себя как интеллектуала, социального лидера или гламурную личность и т. д.). Третий компонент определяется одномоментным наличием противоречивости и последовательности самосознания с центром несовпадения в «Я» физическое, публичное, моральное, реальное, идеальное и так далее, которые выступают катализатором развития самосознания и внутренней напряжённости. Четвёртый компонент опосредован показателем «стабильность/эпизодичность» и влияет на рисунок поведения человека и качество межличностных отношений.

Структурные компоненты образ «Я» одновременно взаимосвязаны и автономны друг от друга, поэтому наличие между ними конфликтов и противоречий есть естественное состояние самосознания, которое, балансируя между «принятием – отторжением», «равновесием – противостоянием» на низших уровнях иерархии «Я», усложняет и углубляет самосознание, даёт ему возможность взрослеть и вызревать (И. С. Кон).

Рассмотренные нами подходы к изучению феномена самосознания дополняют друг друга тем, что определяют самосознание как процесс, опосредованный познанием предметного мира, имеющий стадийный характер развития, включающий в себя эмоциональный, поведенческий и когнитивный аспекты и обусловленный отношениями в социуме и с социумом.

Теоретические основы анализа рассматриваемой нами проблемы показывает, что развитие самосознания будущего специалиста по

настоящее время вызывает неподдельный интерес научных работников и практиков. В исследованиях отечественных и зарубежных учёных прошлого и настоящего выделены основания для понимания сущности профессионального самосознания, описан характер протекания процессов развития самосознания в ходе профессионального обучения, определено примерное содержание учебно-воспитательной работы и обоснована значимость создания инвариантов развития личности будущего специалиста.

Наряду с этим ряд важных аспектов данной проблемы до сих пор остаётся малоизученным. Это касается определения сущности самосознания как индивидуализированного глубинного уровня развития личности, её критериальных характеристик и доминантных свойств, уточнения особенностей и этапов развития самосознания будущих педагогов в процессе их вузовской профессионализации. Недостаточно на сегодняшний день разработаны технологии и средовые условия обучения в вузе, способствующие развитию самосознания будущих специалистов.

Изучение феномена самосознания позволяет глубже понять психофизиологические и социальные предпосылки его развития и механизмы его актуализации. Мы рассматриваем архитектонику самосознания в её структурно-содержательном единстве. Структура самосознания определяется совокупностью конструкторов индивидуального и личностного характера. Содержательной характеристикой самосознания как глубинного развития личности мы считаем её системообразующие (доминантные) свойства, наличие которых обеспечивает становление личности как профессионала, принятие положительного образа «Я» в выбранной профессии, развитие субъектности личности, способствующее построению индивидуализированной траектории жизненного пути, ценностно значимого для самого человека и одобряемого социумом.

Базовыми для уточнения данного вопроса стали для нас исследования проблемы развития личности, нацеленные на изучение дефиниций «глубина» и «уникальность» личности и отражающие би-

нарность её природы (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, Э. А. Голубева, Н. Л. Коломинский, В. С. Мерлин, А. А. Шаграева, Д. И. Фельдштейн). Это обусловило поиск тех характеристик, наличие и формирование которых становится определяющим для развития самосознания, выбора профессионально и социально значимых ценностных ориентаций, построения стратегий учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности и осознанного конструирования себя и окружающей социальной и профессиональной среды.

Это предполагает субъектное построение картины мира, в котором личность себя «возделывает», и образа «Я» как значимой и принимаемой самим собой части этого мира. Отражение в сознании личности картины собственной жизни как индивидуализированной истории бытия во времени и пространстве в единстве его ретроспективы и перспективы позволяет интегрировать и актуализировать свои профессиональные цели, планы, стратегии самопрезентации, ожидания, стремления, мечты и жизненное кредо личности. Устойчивость, значимость и принятие личной картины мира позволяет будущему профессионалу быть более стабильным и стрессоустойчивым в преодолении рутинных и кризисных моментов профессиональной деятельности как проявлений социальных противоречий и «незавершённости» самой личности (А. Адлер, Э. Эриксон, К. Роджерс, Э. Фромм).

Всё вышесказанное при поиске путей, средств и способов развития самосознания будущих педагогов позволяет нам сформулировать следующие интенционные для нашей работы предположения: 1) осознание специфики построения и особенностей восприятия собственной картины мира и образа «Я» углубляет субъектность личности будущего профессионала, усложняет его личностные структуры, отношение к себе, миру людей и миру вещей; 2) развитие самосознания сопровождается осознанием собственных стратегий самопрезентации и степени их эффективности во взаимодействии с другими людьми; 3) осознание себя (образ «Я»), собственных притязаний, ценностных ориентаций, уровня самооценки и самопринятия посредством ре-

флексии, самоанализа и самоконтроля психоэмоциональных состояний развивает саморегуляцию, волю, целеустремлённость, организованность, произвольность поведения, способность контролировать и регулировать собственную мыслительную деятельность и психические состояния, мобилизует внутренний психологический ресурс.

Эти глубинные личностные характеристики выполняют доминирующие функции при самопроектировании жизненного и профессионального пути и выходе на более высокий уровень развития самосознания. При этом каждая из указанных характеристик несёт определённую функциональную нагрузку, взаимодополняя друг друга и оптимизируя процесс развития самосознания будущих педагогов.

1.3. Специфика и структура профессионального самосознания

Для полноценного формирования личности будущего педагога важнейшую роль играет ориентация на определённую цель (педагогическое кредо, сверхценную антропософскую идею), которая и мобилизует различные знания и умения, приобретаемые как в ходе обучения в вузе, так и постепенно накапливаемый опыт самостоятельной практической работы [19].

Анализ теоретических первоисточников позволил нам сделать вывод о том, что профессиональное самосознание – это сложное, многомерное явление, формирование которого обусловлено необходимостью активно управлять процессом профессионального становления будущих специалистов, помочь им войти в систему профессиональных ценностей, сформировать уверенность в себе как субъекте собственной профессиональной деятельности [17; 25; 36; 46].

Профессиональное самосознание, формирующееся и развивающееся в ходе обучения в вузе, имеет свою структуру и специфические особенности, так как на первый план выходит содержание профессиональной деятельности и проекция всех структурных компонентов на эту деятельность (Ф. Т. Нги). Познание, самооценка профессиональных

качеств и самоотношение становятся основополагающими в развитии профессионального самосознания (В. Д. Брагина). А включённость в учебно-профессиональную деятельность переходит из латентного в актуализирующийся ресурс личности будущего профессионала.

Привлечение внутреннего ресурса позволяет дифференцировать свою деятельность и отношение к ней, делая первую избирательной деятельностью самосознания по решению задач профессионального самоопределения и приращения профессиональных компетенций (П. Л. Шавир). Именно критерий избирательности профессиональной деятельности, её целей, средств и способов позволяет выделить профессиональное самосознание из структуры общего самосознания.

Тогда самосознание предстаёт перед нами как специфическая, избирательная, дифференцирующая и интегрирующая деятельность сознания, его подуровень проявления себя субъектом профессиональной деятельности в социуме (Е. Г. Ефремов). А активная проявленность профессионального самосознания в социально-профессиональной среде выступает как базис педагогического мастерства специалиста (В. Н. Козиев).

Осознание педагогом себя в триаде систем: профессиональной деятельности, педагогическом общении и собственной личности структурирует его профессиональное самосознание (Л. М. Митина).

Поуровневая характеристика профессионального самосознания вскрывает его специфику. Когнитивный компонент (Я-понимание) опосредован самопониманием в педагогической деятельности, педагогического общения и системе личностного развития и синтезирует знания о себе как профессионале в образ «Я-педагог (преподаватель)». Аффективный компонент (Я-отношение) включает в себя отношения: к целеполаганию, средствам и способам достижения целей, системе своих педагогических действий; к системе межличностных отношений с субъектами образования и эмоциональной оценке реализации функций педагогического общения; к профессионально значимым качествам, профессиональной компетентности, идеальному Я-образу педагога и своей

личности профессионала в целом [38]. Образ «Я» в данном контексте выкристаллизовывается в специфическом содержании личностных и межличностных отношений в деятельностном педагогическом пространстве самореализации профессионала.

Значимыми факторами развития профессионального самосознания являются: 1) инспектации и оценочные суждения субъектов образования, присваиваемые преподавателем в раппорте социального и профессионального взаимодействия и общения; 2) личностные мотивационно-ценностные ориентации и инспектации от самого себя как профессионала на основе собственной практической деятельности [37].

Психологической предпосылкой развития профессионального самосознания преподавателя служит стратегия конструктивного преодоления затруднений и напряжений в том или ином виде профессиональной деятельности, педагогическом общении, саморегуляции в кризисных и стрессовых ситуациях. Развитость профессиональной рефлексии позволяет осознать и оценить субъектом педагогического труда свои психофизиологические, социально-индивидуальные и личностные свойства, выступающие как механизмы защиты и препятствия при выборе альтернативы профессиональных действий и поступков. Их осознание делает личность профессионала более целостной и самодостаточной, а открытие при этом собственных новых возможностей самореализации себя и самопознания через преодоление себя выводит личность преподавателя на более высокий уровень самосознания (А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. В. Столин).

Анализ подходов отечественных и зарубежных исследователей проблемы профессионального самосознания профессионала показывает, что подходы к выделению структурных компонентов у них неоднозначны.

В свёрнутом виде структура профессионального самосознания предлагается Е. А. Климовым [27]. Однако критериев выделения

именно таких структурных компонентов самосознания профессионала не выделяется.

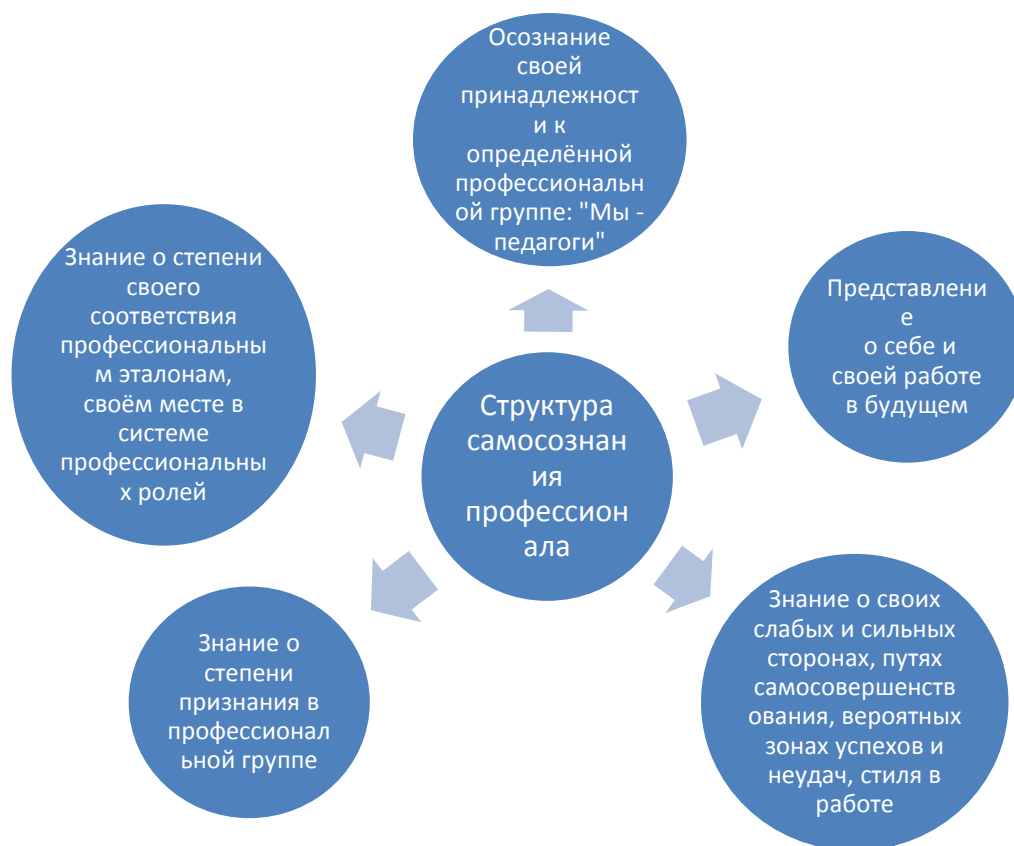


Рис. 1. Структура самосознания профессионала по Е. А. Климову

Ценностно-нравственный подход к структурированию профессионального самосознания включает в себя осознание: профессиональной морали, профессиональной нравственности, собственного профессионального развития на протяжении жизненного пути, себя как субъекта профессиональной деятельности, отношения к коллегам и их к себе (Ф. Т. Нги).

Нам больше импонирует предположение о том, что профессиональное самосознание – это установка на себя как профессионала в определённой области труда (Т. Макпартленд, М. Кун, Е. М. Васильева, В. Н. Козиев, Л. М. Митина, А. К. Маркова). Следуя теории установки Д. Н. Узнадзе, самосознание имеет три её структурных компонента: когнитивный (Я-понимание), аффективный (Я-отношение) и поведенческий (Я-поведение).

Когнитивный компонент профессионального самосознания как «профессиональная составляющая образа мира» (Е. А. Климов) представлен системой образов профессионала и эталонов профессионального поведения:

1) обобщённый образ «Я-реальный» в профессиональной деятельности:

– через ролевые позиции и самоописательные характеристики (Т. Макпартленд, М. Кун);

– как перечень важных в профессиональной деятельности личностных качеств (А. И. Кагальняк, К. Е. Ящишина, В. Ф. Петренко, А. П. Ситникова);

– в виде системных блоков, в которые входят: квалификация (представления педагога о методологической, теоретической и практической подготовленности, профессиональной пригодности, личных качествах и педагогических способностях), активность (представления об отношении к профессии, детям, самопознанию), результативность (представления о профессионально-педагогических мотивах, целях, задачах и результатах профессионально-педагогической деятельности) (Е. М. Васильева);

2) полимодальные образы «Я-профессионал» по критериям «прошлое – настоящее – будущее», «идеальное – реальное – возможное»: осознание профессиональной ретроспективы и перспективы развития, моделирование профессионально-педагогической деятельности на ролевом, герменевтическом и семантическом уровнях; осознание перспективы жизненного пути в комплексе с программируемыми и ожидаемыми событиями «своего жизнесуществования» [24], критериями которого выступают жизненные планы, жизненные цели и ценностные ориентации, поддерживающие функционирование субъектных жизненных выборов личности на основе таких критериев, как реалистичность, продолжительность, согласованность, оптимистичность; их использование возможно при исследовании перспективного профессионального образа «Я»;

3) подвижные, пластичные и ситуативные образы «Я-профессионала»: являясь актуальными временными образами, они опосредуют саморегуляцию личности профессионала в каждой конкретной ситуации, характеризуясь высокой лабильностью и диффузностью в ней (И. И. Чеснокова);

4) образ «Я-профессионал» в референтном окружении субъектов педагогической деятельности: связан с двойственностью и рассогласованностью представления о себе и ожидания подтверждения или опровержения этого представления (М. М. Бахтин, С. Бэкман, И. С. Кон, Л. М. Митина, В. В. Столин), что формирует неустойчивость самосознания и интерпретации своего профессионального поведения; противоречивость самовосприятия профессионала проявляется в оценочном диссонансе между «Я-действующее» (то есть оценкой личностных качеств) и «Я-отражённое» (то есть оценкой Других: коллег-педагогов и особенно – обучающихся); во взаимосвязи «Я-действующее» и «Я-отражённое» проявляется вектор готовности осуществлять профессионально-педагогическую деятельность и направленности на себя и собственные цели самореализации или на восприятие отношения к себе обучающегося [31];

5) эталоны профессиональной деятельности, профессионального поведения и результатов труда: ими являются:

– комплекс осознаваемых диспозиций успешной и эффективной профессиональной деятельности, регулирующий профессиональное поведение;

– профессиональный стереотип как средство категоризации другого человека, эталон и мерка самосознания [43]; он заложен в основу формирования идеала профессионала и актуализируется как механизм профессионального самосознания; вариантами профессионального стереотипа здесь выступают «идеальный профессионал» и «типичный профессионал»;

– профессиональный типаж-стереотип как «персонифицированный образ» профессии и схематизированное представление о лично-

сти профессионала, а также его характере, способах презентации и поведения (В. Ф. Петренко); в сердцевине такого типажа лежат социальные стереотипы и каузальная атрибуция человеческого сознания;

б) образ профессии преподавателя в целом и преподавателя психологии в частности;

7) критерии профессиональной деятельности и профессионального поведения (А. К. Маркова):

– объективные: соответствие требованиям профессии преподавателя, личный вклад в практику образования подрастающего поколения;

– субъективные: соответствие профессиональной деятельности запросам, мотивам, потребностям, склонностям личности и её удовлетворённости трудом в профессии;

– результативные: уровень достижений в соответствии с профессиональным эталоном;

– процессуальные: широта использования современных и инновационных педагогических технологий при постановке и достижении профессиональных целей;

– нормативные: знание норм, правил, эталонов профессии и их воспроизведение на уровне мастерства;

– индивидуально-вариативные: наличие потребности в индивидуализации своего труда, реализации в нём своих потребностей, саморазвитие и проявление самобытности через профессию;

– наличного уровня профессионализма;

– прогностические: осознание перспектив профессионального роста;

– профессиональной обучаемости: профессиональная открытость и готовность к принятию опыта других профессионалов;

– творческие: преобразование и амплификация профессии личным творческим вкладом, расширение стандартных и стереотипных рамок профессии преподавателя;

– социальной адаптивности и конкурентоспособности: поддержание интереса к результатам труда преподавателя, проблемам и потребностям профессии;

– профессиональной приверженности: сохранение эталона, чести и достоинства профессии преподавателя;

– качественные и количественные: квалиметрия и качественная оценка профессионализма;

8) этапность становления профессионала (А. К. Маркова): адаптации → самоактуализации → свободного владения профессией на уровне мастерства, гармонизация с профессией → свободного владения профессией на уровне творчества.

Наряду с компонентами когнитивного уровня в настоящее время выделены его функциональные характеристики:

1) когнитивная сложность/простота как осознание профессионалом своих способностей и возможностей через следующий критериальный аппарат: дифференцированность (категориальная расчленённость) осознания в проявлении и уровне сформированности способностей, размерность (количество) профессиональных компетенций, адекватность самосознания своих возможностей, способностей, притязаний;

2) дифференцированность/слитность личностных и профессиональных диспозиций, ролей, поведенческих реакций и уровня самоконтроля в выбранной трудовой деятельности;

3) осознанность/неосознанность образа «Я-профессионал» посредством рефлексии компонентов профессионального самосознания;

4) конгруэнтность/противоречивость образа «Я-профессионал»;

5) доминантность/субдоминантность структурных компонентов профессионального самосознания (Т. В. Поддубная, Т. В. Кудрявцева, К. В. Романец, А. Ш. Тхостов, Д. А. Степанович, Е. М. Васильева).

Аффективный компонент профессионального самосознания и профессиональная самооценка в его структуре, представляются нам базовыми механизмами саморегуляции и самокоррекции рисунка профессионального поведения. В ходе усложнения профессиональной дея-

тельности именно самооценка влияет на уровень саморегуляции личности профессионала в деятельности и достижении её оптимального варианта. Адекватная смоделированному образу «Я» самооценка позволяет осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с чётко сформулированными и осознанными целями деятельности и требованиями к самому себе по их достижению (Л. Н. Корнеева, А. И. Кагальняк, К. Е. Ящишина).

Пусковым механизмом актуализации *поведенческого компонента* профессионального самосознания преподавателя является степень удовлетворённости личности своей профессионально-педагогической деятельностью и самим собой как профессионалом [39]. Взаимосвязь показателей мотивационно-ценностной сферы и успешности реализации ведущих мотивов профессионально-педагогической деятельности определяет индекс удовлетворённости профессиональным выбором и собой в профессии. На этом положении основан выбор психодиагностических методик опытно-экспериментальной работы, усиливающий аксиологический компонент нашего исследования.

Профессиональная идентичность проявляется как приращение личности в профессию и профессиональную среду и трактуется как социальная профессиональная идентичность (Е. А. Климов).

Компонент *«профессиональная идентичность»*, то есть идентификация личности с профессией как синтез профессиональной деятельности и жизнедеятельности преподавателя имеет следствием проникновение интериоризируемых при вхождении в профессию и осуществлении профессиональной деятельности свойств, склонностей и черт личности во все сферы её внепрофессиональной жизни. Стабилизатором профессиональной идентичности являются профессиональные центрации и устойчивость профессиональных позиций, норм и стереотипов. Становление и развитие профессиональной идентичности осуществляется с помощью когнитивных регуляторов профессионально-педагогической деятельности и восприятия всех её

структурных компонентов и субъектов взаимодействия, включая самого профессионала (Т. В. Кудрявцев). Таким образом, профессиональная идентичность актуализируется разноуровнево: *на профессиональном уровне* наблюдается отождествление и разотождествление профессионала с другими профессионалами и приращение социальной и профессиональной идентичности на групповом уровне, а *на личностном уровне* – самоотождествление себя как субъекта профессионально-педагогической деятельности с профессией на интрапсихическом (мотивационном и волевом) и интерпсихическом уровне регуляции поведения профессионала.

По мнению большинства современных ученых, движущей силой процесса профессионального развития субъекта деятельности является противоречие между возможностями личности профессионала и требованиями профессиональной деятельности. У будущих педагогов оно проявляется как противоречие между представлениями о профессии преподавателя-психолога и ее реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей профессиональной деятельности и своими реальными возможностями, с другой.

Таким образом, осознание будущим педагогом себя как профессионала зависит как от степени детализированности образа будущей профессиональной деятельности (категоризации), так и от сформированности профессиональной составляющей его «Я-концепции». Поэтому процесс обучения будущего педагога в вузе следует ориентировать на его профессиональную идентичность. Опираясь на этот тезис, мы выстраиваем свою экспериментальную работу по развитию самосознания будущих педагогов в практико-ориентированных средах вуза.

Изучение феномена профессионального самосознания показывает, что в психолого-педагогических науках оно опосредовано процессами индивидуации и социализации в их диалектическом единстве, где процесс индивидуации связан с глубинным самораскрыти-

ем и не может осуществляться в социальном вакууме. Инерционной точкой начала самодвижения здесь является выделение и осознание уникальности своего «Я» из множества других «Я». Далее выстраивается собственная картина мира, накопленный опыт интегрируется с общественным опытом, амплифицируясь и усложняясь таким образом. Осознаётся ценность собственного «Я» и значимость для его самостановления образа «МЫ». Затем вырабатывается и анализируется собственный опыт и актуализируется вовне, становясь достоянием других людей и усиливая ценность «МЫ», дополняя и совершенствуя «МЫ». Универсализация социального и личного позволяет стать личности уникальной в своём рисунке поведения, стиле учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности и жизни в целом. Опора на личный и обобществлённый опыт жизнедеятельности способствует формированию уникального сочетания системообразующих свойств, подчёркивающих своеобразие, социальную значимость личности профессионала и действенную модель её самопрезентации в рамках межличностных отношений. Её содержательные характеристики и стратегии рассмотрены нами в следующем параграфе.

1.4. Межличностные отношения и самопрезентация.

Стратегии самопрезентации в профессиональной деятельности

Вся жизнь человека с рождения и до его последних дней пронизана отношениями: сердце человека «соткано» из его отношений к другим людям, с ними связано главное содержание его психической, внутренней жизни (С. Л. Рубинштейн). Интенсивная разработка теоретических аспектов проблемы социализации личности в философии, социологии, социальной психологии и психологии развития усиливает внимание к исследованиям в этой области зарубежных и отечественных ученых-психологов (А. А. Бодалев, В. К. Котырло, Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, С. Л. Франк, В. Даймон, К. Рубин).

Обращаясь к этимологии феномена «межличностные отношения», следует отметить, что в современной психологии он рассматривается как субъективно переживаемые взаимоотношения между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах их взаимных воздействий в процессе совместной деятельности и общения. Другими словами, межличностные отношения – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций членов группы относительно других ее представителей, посредством которых люди воспринимают и оценивают друг друга. Они опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования моделей и сценариев взаимодействия.

Понимание феномена межличностных отношений разнопланово и до сих пор не имеет единого подхода к его анализу. Однако в социально-психологических исследованиях другой человек чаще всего выступает предметом оценки, познания или возможности воздействия на него (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова).

Изучение психологических аспектов проблемы межличностных отношений занимает умы отечественных и зарубежных психологов на протяжении многих десятилетий. В России эта проблема стала разрабатываться и получила развернутую интерпретацию в исследованиях В. Н. Мясищева второй трети XX в. с позиций реализации общего методологического принципа изучения объектов природы в их взаимосвязи с окружающей средой. Для человека такая взаимосвязь, по мнению автора, становится отношением, поскольку человек дан в этой связи и как субъект и как деятель. В его взаимосвязи с миром роли объектов связи строго распределены: где существует какое-либо отношение, оно существует «для меня», то есть изначально задано как отношение человека и к человеку, а так же имеет направленность в силу активности субъекта отношения. Содержание и уровень этих отношений человека с миром различны, и человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных общественных и психологических отношений личности (В. Н. Мясищев).

В концепции межличностных отношений Г. Салливана именно отношения являются детерминантой психической эволюции человека,

так как личность не может быть изолирована от социума и отношений с ним. Личность при этом трактуется как многоуровневая и многокомпонентная система, представляющая собой продукт и результат межличностных отношений и существующая только в них [60].

Согласно Г. Салливану, личность оказывается лишь квазистабильным фокусом в системе межперсональных отношений или относительно устойчивой моделью повторяющихся межличностных ситуаций, характеризующих жизнь человека. В контексте социально-исторической изменчивости природы межличностных отношений он вычленил основные элементы структуры личности: 1) систему динамизмов, то есть особых энергетических образований, обеспечивающих удовлетворение потребностей и проявляющихся в межличностных отношениях; к ним отнесены механизмы мышления и памяти, реализующие, в частности, функцию защиты от внешнего беспокойства; 2) систему персонификаций, то есть сформировавшихся образов себя и окружающих, стереотипно определяющих отношение к себе и другим; 3) систему когнитивности, то есть когнитивных процессов, включающую в себя «прототаксис» – инфантильное, бессвязное течение и переживание идей, «паратаксис» – фиксацию связей между связанными во времени событиями, безотносительно к их логическому значению, и «синтаксис» – оперирование символами, значение которых принимается и разделяется определенной социальной группой.

В качестве основного механизма самосохранения и защиты личности в межличностных отношениях рассматривается «система самости», являющаяся особой инстанцией санкционирования и запрета личностью различных образцов поведения в зависимости от ситуаций межличностного взаимодействия. Эта система позволяет формировать личности конкретные формы адекватного приспособления к социуму посредством развития ее защитных механизмов [60].

В отечественных исследованиях второй половины XX в. предметом исследования межличностных отношений стали представления о другом, его социальных и личностных качествах, возникающих в результате межличностного восприятия и познания одного человека другим человеком [15].

Субъект-объектная парадигма изучения феномена межличностных отношений, при которой один человек противопоставляется другому и выступает как предмет его действия в форме оценки или познания, подвергается сомнению и является неадекватной реальностью человеческих отношений и недостаточной для полноты их описания и анализа (Е. О. Смирнова). Более адекватным этой реальности, по мнению отечественных психологов, является представление о диалогичности сознания и межличностных отношений, а также субъект-субъектной парадигме их актуализации, которая находит свое подтверждение в ряде философских и филологических текстов (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. Бубер, С. Л. Франк).

Ведущей идеей такого подхода является утверждение о том, что социум не является внешней предметной средой жизнедеятельности личности. Взаимодействие с другими людьми, их понимание, сопереживание им и построение межличностных отношений с ними возможны потому, что образ этих действий уже сформирован в сознании личности. Внутренний Другой является необходимой онтологической основой формирования самосознания человека. При реальном взаимодействии человека с человеком осуществляется перенос виртуального отношения к уже существующему во внутреннем мире образу Другого на конкретного человека.

Межличностные отношения людей основаны на бинарных уровнях взаимодействия: с одной стороны это – предметный (частичный) уровень, а с другой – личностный (целостный). На первом уровне другой человек является внешне противопоставленным по отношению к воспринимающей его личности эмпирическим существом со всей совокупностью своих неповторимых качеств, которые являются предметом познания, оценки или использования воспринимающим его человеком, поэтому данный тип отношения можно назвать предметным. На втором уровне человек воспринимается только как субъект общения и взаимодействия и целостная уникальная личность. В реальных человеческих отношениях эти два уровня не существуют в чистом виде и взаимосвязаны между собой.

Отношение к другому неразрывно связано с отношением человека к себе, где образ «Я», или самооценка, может восприниматься как совокупность конкретных личностных качеств, которые могут быть определены и оценены (М. И. Лисина, А. И. Сильвестру, С. Г. Якобсон). Однако данное понимание не охватывает всей полноты феномена самосознания. Собственное Я всегда незавершенно, до конца неопределенно и приобщено к другим людям изнутри. Отношение к себе колеблется между этими двумя показателями. Вместе с тем в сознании человека всегда актуализируется принцип идентификации со значимым Другим, который делает возможным осознание себя.

Таким образом, формирование самосознания личности можно рассматривать как дифференциацию и установление внутренних взаимосвязей между Я и Не-Я личности [59].

Этот внутренний Не-Я, с одной стороны, оценивает и познает самого себя, и тогда он «смотрит на себя глазами другого», а с другой – является субъектом обращения и диалога, и тогда он «смотрит в глаза другому» (М. М. Бахтин). При внешней встрече с другим человек соотносит себя с ним, то есть относится определенным образом к нему. Отношение к себе и к другому являются неразрывно связанными сторонами самосознания личности и основанием для построения межличностных отношений.

Межличностные отношения в системе общественных отношений в современной науке рассматриваются вариативно. Иногда их рассматривают в одном ряду с общественными отношениями, в их основании или на верхней ступени их иерархии [32], в других случаях – как отражение в сознании общественных отношений (К. К. Платонов). Как указывает Г. М. Андреева: «... природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений. Существование межличностных отношений внутри различных форм общественных отношений есть реализация безличных отношений в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия... отношения... вновь воспроизводятся между людьми» [59].

В основе межличностных отношений лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих друг с другом людей (А. Л. Журавлев). Актуализация этих состояний опосредована структурой межличностных отношений, где выделяют три элемента: когнитивный (гностический, информационный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий. Рассмотрим их содержательные аспекты.

Когнитивный элемент межличностных отношений – психические процессы: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение. Благодаря этому элементу происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и понимание других людей через механизмы социальной перцепции.

К этим механизмам в настоящее время относят: 1) идентификацию (понимание и интерпретацию другого человека путем отождествления себя с ним); 2) социально-психологическую рефлексию (понимание другого путем размышления за него); 3) эмпатию (понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания); 4) стереотипизацию (восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы); 5) каузальную атрибуцию (интерпретация субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей); 6) аттракцию (установку на другого человека, обуславливающую интерес людей друг к другу и вовлечение индивида в совместную деятельность).

Аффективный (эмоциональный) аспект включает биполярные переживания, возникающие у человека при общении с другими людьми: 1) симпатии или антипатии; удовлетворенность собой, партнером; 2) эмпатию как эмоциональный отклик на переживания другого в виде сопереживания (переживания чувств, которые испытывает другой), сочувствия (личностного отношения к переживаниям другого) и соучастия (сопереживание через содействие). Аффективный аспект, как правило, является ведущим в построении, поддержании и сохранении межличностных отношений.

Поведенческий компонент межличностных отношений включает в себя мимику, жестикуляцию, пантомимику, контакт глаз, паралингвистику, экстралингвистику, речь и действия, выражающие отношения

человека к другим людям и социальной группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений и реализуется в конкретных действиях.

Активными формами межличностного взаимодействия выступают общение и деятельность (А. А. Леонтьев, А. В. Петровский). Их роль становится понятной и обоснованной, если взять во внимание классическое определение межличностного общения как процесса взаимодействия двух и более лиц, направленного на взаимное познание, установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды, поведение и регуляцию их совместной деятельности (Б. Ф. Ломов).

Одним из методологических принципов раскрытия взаимосвязи межличностных отношений, общения и деятельности является парадигма единства общения и деятельности (Г. М. Андреева), где общение понимается как реальность человеческих отношений, которая представляет собой специфические формы совместной деятельности людей в межличностном взаимодействии. Характер этих взаимосвязей понимается и как две стороны социального бытия человека, и как элемент любой деятельности, а последняя рассматривается как условие общения и как ее особый вид (А. А. Леонтьев).

Социально-психологическая концепция деятельностного опосредования межличностных отношений А. В. Петровского, рассматривающая межличностные отношения в любой развитой социальной группе как опосредствованные содержанием и ценностями деятельности, дает представление о том, как деятельностное опосредствование выступает системообразующим признаком группы, определяющим ее важнейшие социально-психологические характеристики. Осуществляя свою цель в предмете деятельности, группа тем самым изменяет себя, совершенствует свою структуру и преобразует систему межличностных отношений. Характер и направленность этих изменений зависят от содержания деятельности и ее ценностей, опосредованных более широкой социальной общностью.

Совместная деятельность определяет направленность межличностных отношений, так как, порождая их, она влияет на их содержа-

ние и вхождение личности в социум. Именно в совместной деятельности и общении межличностные отношения реализуются, развиваются и преобразуются.

Опираясь на данную концепцию, преподаватель имеет возможность определять значимые параметры межличностных отношений, способствуя решению комплекса задач диагностики группы и личности, прогнозирования результатов ее деятельности, где индивид получает наиболее благоприятные (или неблагоприятные) возможности для удовлетворения потребности быть полноценной личностью и выстраивать межличностные отношения.

Межличностные отношения, деятельность и качество общения также взаимосвязаны и опосредуют друг друга. В ходе общения его участники обмениваются и физическими действиями или результатами труда, и мыслями, намерениями, идеями, переживаниями. Так, общение превращается в виртуальную действительность, способствуя передаче, обмену и координации идеальных планов взаимодействия личности в виде образов представлений, восприятия, воображения (А. Н. Сухов, А. А. Деркач).

Данная трактовка феномена «общение» преодолевает одностороннее понимание взаимосвязи общения и деятельности, а общение выступает как особая, самостоятельная форма активности субъекта. Результат активности – не столько преобразованный реальный или идеальный предмет общения, сколько качество отношений в системе «субъект-субъект(ы)» (Б. Ф. Ломов).

В концепции М. И. Лисиной общение выступает как особая коммуникативная деятельность по формированию взаимоотношений. Подобным же образом рассматривают взаимосвязь этих понятий К. А. Абульханова-Славская, Т. А. Репина, Я. Л. Коломинский. Вместе с тем межличностные отношения являются не столько результатом общения, сколько его исходной предпосылкой, ведущим фактором того или иного вида взаимодействия. Межличностные отношения не только формируются, но и реализуются, проявляясь во взаимодействии людей.

Однако отношение к другому, в отличие от общения, может проявляться и в отсутствии коммуникативных актов; его можно испыты-

вать и к вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать на уровне сознания или внутренней душевной жизни в форме переживаний, представлений, образов. Если общение осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью некоторых внешних средств, то отношение – аспект внутренней, душевной жизни, характеристика сознания, не предполагающая фиксированных средств выражения. Таким образом, отношения можно рассматривать как внутреннюю психологическую основу общения и межличностного взаимодействия личности с Другими.

На основании анализа подходов к разработке проблемы общения и межличностных отношений можно сделать вывод о месте общения в системе связей человека с социумом (Г. М. Андреева, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов): межличностные отношения – особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений; они раскрываются именно в общении; общение и есть реализация всей системы отношений человека; в ходе этой реализации отношения между людьми вновь воспроизводятся.

В современной психологии существуют различные подходы к пониманию межличностных отношений, каждый из которых имеет свой предмет изучения: социометрический – избирательные предпочтения человека; социокогнитивный – познание и оценка другого и решение социальных проблем; деятельностный – отношения как результат общения и совместной деятельности людей. Для понимания сущности психологической реальности, которая стоит за межличностными отношениями, мы считаем необходимым рассмотрение особенностей выстраивания личностью стратегии самопрезентации.

Получение обратной связи о том, насколько тождественны представления социальных объектов о человеке и человека о себе, возможно с опорой на факторы социальной желательности описываемых им личностных черт, самопрезентации (самоподачи), сферы самораскрытия или анонимности, инспектации, установки и чувства безопасности в социальном взаимодействии (А. Анастази, Р. Уайли). Через стремление приписывать и культивировать в себе ценные для социума качества формируется социально желаемая личность, то есть

с помощью механизма социальной желательности реализуется социальный заказ на формирование личности определённого типа с набором аксиологических ориентиров, отражающих и поддерживающих ценности общества и транслирующих их другим социальным объектам и последующим поколениям.

Стремление приписывать и развивать в себе социально ценные качества отражается в «Я-концепции». И, если феноменологически, согласно теории двойной доминанты А. А. Ухтомского, «Я-концепция» определяется как образ самого себя, в который человек верит, включающий в себя личностные черты, которыми он хочет обладать и осознанно их себе приписывает, то эти ценные для личности черты следует считать истинной характеристикой «Я-концепции», а не артефактом. Расширительно наличие «Я-концепции» и способности её иметь и осознавать иллюстрирует как интегрированный в самосознание феномен следования социальной желательности, так и инспектации, установки, роли и позиции по отношению к себе и социальным объектам. Выявление их индивидуализированных форм в учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов являлось для нас пролонгированной исследовательской задачей и осуществлялось на диагностическом и обучающем этапах экспериментальной работы. Её результаты показали, что будущие преподаватели, особенно на старших курсах, в аудиторной работе и внеаудиторном взаимодействии часто используют стратегию самопрезентации с целью формирования социально-выигрышного представления о себе, причём выигрыш трактуется в сторону референтной учебной группы и доминантного по стилю взаимодействия преподавателя.

В соответствии с точкой зрения И. Джонса, К. Вортмана, Б. Шленкера, когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты поведения имеют целью установление, уточнение и поддержание личностью своего положительного образа в социальной группе и социальном общении в форме самопрезентации.

Самопрезентация (от англ. «самоподача») означает управление впечатлением о себе других людей с помощью многочисленных стратегий поведения посредством предъявления своего внешнего образа (Ан-

глийский энциклопедический словарь). Она отвечает критерию умение подавать себя, привлекая к себе внимание и поддерживая интерес людей внешними и вербальными качествами своей личности (В. М. Шепель). Важно, что это умение осознанно, намеренно, имеет целью произвести на социальные объекты позитивное впечатление и синонимично таким универсалиям, как самоподача, самопредъявление и управление впечатлением (Ж. Тедеси, М. Риес).

То или иное клише самопрезентации, являясь по сути защитным и охранительным действием по поддержанию имиджа, необходимого впечатления о себе, позволяет мотивировать поведение других людей в нужную человеку сторону. Упорядоченность привычных форм взаимодействия и поддерживаемые таким образом социальный порядок и социальная солидарность осуществляются с помощью механизмов поддержания публичного порядка (ритуала, игры, драматизации, метафоризации). Человек, «играя» на сцене социального взаимодействия импонирующую ему роль себя, контролирует тем самым ход развития личностных и межличностных отношений и поддерживает у других людей желательное представление о себе (Э. Гоффман «Ритуал взаимодействия» (1972), «Отношения на публике» (1974)). Обратной стороной целенаправленного моделирования представления о себе, чем, по нашему мнению, и является самопрезентация, могут стать разыгрываемые публично ситуации и события, в которых содержание самопрезентации читается в ином, незапрограммированном человеком смысле. При преднамеренном или непреднамеренном нарушении смысла «роли» и для предотвращения подобных искажений человеком предпринимаются опережающие действия защитного характера по сохранению ранее созданного впечатления и поддержанию желаемого имиджа посредством позитивных ритуалов общения (Э. Гоффман).

Для чего человеку нужно затрачивать дополнительные внутренние ресурсы и действовать подобным образом? Ответ на этот вопрос мы находим у Д. Майерса [52]. На эмпирическом материале он демонстрирует, что завышенная у большинства людей самооценка и оптимистическое отношение к себе формируют у человека потребность в таком же отношении со стороны социальных объектов. Эти

ожидания провоцируют «подыгрывающее» поведение, основной целью которого является потребность в демонстрации лучших своих качеств и позитивное восприятие себя окружающими. С этой целью используются искажение мнения других о себе посредством приближения его к собственной самооценке, ориентация в отношениях на людей, способствующих сохранению и поддержанию привычного образа «Я», демонстрировать рисунок поведения, отзеркаливающий у окружающих представление человека о самом себе (Д. Майерс). Реализация ожиданий поддерживает самооценку и уважение на оптимальном для человека уровне и сохраняет психофизиологический баланс сущностных сил личности.

Важным аспектом самопрезентации личности является её бинарность по отношению к категориям «зрителей», для которых разыгрывается это грандиозное представление Себя. Их две: экстернальная аудитория (Другой и Другие) и интернальная аудитория (сам человек). А сверхзадача социальных ролей и масок – поддержание позитивной самооценки и привычного образа «Я». Теория когнитивного диссонанса объясняет этот феномен потребностью личности в устранении рассогласования между отдельными когнитивными элементами психики, а также противоречия установок и представлений для поддержания стабильности образа «Я» (Л. Фестингер).

Рассмотрение самопрезентации как вида психологического воздействия позволяет трактовать её и как манипуляцию сознанием другого человека и управлением его поведением, и как управление восприятием и вниманием Другого посредством своего внешнего вида, поведения, трактовки ситуации и через механизмы социальной перцепции, побуждающие партнёра по общению к действиям и деятельности, на которые он раньше сам собой не был мотивирован (Е. Л. Доценко. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита). Знание этих механизмов особенно важно в профессионально-педагогической деятельности, так как именно в ней будущий преподаватель чаще всего выступает мотиватором учебной деятельности и берёт на себя функции мотивационного рекрутинга, формируя, развивая и направляя личность и деятельность обучающихся и обучающихся как субъектов образования.

В профессиональном плане самопрезентация рассматривается в системе правил эффективного общения (Ю. М. Жуков. Эффективность делового общения). Вектор самопрезентации является одним из значимых показателей развития самосознания личности и влияния на внутреннюю психическую жизнь индивида, специфику реализации себя в профессии и возможности оставаться в ней долго на оптимальном уровне или в состоянии стагнации и деформации.

В зависимости от направленности личности и её жизненного кредо выделяется несколько стратегий самопрезентации (Р. Баумейстер). Ублажающая стратегия имеет своим основанием подстройку под партнёра по общению с целью получения энерговывыгрыша [58], базирующегося на доминанте социального принятия и «вознаграждения» в ответ на представление себя в благоприятном свете. Психофизиологические затраты при этом восполняются той долей психологического поглаживания социальных объектов и признания референтной части социума, которая представляется личности необходимой и достаточной для сохранения позитивного Я-образа и восполнения внутреннего ресурса без снижения общего тонуса жизненных сил.

Самоконструирующая стратегия опирается на актуальное на данном этапе развития личности жизненное кредо, целеполагание и направлена на поддержание и упрочение «идеала Я». Самопрезентация ценных с точки зрения субъекта качеств, включённых им в «идеал Я», представляет собой антропологический феномен системной целостности (как автономности и обособленности внутреннего «Я» от внешнего мира) и структурированности личности в совокупности образов «Я», индивидуализированных психических процессов и субъектно значимых переживаний социальной действительности, который позволяет оставаться личности целостной и адекватной себе.

На первый взгляд данная стратегия в большей степени отвечает представлению о человеке как «закрытой» системе в том смысле, что это система «замкнутая, вследствие взаимосвязанности её свойств» [4]. Ведь она, по сути, есть порождение личностных смыслов, обусловленных индивидуализированным опытом освоения, усвоения и присвоения социальных ценностей, то есть осознанием их наличия, «просеивани-

ем» через фильтры «Я-концепции» и выборочной интериоризацией при условии сохранения своей индивидуализированности и автономности. Однако точнее её можно охарактеризовать как открыто-закрытую систему самопрезентации, в которой опора на архетипическое и социально значимое взаимосвязано с индивидуальностью, уникальностью, единичностью и субъектностью личности и того смысла, который она вкладывает в презентацию себя подобным образом.

Наряду с заявленными выше стратегиями ублажающей и самоконструирующей самопрезентации в настоящее время выживает и становится всё более востребованной в российском социуме коуч-стратегия (В. Реген. Е. Второв). Желание быть успешным в профессиональной и личной сферах порождает неподдельный интерес к возможности расширения и реализации человеком собственного потенциала, нивелированию интенсивности переживания стрессов, фобий, психологических защит с целью нормализации своего психоэмоционального состояния. Презентация себя как успешной личности имеет три линии развития: личностную (здоровье, благополучие семьи, реализация собственных интересов), профессиональную (социосфера, всё, что связано с профессионализацией и успешностью в профессии, включая экономическое благосостояние, то есть капитализацию на рынке труда, личный брендинг) и творческую (выявление и культивирование собственной уникальности и отличия от Другого).

В коуч-стратегии, как ни в какой другой, важно осознание собственных убеждений, системы ценностей и внутренних ресурсов (даже тривиальная человеческая лень может выступить таковыми), умение принять этот латентный ресурс и использовать его как трамплин в развитии самосознания и новые возможности в презентации себя. Осознание личностью ценностных ориентаций, ключевых ценностей и ценностных фильтров и потребность в оптимизации презентации себя социуму помогает выстроить модель самопрезентации по алгоритму: цель → ключевая ценность → ресурс → процесс осознанного изменения → оптимизированный результат. Данную модель мы используем на практико-ориентированных занятиях с будущими преподавателями психо-

логии и в процессе прохождения ими производственных практик в образовательных учреждениях среднего звена.

Степень осознанности, ответственности и включённости в жизнедеятельность, планировании и постановке целей профессиональной деятельности, противостояние обстоятельствам и нежелательным воздействиям других людей проявляется в самой направленности стратегии самопрезентации. Активная стратегия самопрезентации отражает оптимистичность мировоззрения, устойчивую положительную самооценку, нацеленность на достижение целей и высоких результатов личности профессионала. Важным показателем данной стратегии является субъектность и активность личности, видение жизненной и профессиональной перспективы, потребность в профессиональном саморазвитии и умение разрешать конфликтные и кризисные ситуации конструктивно. Уровень активности личности определяет скорость и качество прогрессирования профессионала. Активность личности становится той преобразующей векторной силой, которая управляет ходом развития и самосохранения в профессии самого субъекта профессиональной деятельности. Активная стратегия самопрезентации как показатель зрелости личности характеризуется осознанностью и внутренним единством тактик и стратегий поведения с её центральными идеями, мировоззрением и профессиональным кредо [6].

Однако наряду с конструктивными и поддерживающими стратегиями самопрезентации существуют разрушающие и деформирующие личность будущего профессионала стратегии выученной беспомощности (Ю. Куль, И. В. Миле, И. Н. Норман, Дж. Б. Овермейер, М. Е. Селигман). Они проявляются во внутреннем сопротивлении и нежелании выполнять должностные обязанности, развиваться профессионально и свидетельствуют о стагнации профессионального и личностного развития. Профессиональная стагнация – это снижение уровня профессиональной активности, снижение и/или потеря профессиональной компетентности, неконкурентоспособность и/или отказ от профессиональной деятельности [33].

Избегание профессиональной активности характеризуют пассивная и защитная стратегии самопрезентации. Профессионал с пассивной стратегией самопрезентации «ведом» внешними обстоятельствами жизнедеятельности, социальными нормами и требованиями, инспектациями, ролями. Подчинение профессионала требованиям социума, не соответствующим его личным представлениям, скрывает под собой неуверенность в собственной профессиональной компетентности, ригидность в освоении инновационных подходов к деятельности, отсутствие мобильности при необходимости изменения мышления и образа жизни. Активность личности при этом переориентируется на внепрофессиональные интересы: виртуальное общение в сети Интернет, хобби, экстремальные ролевые игры, азартные игры, семью.

Нестандартная ситуация провоцирует стратегически пассивную личность на психологическую защиту в форме ухода в болезнь, что позволяет уйти от решения возникающих при этом профессиональных задач. Часто такой подход к разрешению возникшей ситуации является следствием непреодолимого для личности противоречия между оценкой затрачиваемого труда и времени на выполнение профессиональной деятельности и материальным вознаграждением за них. По этим показателям можно диагностировать несформированность самодостаточного «Я», независимости и ответственности, отсутствие потребности в профессиональном развитии и обновлении способов взаимодействия с представителями разных социальных групп.

Пассивная стратегия самопрезентации формирует и закрепляет феномен выученной беспомощности, хотя её можно отнести к профессионально-нейтральному способу преодоления кризисной для развития личности ситуации, и этот процесс, при его своевременном диагностировании и проведении просветительских, рефлексивных и тренинговых занятий корректирующей направленности, носит обратимый характер.

Защитная стратегия самопрезентации в профессиональном плане носит уклонистский характер. Экстернально личность самоутверждается, но интернально глубоко переживает свою несостоятельность в профессии и невозможность разрешения кризиса профессионализации. Показатели заниженной самооценки, нарушений эмоционально-волевой сферы в форме вспыльчивости и вербальной агрессии, равнодушие и отчуждённость при выполнении должностных обязанностей подтверждают наличие защитной стратегии самопрезентации.

Отказ от решения сложных профессиональных задач осуществляется как в реальной деятельности, так и в подсознании специалиста через психологические защиты в форме отчуждения, отрицания или подавления тревожащих, вызывающих напряжение мыслей о необходимости решения задач профессиональной деятельности. Это позволяет отдалить осознание критической ситуации профессионального развития и воспринимать её дозированно. Ресурсное подключение защитных механизмов психики, психического и соматического здоровья, интересов непрофессиональной сферы жизнедеятельности помогает быть и оставаться принятым в профессиональной среде, а среда оптимизации защитной стратегии самопрезентации является профессионально-нейтральной, то есть недостаточно благоприятной для дальнейшего профессионального развития. Однако длительное следование данной стратегии завершается потерей профессиональной идентичности, профессиональной морали и ценностей профессии.

Узкая специализация в профессиональной деятельности ведёт к сужению важных качеств и свойств личности, профессионального опыта, мотивации к деятельности и, как следствие, развитию депрессивной стратегии самопрезентации. Такая стратегия свойственна специалистам, пережившим профессиональные неудачи, неудовлетворённым и подавленным ими. Не способные самостоятельно разрешать трудные в профессиональном плане ситуации, они накапливают такой отрицательный результат, наличие которого вызывает напря-

жение, неуверенность, подавленность и, как следствие, они выбирают деструктивный путь преодоления профессионального кризиса – отказ от профессиональной деятельности с последующим морально-нравственным и профессиональным разложением.

Депрессивная стратегия самопрезентации выступает дезорганизующим профессиональную деятельность фактором, снижает возможность выполнять профессиональные функции, является причиной потери интереса к профессиональной деятельности и профессии в целом. Её выбирает личность с неадекватным восприятием негативного профессионального опыта, не желающая самостоятельно решать возникающие в процессе профессионализации психологические проблемы адаптации к ней. Она негативным образом влияет на качество межличностного общения и отношений в семье, социальное и профессиональное поведение. Конструктивный выход из данной ситуации профессионального развития личности видится в её психологическом просвещении, психологической помощи и сопровождении под руководством грамотного профессионала, имеющего практический опыт «выведения» людей с подобной стратегией из жизненных кризисов. В противном случае у них проявляются самопоражающие способы поведения в форме алкоголизма, токсикомании, наркомании, суицида.

Эмоциональное выгорание и высокий уровень невротизации в профессии ведёт к формированию аффективно-агрессивной стратегии самопрезентации. Низкий уровень профессионального самосознания во взаимосвязи с амбициозностью, склонностью к агрессии и противопоставлению себя и социального окружения сохраняет константными эгоцентрические установки и осознание себя значимым только в пределах повседневной профессиональной деятельности. Агрессивные проявления усиливаются за счёт наложения и суммирования негативных эмоций и берутся на вооружение, как средство защиты от неопределённости и затруднений в профессиональной деятельности. Ощущение опасности извне провоцирует всё более частое проявление агрессии в рисунке профессионального поведения.

Вследствие этого личность начинает воспринимать агрессивное поведение как норму межличностных отношений и действенный способ достижения профессиональных целей, что ухудшает ситуацию профессионального развития и возможность построения профессиональных и межличностных отношений. Ригидность и одностороннее восприятие профессиональной действительности способствуют выработке деструктивного подхода к преодолению профессиональных затруднений и кризисов, усложняя поиск конструктивного и продуктивного выхода из них.

Таблица 1

Структурные компоненты стратегий самопрезентации

Стратегии самопрезентации	Тип самопрезентации	Вектор самопрезентации	Вид психологического взаимодействия	Эффективность профессионального общения	Рисунок профессионального поведения
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Ублажающая	Профессионально-нейтральный	Доминанта социального принятия	Подстройка под партнёра по общению с целью получения энерговывыгрыша	Поддержание личностно-необходимого и достаточного для сохранения позитивного образа «Я» и самовосстановления с сохранением жизненного тонуса	Мотивация к социальному «вознаграждению». Проявление потребности к психологическому поглаживанию и признанию референтной группой

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6
Само- кон- струи- рующая	Конструктивный	Автоном- ность, обособлен- ность и структури- рованность внутреннего «Я»	Порождение личностных смыслов, их фильтрация и индивиду- ализация с опорой на «Я- концепцию» профессио- нала	Поддержание и упрочение профессио- нального иде- ала «Я». Це- лостность и адекватность личности профессиона- ла самой себе	Замкнутая система са- мопрезента- ции, имею- щая своим основанием взаимосвязь архитипиче- ского и со- циально зна- чимого с ин- дивидуаль- ным, уни- кальным, единичным и субъект- ным в струк- туре лично- сти профес- сионала
Коуч- strate- гия	Творческий	Расширение и как можно более полная реализация профессио- налом соб- ственного потенциала, снижение ин- тенсивности переживания стрессовых ситуаций, па- нических атак, фобий, психологиче- ских защит	Актуализа- ция латент- ных ресурсов и ключевых ценностей личности с целью опти- мизации раз- вития само- сознания	Осознание своих убежде- ний, системы ценностей, внутренних ресурсов. Ис- пользование их как базис в развитии са- мосознания и возможности по-новому осуществлять самопрезента- цию	Презентация себя как успешной личности в профессио- нальной, творческой и личностной сферах

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6
Пассивная	Профессионально-нейтральный	Низкая профессиональная активность, зависимость от социальных норм, требований, ожиданий и навязываемых социальных и профессиональных ролей	Проявление феномена выученной беспомощности	Ригидность в общении, следование стереотипным образцам. Уход от решения профессиональных задач в болезнь при возникновении нестандартной или стрессовой ситуации	Неуверенность в своей профессиональной компетентности, низкий уровень мобильности в ситуациях, требующих изменения образа мышления и действий. Зависимость, безответственность, отсутствие потребности в профессиональном развитии. Доминирование внепрофессиональных интересов

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6
Защитная	Профессионально-нейтральный	Уклонистский характер профессионального взаимодействия	Психологические защиты в форме отчуждения, отрицания и подавления при решении сложных профессиональных задач	Равнодушие и отчуждённость в общении, дозированное и отсроченное разрешение сложных и критических ситуаций профессиональной деятельности	Заниженная самооценка, вспыльчивость и вербальная агрессия, активное проявление интересов во внепрофессиональной деятельности нарушают профессиональную идентичность
Депрессивная	Деструктивный	Узость профессионально важных качеств и свойств личности, неудовлетворённость, подавленность, напряжение	Демонстрация пессимистического настроения, неуверенности, горечи разочарования содержанием профессиональной деятельности	Отказ от профессионального общения с последующим морально-нравственным и профессиональным разложением вплоть до суицида	Отказ от выполнения профессиональных обязанностей. Самопоражающие способы поведения в форме алкоголизма, токсикомании, наркомании, суицида
Аффективно-агрессивная	Деструктивный	Противопоставление себя другим членам профессионального сообщества.	Демонстрация эгоцентрических установок как средства защиты от профессиональных затруднений	Ригидность, одностороннее восприятие межличностного взаимодействия, подчёркивание собственной значимости	Агрессивность, раздражительность, амбициозность как норма профессионального поведения

Окончание таблицы 1

Актив- ная	Конструктивный	Оптимистичность мировоззрения, устойчивая положительная самооценка, достижение поставленных целей	Актуализация профессионального самосохранения посредством проявления активности, целенаправленности действий, ответственности за свои поступки и реализацию жизненного пути в целом	Направленность на осознанное, ответственное, субъектное профессиональное общение	Единство внутренних представлений, тактик и стратегий поведения с профессиональным кредо и мировоззренческими позициями
---------------	----------------	---	---	--	---

Стратегии выученной беспомощности проявляются в нежелании принимать ответственность за качество своей жизни, конформизме, позиции «плыть по течению» и обусловлена как интернальными, так и экстернальными факторами. К интернальным факторам относятся индивидуально-психологические особенности личности и интернальный локус контроля. К экстернальным – отсутствие взаимосвязи между элементами профессиональных действий и непродуктивным результатом этих действий, а так же обесцениванию их в социуме. В результате наложения этих факторов формируется понимание невозможности контроля над собственной деятельностью, константное неприятие значимости и полезности своей деятельности, обесценивание её и самого индивида в целом, то есть разрушение субъектности его личности.

Как результат, на уровне осознания «Я» формируется дефицитарная триада деформации деятельности: мотивационный, когнитивный и эмоциональный дефицит в осуществлении профессиональной деятельности. Мотивационный дефицит проявляется в стагнации деятельности и снижении активности действий личности и потребности вносить ею изменения в ситуациях социального и профессионального взаимодействия. Когнитивный дефицит актуализируется в виде за-

труднений (противостояния) в научении эффективным действиям и взаимодействию с другими из-за того, что, по мнению ущемлённой дефицитарной личности, в данной ситуации не может осуществляться её контроль. Эмоциональный дефицит прослеживается по подавленному, вплоть до депрессивного, состоянию вследствие устойчивого представления о бессмысленности и безрезультатности собственных действий.

Стагнирует деятельность в рамках стратегии выученной беспомощности два вида ориентаций: ориентация на действие и ориентация на состояние (Ю. Куль). Ориентация на действие провоцирует направленность негативно окрашенного мыслительного процесса по поводу своей деятельности и положения в социуме в прошлом, настоящем или будущем вследствие получения перед необходимыми действиями недостаточно ясной для понимания информации.

Ориентация на состояние имеет форму намерения. «Выпадение» хотя бы одного из элементов намерения формирует ущербное намерение, воспроизводя которое, человек не реализует его в действие. Сбой намерения в элементе целеполагания вызывает постоянные сомнения в правильности принятого решения, поэтому, планируя деятельность, человек никак не может её осуществить. Сбой намерения с ориентацией на один элемент в ущерб другим, где образ цели становится большой ценностью, и не продумываются остальные элементы, мешает реализации содержания деятельности.

Конструктивный выход из стагнирующей деятельности ориентаций на состояние и намерение возможен при создании самой личностью ситуации успеха путём позитивных утверждений (аффирмаций) об усилении:

– уверенности в себе («Будь собой, ты и так хорош!», «Нравься себе», «Будь открыт миру и выражай свои желания», «Сделай!» (аффирмации взяты из: Й. Стюарт, В. Джойнс. Жизненный сценарий: Как мы пишем историю своей жизни. Трансактный анализ сегодня.));

– веры в необходимость результатов её деятельности другим людям («Я и мой труд нужны людям»);

– веры в свои способности («Я хорошо структурирую материал к семинарским занятиям, а особенно удачно у меня получаются структурно-логические схемы»);

– самоинструктирования («Сейчас нужно обязательно позвонить Сергею Егоровичу и договориться о встрече перед презентацией моего проекта на кафедре»);

– стремления к достижению цели даже в критических и патовых ситуациях («Я смогу преодолеть языковой барьер и буду разговаривать на финском языке через два месяца»).

Развёрнутый алгоритм создания ситуации успеха предложен Н. Е. Щурковой и перемоделирован нами с воздействия на личность профессионалами (педагогами, психологами) извне на аутовоздействие:

– принятие себя с целью снятия психофизического напряжения;

– снижение уровня тревожности и страха посредством осознания собственных телесных движений и микродвижений, проявляющихся в кинесике тела, пластике, мимике, пантомимике, жестике, такесике, контакте глаз, праксемике);

– скрытое самоинструктирование в выполнении действий и реализации взаимодействия с другими людьми разных возрастных категорий;

– автоавансирование задатков, способностей и личностных качеств, которые человек «еще не успел проявить»;

– подчеркивание собственной персональной исключительности в выполнении учебных, учебно-профессиональных и профессиональных действий и общественно-полезного труда;

– аутосуггестия, направленная на формирование уверенности в собственных силах, способностях и возможностях самореализации;

– высокая оценка качества продуктов собственной деятельности;

– публичное поощрение себя в индивидуальной и групповой деятельности.

Таким образом, каждая из рассмотренных конструктивных линий самопрезентации реализуется посредством чётко сформулированных

целей и внутренних и внешних ресурсов развития личности, которые надо уметь не только в себе осознать, но и активно использовать. Однако в них самих и в деструктивных стратегиях выкристаллизовывается противоречие, заключающееся в наличии возможностей для развития психологических фильтров, защит и устаревших, стагнирующих развитие личности установок. Осознание их наличия выводит личность на устоявшуюся систему ценностей и ценностных фильтров, поддерживающих её неэффективную самопрезентацию. И только пересмотр вектора ценностного фильтра или ключевой ценности в контексте личностного роста человека как субъекта и профессионала создаёт новые ресурсы для осознанной презентации себя подлинного и развивающегося.

Для этого необходимо скорректировать внешний рисунок поведения с его типичными проявлениями в виде сценариев, ролей, масок и архетипов. Важно и расширение масочного репертуара, ведь маски – это способ сиюминутной презентации себя, и для принятия тебя в этих масках нужно уметь в них адекватно взаимодействовать как на личностном, так и на социальном, профессиональном и творческом уровнях. Целостность проявления себя на этих уровнях определяется вектором целеполагания, ценностными ориентациями личности и принятием на себя ответственности за осознанный выбор ролей и масок, необходимых и достаточных для адекватной самому себе презентации себя (К. Н. Дараган). Неосознанность собственных инструментов презентации «Я» или преднамеренное лавирование и манипулирование ими ведёт к искажениям в межличностном взаимодействии, неудовлетворённостью его качеством и результатом, а на глубинном уровне – собой, так как энергетические и психологические затраты не соответствуют при этом ожидаемым результатам самоподачи.

Изучение и критический пересмотр стратегий самопрезентации осуществляется нами в учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов в ходе практико-ориентированных семинарских занятий и лабораторных практикумов, больших психологических игр, тренин-

гов педагогического общения, коммуникативных умений и личностного роста, производственных практик в образовательных учреждениях. Особенно ярко стратегии самопрезентации в вузовском обучении проявляются в публичных выступлениях будущих специалистов с докладами на семинарских и практических занятиях, при проведении самостоятельных занятий в дошкольных, средних и среднеспециальных образовательных учреждениях и на зачётах и экзаменах.

Процесс осознания будущими педагогами стратегии самопрезентации, принятие её качества, интенции и степени адекватности восприятия Другими часто бывает болезненным или негативным, инсайтным или сукцессивным (то есть развёртывающимся во времени постепенно). Но однозначно этот опыт бесценен, что отмечают практически все будущие преподаватели: он раскрывает глубинные пласты работы с психикой человека и безграничные возможности науки, преподавание которой они выбрали своей профессией.

В настоящее время экспериментально доказано, что на выбор стратегии самопрезентации влияют критерии сравнения поведения людей по одному из биномов условий: 1) частных (анонимных) и публичных; 2) предполагающих дальнейшее взаимодействие или нет (Р. Баумейстер). И, если рисунок поведения человека меняется в каждой новой аудитории, то это свидетельствует о наличии убажжающей стратегии, если не меняется – то о самоконструирующей. На большом фактологическом материале доказано, что поведение человека меняется в частных и публичных условиях взаимодействия и в зависимости от аудитории. Эти положения получили подтверждение у людей с различным типом поведения.

На выбор стратегии самопрезентации и рисунок поведения в ней влияет также и индекс самоуважения (Р. Баумейстер). В условиях публичности люди с низким уровнем самоуважения в вербальном поведении следуют навязанному социальной группой или социальным объектом профилю общения. Люди с высоким уровнем самоуважения в подобной ситуации ведут себя независимо по отношению к задава-

емому извне профилю общения, хотя и с его учётом, демонстрируя, что они не такие, какими их стараются представить. На выбор стратегии самопрезентации оказывают воздействие и различия в субъективной значимости параметров образа «Я». Опора на универсальные содержательные параметры «Я-концепции» при их анализе может приводить к ложным выводам (А. Анастази). Поэтому более действенным является отбор универсальных и общезначимых параметров «Я»-концепции, снижающих вероятность ошибки или искажения в интерпретации (В. В. Столин). Учёт параметров самопрезентации позволяет более обоснованно и целостно подходить к процедуре диагностики феноменов самосознания и превентивно снизить уровень искажений в работе преподавателя вуза с глубинной психологической информацией на уровне самопринятия и самопрезентации личности будущего педагога.

В последней трети XX в. проблема самопрезентации чаще всего рассматривалась в рамках концепции социальной драматургии Э. Гоффмана. Однако модернизация современного высшего образования в начале XXI в. акцентирует наше внимание на проблеме компетентности специалиста и формирования у него профессионально значимых компетенций. В таком ключе расширяется семантическое поле феномена самопрезентации, а она сама может рассматриваться во взаимосвязи с феноменом «компетентность» как одно из её действенных средств: осознание особенностей влияния вербального и невербального поведения профессионала на формирование представления о нём и управление впечатлением о себе позволяет выбрать оптимальный вектор и эмоционально-психологический фон взаимодействия с другими субъектами профессиональной деятельности в соответствии с текущими и перспективными целями и задачами совместной деятельности и сделать профессионально-педагогическое взаимодействие психологически безопасным и более продуктивным.

1.5. Профессионально-педагогическая компетентность

В профессионально-педагогической деятельности преподавателя коммуникация выступает условием, средством и способом осуществления профессиональной деятельности, реализации себя как специалиста и взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Ситуационный контекст профессионально-педагогической деятельности преподавателя определяется постоянно актуализирующимися актами взаимодействия, требующими эффективного решения по принципу «здесь и теперь» (К. А. Абульханова, 1991; А. А. Бодалёв, 1996; А. В. Брушлинский, 1999). Уровень ситуационного контекста профессионально-педагогической деятельности и результативность педагогического общения в ней позволяют современным исследователям трактовать коммуникацию как «компетентность в общении», «факторы и условия успешного общения», «социальную компетентность», «коммуникативную компетентность» (А. А. Бодалёв, 1996; Р. Милгрэм, Д. Майерс, Е. Гонг, 1997; А. М. Матюшкин, 2003; Д. В. Ушаков, 2004; И. А. Зимняя, 2007; А. В. Хуторской, 2005). Во всех этих определениях акцентируется внимание на качестве и успешности взаимодействия, которое определяет уровень компетентности будущего профессионала.

Компетентностный подход к содержанию высшего профессионального образования разрабатывается В. И. Байденко, Т. Г. Браже, В. Р. Весниной, Е. И. Елиной, И. А. Митиной, С. В. Селицкой, Ю. Г. Татуром, В. И. Шалпан. Компетентность как показатель становления и развития профессионализма будущего педагога является предметом изучения в работах В. И. Журавлёва, С. Б. Елканова, А. К. Марковой. Уровневый подход к профессиональной компетентности, определяемой как способность к решению вариативных профессиональных задач и профессионально-творческому развитию, исследуют В. И. Андреев, А. А. Деркач, И. А. Карпачева, А. И. Мищенко, В. А. Сластёнин, Л. Ф. Спирин.

Обратимся к этимологии понятия «компетентность». В общем плане это – осведомлённость, авторитетность и круг тех вопросов и явлений, в рамках которых личность обладает опытом, знанием, авторитетностью (С. И. Ожегов); в психологическом плане это – способность эффективно осуществлять какую-либо деятельность, соблюдать установленный стандарт какой-либо профессии; в социально-психологическом плане – это способность личности эффективно взаимодействовать с социальными группами в контексте межличностных отношений (В. А. Петровский); в плане профессионального образования – это мера соответствия знаний, умений, опыта специалиста определённого социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых им задач и решаемых проблем (Г. М. Коджаспирова).

Понятие «компетентность» часто употребляется как синонимичное понятию «компетенция», но между ними есть существенная разница: компетенция – это круг вопросов, в которых профессионал обладает познаниями и опытом, а также полномочия осуществлять свои функции в рамках должностных границ (В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. Малый толковый словарь русского языка: Ок. 35000 слов. – М. : Рус. яз., 1990. – 704 с.). Компетентность – личные возможности профессионала, его знания и опыт (квалификация), позволяющие ему участвовать в собственной разработке и решении круга профессиональных задач в соответствии с уровнем его образования и владения теоретическими средствами познавательной и практической деятельности [29].

В системе среднего и высшего профессионального образования компетентность трактуется как результат саморазвития, самоорганизации, личностного роста и амплификации личностного и профессионального опыта (В. А. Болотов, В. В. Сериков) и могут быть оценены по уровню учебно-профессиональных знаний, владения методикой и технологией преподавания, владения содержанием учебных дисциплин и умения параллельно реализовывать задачи обучения, воспитания и

развития подрастающего поколения и будущих специалистов [12]. Качество профессиональных знаний, умений и навыков, их диапазон, способность их использовать в спонтанной ситуации межличностного взаимодействия выделяются как существенные признаки дифференциации уровня компетентности (О. И. Лебедев, А. М. Новиков).

Следует уточнить, что в настоящее время компетентность определяется не статичным набором вышеперечисленных компонентов осуществления профессиональной деятельности на высоком уровне, а постоянным их обновлением и гибким оправданным их использованием в условиях решения профессионально-педагогических задач (М. А. Чошанов). Расширение спектра профессиональных умений в процессе вузовской подготовки специалиста становится более актуальной и насущной задачей профессионального обучения, нежели его подготовка «под конкретное рабочее место», как это наблюдалось ранее (Н. Д. Ушаков). Тем самым усиливается тенденция в сдвиге акцента с понятия квалификации на понятие компетентность.

Подобной точки зрения придерживаются и современные западные исследователи Англии, Германии, Франции, США, по мнению которых компетентность специалиста должна оцениваться не только и не столько по уровню образования и формальным квалификационным показателям, сколько по вариативности их применения успешно адаптированной к профессии личностью специалиста (А. Краут, Г. Московитс, Р. Л. Оксфорд, Е. В. Стэвик, И. Нокана, Д. Мертенс). Особо значимыми становятся такие индивидуально-психологические качества личности профессионала, как самостоятельность, коммуникативность, потребность в саморазвитии и достижении высокого уровня профессиональной компетентности и умение адаптироваться к обновляющимся требованиям к профессии.

В концепции интегрированного развития компетентности последняя определяется совокупностью знаний, умений, навыков и качеств, интериоризированных будущим специалистом в процессе его профессионального обучения и увязанных с широким спектром зна-

ний вне данной системы (Г. Вайлер, Я. И. Лефстед, В. Чипанак). Эффективное использование суммы профессиональных и непрофессиональных знаний, умений, навыков и качеств, их приращение и адекватное использование в профессиональной деятельности определяется термином «компетентность» (Р. Атц, Ф. Батер, Д. Мидлей, Л. Монард, В. Хьюстон).

В исследованиях западных учёных выведен алгоритм формирования компетентности педагога: уточнение социального заказа на личность педагога → создание у личности педагога соответствующей установки → определение перспективных и текущих целей образования → конкретизация условий достижения намеченных целей → интервенция педагога → непосредственное формирование профессиональных знаний, умений, навыков и качеств (то есть компетентности), а также развитие способностей, осознание мотивов и ценности достижения компетентности оптимального и высокого уровней, качества межличностных отношений (Ф. Батер). Таким образом, при рассмотрении феномена «компетентность» в данной концепции акцентируется внимание на индивидуально-психологических характеристиках личности, в меньшей степени представлен собственно деятельностный её аспект. Однако в отношении профессиональной компетентности наряду с рефлексивным и поведенческим аспектами представлен инструментальный, включающий в себя и процесс овладения знаниями, умениями, навыками и качествами профессионала, и доведение их до автоматизма с целью применения в профессиональной деятельности (Гайслер, Хеге).

Профессиональная компетентность в исследованиях отечественных учёных трактуется как качество личности профессионала (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Е. М. Машбиц, В. М. Монахов, В. В. Сериков, Дж. Майкл), его психическое состояние (А. К. Маркова) и единство теоретической и практической готовности и способности осуществлять профессиональную деятельность (В. А. Сластёнин, Н. Д. Хмель). Близок к трактовке данной дефиниции подход Ю. В. Вар-

даняна, считающий её сложной взаимосвязанной и взаимообусловленной системой внутренних психических состояний и свойств личности профессионала с оптимальным уровнем профессиональных компетенций и готовности к профессиональной деятельности.

Модель профессиональной компетентности, содержащая в себе профессиональные компетенции, познавательные мотивы, избыточные или «несвоевременные» знания, продуктивные диагностики и самодиагностики, инструментальные и операциональные аспекты профессиональной подготовки, требующие интериоризации, предложена Н. И. Запрудским.

Для нашего исследования важными являются подходы к пониманию профессиональной компетентности Е. И. Огарёва и Н. В. Кузьминой. Как оценочная категория компетентность является индикатором качества способности профессионала к адекватным и квалифицированным суждениям и действиям (Е. И. Огарёв). Осведомлённость и авторитетность в профессии, способствующие продуктивному взаимодействию с будущим профессионалом и формирующие его как профессионала, характеризуют профессиональную компетентность в знаниевом и деятельностном аспектах и указывают вектор и содержание подготовки будущих специалистов (Н. В. Кузьмина, Т. Б. Руденко, М. И. Лукьянова).

В контексте проблемы вузовской подготовки и развития самосознания будущих педагогов мы опираемся на подход к феномену «профессиональная компетентность» Н. С. Розова, который положен в основу разработки Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования специалиста и содержит в себе одноимённые аспекты его подготовки. Рассматривая профессиональную компетентность триадно, он дифференцирует её на герменевтический, семантический и коммуникативный аспекты: герменевтический (смысловой) аспект раскрывает культуросообразную сущность ситуации профессионального взаимодействия; семантический (проблемно-практический) – декодирует и распознаёт ситуации про-

фессионального взаимодействия, способствуя реализации интенций целеполагания; коммуникативный – обеспечивает адекватность и субъектность межличностного взаимодействия с учётом культуросообразных норм общения.

Профессионально-педагогическая компетентность актуализируется в деятельности посредством ряда функций (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, О. В. Москаленко, Н. А. Коваль, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, В. Н. Софьина, Л. В. Темнова, Е. А. Уваров):

– гносеологической (объективное познание действительности и интерпретация феноменов профессиональной деятельности в контексте современной научной парадигмы);

– перцептивной (субъективное познание социальных объектов для выстраивания продуктивных долгосрочных межличностных отношений);

– интерактивной (использование механизмов построения межличностных отношений в целях их сохранения и оптимизации);

– коммуникативной (взаимодействие с социальными объектами, воздействие на них с целью взаимообмена субъектным мировосприятием и профессионально значимой информацией и развития личности субъектов взаимодействия);

– интегративной (целостность профессионального развития и культуросообразных форм взаимодействия в профессии с опорой на инновационный и акме-компоненты деятельности в ней);

– экологической (психологическая безопасность профессионального взаимодействия на основе общечеловеческих морально-нравственных принципов);

– регулятивной (внутренняя детерминанта системного, целенаправленного, систематического и упорядоченного развития и амплификации личностного и профессионального потенциала индивида);

– инвариантной (нелинейное субъектное самодвижение личности к вершинам эталона акме-профессионала и самореализация в профессии).

К собственно педагогическим функциям профессиональной компетентности можно отнести:

- прогностическую (планирование, прогнозирование и предвидение результатов профессиональной деятельности);
- конструкторскую (системность управления профессионально-педагогической деятельностью и её выстраивание на основе рефлексии и синтеза предшествующих результатов труда);
- организаторскую (действия по реализации всех компонентов целеполагания с необходимостью её периодической корректировки и с опорой на саморегуляцию личности преподавателя);
- коммуникативную, развивающую (целенаправленное воздействие на процесс развития и саморазвития социально и профессионально ценностных характеристик субъектов профессионального взаимодействия и реализация их творческого потенциала);
- информативную (формирование и развитие социальных отношений и активизация посредством них процесса научного познания);
- мотивационно-мобилизующую (создание психолого-педагогических и социально-психологических условий для профессионального становления и развития профессионала и продуктивной самореализации в профессии);
- аналитико-конструктивную (обеспечение условий интериоризации профессиональных компетенций, развитие способности к решению психолого-педагогических задач и оценке степени эффективности их решения);
- статусно-позиционную (осознание своего места в профессии и профессиональной среде, понимание и принятие профессиональных задач, обязанностей и ответственности за качество профессиональной деятельности);
- деятельностно-регулятивную (создание психолого-педагогических и социально-психологических условий для конструктивного принятия и выполнения всего спектра как профессиональных обязанностей, так и социальных ролей в обществе).

Структурный анализ феномена «профессионально-педагогическая компетентность» позволяет дифференцировать её базовые компоненты:

– мотивационно-ценностный: осознанность мотивов, потребностей, интересов, ценностей и целей профессионально-педагогической деятельности, значимости профессиональных компетенций; владение навыками конструирования и реализации всех этапов педагогического процесса; открытость современным образовательным тенденциям и инновациям;

– когнитивный: актуальный уровень научных и предметно-методических знаний, владение педагогическими технологиями, основами их конструирования и проектирования, знание технологии решения профессионально-педагогических и учебно-педагогических задач, выраженная потребность в самосовершенствовании в профессиональной деятельности;

– прогностический: целеполагание, умение видеть и формулировать тактические и стратегические педагогические задачи, конструировать воспитательно-образовательный процесс, прогнозировать результаты собственной профессиональной деятельности;

– операционально-деятельностный: умение конструировать и проектировать учебно-воспитательный процесс и содержание образования, владение на актуальном уровне развития образовательных систем способами, средствами, методами и технологиями профессионально-педагогической деятельности, учёт индивидуальных и возрастных особенностей и возможностей обучающихся в ходе реализации содержания среднего и специального образования в практику учебной и учебно-профессиональной деятельности;

– коммуникативный: владение базовыми компонентами интеракции (организации взаимодействия субъектов образования), собственно коммуникации (обмене субъект-субъектной индивидуализированной информации с помощью вербальной и невербальной семантики знаковых систем в рамках учебной и учебно-профессиональной деятельно-

сти) и перцепции (восприятия и познания субъектами взаимодействия друг друга и установления раппорта межличностного общения); выбор оптимального стиля взаимодействия с коллегами и обучающимися, умение поддерживать диалог и полилог с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации, умение излагать научные знания и собственные мысли ясно, чётко, аргументировано, убедительно;

– рефлексивно-оценочный: умение осуществлять оценку и анализ собственной деятельности и деятельности других субъектов образования, уровня собственного развития, степень освоения профессионально-педагогической деятельности, достижений в ней и готовности её осуществлять;

– индивидуально-творческий: владение современными и инновационными технологиями презентации и контроля учебных и учебно-профессиональных знаний, умений и навыков, знание методологии психолого-педагогического исследования, способность к критическому и дивергентному мышлению, открытости новому, креативности, творческому воображению, инициативности, импровизации, целеполаганию и прогнозированию результатов собственной профессиональной деятельности и межличностных отношений в ней.

Таким образом, представляя собой сложное образование с комплексом знаний, умений, навыков, свойств и качеств личности, развитие профессиональной компетентности будущих специалистов позволяет выстраивать и реализовывать учебно-воспитательный процесс в вузе оптимально, вариативно и многоаспектно в тесной взаимосвязи частных видов компетентности. К ним относятся компетентность личности, научная, дидактическая, коммуникативная, методологическая, специально-педагогическая, психологическая, профессиональная, инструментальная, рефлексивная и методическая компетентности. Последней из них отводится ведущая роль, так как её раппорт представляет собой развёрнутую систему знаний по вопросам построения и преподавания учебных дисциплин в образовательных учреждениях среднего и высшего звеньев (А. К. Маркова, В. А. Сластёнин).

Анализ теоретических первоисточников показывает, что профессиональная компетентность как феномен – неоднозначное многомерное интегративное понятие, включающее в себя все аспекты жизнедеятельности личности профессионала в социуме: совокупность его профессиональных знаний, умений, навыков, свойств и качеств, влияющих на продуктивность и результативность деятельности специалиста; уникальное сочетание индивидуализированных личностных качеств, актуализирующихся в трудовой деятельности; единство теоретической и собственно деятельностной готовности к реализации себя в профессии; поливариантность культуросообразных практических умений и навыков решения профессиональных задач (И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов).

Оптимальный уровень профессиональной компетентности обеспечивает полноту самореализации и успешность личности в профессиональной деятельности посредством актуализации совокупности её общих и профессиональных способностей, знаний, умений, навыков, качеств и свойств, соответствующих профессиографическому описанию (Л. И. Анцыферова, Э. Ф. Зеер, А. М. Новиков, Л. И. Кобышева, Н. А. Коваль, Н. И. Лифинцева, Г. В. Мухаметзянова, Л. Э. Орбан, Н. С. Пряжников, Е. А. Уварова, С. Н. Чистякова). Анализ современных исследований и авторский интерес к эмпирическому поиску путей, средств и механизмов развития профессиональной компетентности и компетенций как одного из базовых новообразований самосознания будущих высококвалифицированных специалистов приводит к осознанию того, что этот процесс детерминирован образовательной средой вуза и спецификой межличностных отношений преподавателей вуза и будущих педагогов.

1.6. Образовательная среда высшего учебного заведения

Постоянно обновляемые требования к личности профессионала и процесс информационного прорыва во всех сферах жизнедеятельности человека повышают значимость качества современного вузов-

ского образования, и оно, в свою очередь, становится той интенцией будущей профессии, которая обеспечивает развитие самосознания и наиболее полную самореализацию личности как в обучении, так и в профессиональной деятельности. Изменения, связанные с вхождением России в Болонский и Сорбонский процессы, актуальное состояние российского образования, его гуманизация и внедрение новых технологий взаимодействия всех его субъектов с новой силой поднимают вопрос о качестве образовательной среды вуза.

В последние десятилетия образовательная среда стала предметом пристального внимания учёных России, республик СНГ и ряда стран Европейского Союза. Средовый подход к вузовскому образованию определён как перспективный во «Всемирных докладах по образованию» ЮНЕСКО. Его актуальность в настоящее время представлена на уровне парадигмы современного развития наук, изучающих процессы формирования и развития личности профессионала в культуросообразных средах [34].

Средоориентированный подход к реализации содержания образования позволяет моделировать на актуальном уровне развития коммуникации межличностное субъектное взаимодействие в вузе и сместить акцент с педагогического воздействия преподавателя вуза на обучающихся на формирование специфичной профессионально-ориентированной образовательной среды их самообразования, самообучения и саморазвития расширительно: на европейском уровне реализации целей и задач высшего профессионального образования с использованием современных инновационных и информационных технологий в образовании.

Обратимся к этимологии рассматриваемого понятия. Под окружающей средой понимается совокупность природных и социальных факторов, влияющих на жизнедеятельность личности. Жизненная среда представляет собой внешние и внутренние условия становления, развития, обучения, воспитания и самореализации человека [28].

В условиях окружающей среды формируется индивидуализированный склад личности, которая начинает сама активно воздейство-

вать на эту среду, видоизменяя её и подстраивая под своё мировосприятие и мироощущение.

Образовательная среда представляет собой взаимосвязь путей, средств и условий получения образования в процессе взаимодействия личности с другими субъектами образования. Разработку методологических основ феномена «образовательная среда», технологии её проектирования и конструирования мы находим в работах М. В. Кларина, Н. Б. Крылова, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина. Однако до настоящего времени нет однозначной интерпретации понятия «образовательная среда». Под ней подразумевают: социокультурное окружение субъекта образования, обеспечивающее его продуктивную учебно-профессиональную деятельность в соответствии со стандартизированным содержанием образования (Н. Б. Крылова); социально-психологическую и физическую среды учебно-профессиональной деятельности обучающегося и обучающего, создающие зоны ближайшего и перспективного развития (Л. С. Выготский); синтез предметности актуальной обучающемуся культуры, целевого функционального назначения образования и внутреннего мира личности обучающегося, где образовательная среда не задана изначально, но проявляется («как сретенье») на стыке совместного проектирования обучающегося и обучающего (В. И. Слободчиков).

Современные подходы к трактовке понятия «образовательная среда» так же неоднозначны (табл. 2).

Таблица 2

Современные подходы к определению понятия «образовательная среда»

Персоналии	Содержание понятия
<i>1</i>	<i>2</i>
Л. С. Выготский	Одно из самых гибких средств воспитания при активности обучающегося, обучающего и «заклѳченной» между ними среды
А. С. Макаренко	Вся сумма влияний и системы средств, организованных гармонически

Окончание таблицы 2

<i>1</i>	<i>2</i>
В. А. Сухомлинский	Одна из самых тонких сфер педагогического процесса, обогащающая духовную жизнь
С. Ф. Сергеев	Системное влияние предметной, социальной и информационной сред на формирование специалиста
И. Д. Фрумин	Вектор отношений и связей специальных деятельностных сред по развитию и социализации личности
Н. Б. Крылова	Часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов
В. В. Рубцов	Общность, характеризующаяся взаимодействием, взаимопониманием, коммуникацией и рефлексией субъектов образования, опосредованного актуальным историко-культурным компонентом развития социума. Общность, связанная с порождением средств создания собственного мира деятельности, общения и жизни в целом
В. В. Авдеев, В. А. Ясвин	Функционирование структуры обучения в контексте окружающей среды обитания и локальной среды
В. И. Слободчиков	Задаётся своими границами (содержанием образования) и составом (совокупностью условий, обстоятельств, дизайна окружающей среды). Само образование при этом выступает как предметность культуры в широком смысле и внутренний мир, сущностные силы личности
С. Д. Дерябо	Совокупность всех позитивных и негативных возможностей обучения, воспитания и развития личности
А. А. Леонтьев	Ключевое понятие для определения психологических и педагогических явлений с опорой на потребности и возможности развития человека в личностно-ориентированной динамичной образовательной среде
Ю. С. Мануйлов	Способ организации среды и оптимизации её влияния на личность
В. И. Панов	Компонент системы «Человек – Среда», его вектор – предметное содержание (пространственная, информационная, социокультурная, духовная среды)

В зарубежных исследованиях понятие «образовательная среда» определяется через «эффективность школы» как социального мира по показателям «эмоциональный климат», «личностное благополучие», «особенности микрокультуры», «качество воспитательно-образовательного процесса» [51]. Однако критериев эффективности образова-

тельной среды в рамках взаимодействия субъектов образования не выделено вследствие того, что каждая школа уникальна и неповторима ансамблем человеческих, знаниевых, социокультурных, материальных, пространственных и иных ресурсов, являясь одновременно «сколком общества».

В таком контексте мы считаем необходимым рассмотреть антропологическую составляющую образовательной среды, определяющей и результирующей направленность, информативность, энергоёмкость, интенсивность, целесообразность и оправданность усилий высококвалифицированных специалистов в сфере высшего профессионального образования. В антропологической составляющей образовательной среды вуза нами выделяются два компонента: субъекты образования и психологическая безопасность среды обучения.

Субъекты образования. Рассмотрение социально-психологических особенностей личности преподавателя вуза не является целью нашего исследования. Поэтому остановимся на рассмотрении социально-психологических особенностей личности современного студента – будущего педагога.

В последнее десятилетие всё отчетливее проступает новая тенденция целеполагания и жизненной позиции будущих высококвалифицированных специалистов, являющихся слушателями университетов. Современные молодые люди, родившиеся в постперестроечное время, развивались и становились личностями в архитектурно неустойчивое для России время: взламывался и менялся политический строй страны, неоднократно проживались экономические, социальные и культурные кризисы становления и развития обновлявшегося на рубеже XX-XXI вв. государства, дестабилизировавшие общество.

Неоднозначным стал и «национальный вопрос», от латентно напряжённого до открытых столкновений, террористических актов и болезненно переживаемых человеческих жертв по обе стороны конфликтующих «баррикад», а также разрушающих социальную идентичность, политическую и личностную стабильность и прогно-

зируемость жизненных перспектив идеологий этноцентризма и радикального исламизма.

Всё это привело к тому, что в сознании современного молодого поколения патриотизм, коллективизм, интернационализм, гражданская позиция, социальная смелость и ответственность, воспитывавшиеся у молодёжи поколений 40-х – 80-х гг. XX в. и провозглашённые базовыми ценностями личности советского человека, потеряли свою актуальность и значимость. У российского молодого поколения «нулевых» иные ценности: социальная, личностная и национальная обособленность, самодостаточность, конкурентоспособность, индивидуализм, эмоциональная закрытость, амбициозность и карьеризм, ярко выраженный практицизм и иждивенчество не только в материальном, но и в сексуальном и интеллектуальном планах.

Важным аспектом жизни студента как взрослого обучающегося стала социально-информационная среда Интернета, обмен разнообразной информацией в многочисленных социальных сетях. Это ведёт к большей автономности и отстранённости от непосредственного, живого off-line общения с преподавателями вуза и сокурсниками, сужению реального коммуникативного круга до минимума или сведения его на нет. Усугубляется отстранённость от учебно-профессионального общения и тем, что современный студент часто совмещает учёбу в вузе с работой, не «стыкующейся» по содержанию с получаемой профессией и имеющей целью материально обеспечить возможность обучения, проживания вне стен студенческого общежития (особенно иногородних и семейных студентов) или содержания молодой студенческой семьи.

Не всегда получаемая в вузе профессия будет реализована в трудовой деятельности: нередко современным молодым людям важно наличие диплома о высшем образовании, а не возможность работать по полученной специальности. Таким образом, девальвируется самообразование, становясь престижным приложением в резюме просителя вакантного места. Всё это в совокупности снижает интерес к обучению в вузе в целом, к общественной жизни студенческой учебной группы,

курса, факультета и университета, делая его формальным для взрослого обучающегося, порождая социальную апатию, ослабление патриотизма молодёжи, дистанцированность от других и нарушение гражданской и социальной идентичности, которое можно охарактеризовать тезисом: «Живу для себя и своих близких. Остальные для меня – за высоким забором!».

Духовное опустошение, размытость профессиональных ориентиров, жизненных целей и задач, отсутствие рефлексии нравственных принципов и осознанного жизненного кредо ведут к душевной пустоте, смене возрастного приоритета профессионализации на приоритет семьи и социально близкого круга людей. Это – огромная, нерешённая в настоящее время проблема высшего образования требует к себе пристального внимания и разрешения. Университет в своём примордиальном значении выступал храмом высоких образцов культуры, науки и образования, поддерживая их на перспективном уровне развития. В XX столетии и особенно на стыке XX в. и XXI в. в связи с глобальной индустриализацией и урбанизацией цивилизованного общества университет стал выполнять ещё и функцию профессионализации личности. При этом исподволь произошла подмена классической гуманитарной и естественнонаучной высшей школы прагматической, где академические знания и профессиональные навыки и умения препарированы, а их проверка из рефлексивного монолога студента или дискуссии с преподавателем, или хотя бы размышления, пусть и корявого, будущего специалиста по базовым вопросам изучаемых дисциплин превратилась в проверку в рамках пресловутого тестирования смекалки и попытку выигрыша «на удачу», что постепенно ведёт к обесцениванию подвижности научного знания как такового и особенно – рефлексивности мышления будущего профессионала.

По нашему мнению, жёсткая нацеленность современного образования на знаниевый компонент, его количественную оценку и учебные достижения взрослых обучающихся без учёта глубинной личностной индивидуации каждого из них, должна быть изменена на

гуманитарный, качественный подход к подготовке будущего специалиста, особенно в человековедческих профессиях, где особенно отчетливо прослеживается взаимосвязь между качеством образования и качеством человека. В усилении практико-ориентированного компонента образовательной среды вуза мы видим один из подходов к решению данной проблемы.

Значимой антропологической составляющей и оптимальным состоянием образовательной среды является её *психологическая безопасность* (И. А. Баева). Согласно данному тезису в рамках парадигмы развивающего образования разрабатывается психодидактическая модель образовательной среды (В. И. Панов). В ней учитываются: 1) система влияний и условий актуализации латентных и явных способностей личности обучающихся сообразно природным задаткам, интересам и склонностям; 2) необходимость создания условий для развития всех сущностных сил и творческого потенциала обучающихся; 3) условия удовлетворения индивидуализированных потребностей обучающихся; 4) соответствие образовательных технологий социально-психологическим особенностям взрослых обучающихся. В нашем исследовании феномен психологической безопасности образовательной среды вуза реализуется посредством технологии психологического сопровождения субъектов образования.

Для уточнения феноменологической взаимосвязи понятий «среда – образовательная среда – образовательная среда вуза – практико-ориентированная среда профессиональной подготовки будущих педагогов» мы использовали метод индукции и, выделив средовой компонент ядерной характеристикой рассматриваемого феномена, определили, что он опосредован такими универсалиями, как: 1) социальный мир: объективно существующий социум, социальные объекты, воспринимаемый обучающимся индивидуализировано и субъектно; 2) пространство: ограниченный материальной формой, её организованностью, структурированностью и упорядоченностью социальный мир; 3) условия: причастность к существованию среды, осознание се-

бя её составной (желательно значимой) частью; 4) место: включённость в существование среды в конкретных пространственно-временных координатах по принципу «здесь и теперь»; 5) взаимодействие: система отношений с ними от объект-объектных, через объект-субъектные до субъект-субъектных по степени психологической близости, принятию, взаимопониманию и формам построения отношений с ними; 6) окружение: лично, референтно и профессионально близкие и значимые социальные миры. Базисными характеристиками являются Человек как субъект образования и социокультурные условия развития его самосознания и профессионализма (рис. 2).

В зависимости от способа организации образовательной среды усиливаются процессы амплификации или разбалансировки связей и отношений её структурных компонентов между собой (В. И. Слободчиков):

«Таким образом, образовательная среда не есть нечто однозначное и наперёд заданное, среда начинается там, где ... (обучающий и обучающийся – Л. С.) совместно начинают её проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности, и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определённые связи и отношения... Объективно образовательную среду можно охарактеризовать двумя показателями: ... насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и её структурированность (способ её организации)... задаётся совокупностью образовательных институтов, процессов и сред, оно производно от них, но к ним не сводится» [51].



Рис. 2. Средовые универсалии

Социокультурные условия реализации целей, средств и содержания образования позволяют организовывать свободное субъект-субъектное образовательное взаимодействие преподавателей вуза и взрослых обучающихся в контексте профессионально значимых учебных дисциплин, используя их тезаурус и объекты внешнего мира [49]. Результатом такого взаимодействия становятся субъективно значимый жизненный и учебно-профессиональный опыт и его трансформация в знаниевую компетентность посредством рефлексии, что создаёт условия для развития самосознания, личностного роста и самореализации личности в целом: «... два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды» [50]. Образовательная среда обладает интегральными свойствами в системе «Субъект – Среда» и проявляется в развитии адаптивных к решению новых профессионально ориентированных задач и способности эффективнее решать знакомые ранее. «Важной характеристикой ... является её векторность – выраженность обучающего эффекта в определённом спектре задач... (где) обучающий эффект проявляется в переносе свойств

обучающей среды и опосредованных ею психических свойств субъекта на потенциальные профессиональные среды» [48].

Образовательная среда индивидуализирована для каждого обучающегося, её границы опосредованы активностью самого субъекта образования, его жизненным кредо, гражданскими и социальными позициями, а также учебно-профессиональными ситуациями, которые он инициирует, используя внутренние ресурсы и интерпретируя поведение других субъектов образования. Актуализация внутренних разнонаправленных и дифференцированных процессов позволяет рассматривать образовательную среду вуза как многообразие взаимопересекающихся и взаимоперекрывающихся подсред.

В поликомпонентной среде вуза отечественные учёные выделяют следующие её компоненты: образовательный (Е. В. Бондаревская, В. И. Иванов, С. В. Сидорчик, В. А. Ясвин); гуманитарный (И. В. Захаров, Н. А. Коваль, В. А. Токарева); аксиологический (Л. В. Абдали-на, А. В. Кирьякова, Г. А. Мелекесов, Л. Е. Солянкина); профессиональный (Г. П. Вербицкая, А. А. Деркач, А. С. Огнев, А. Н. Петухова); здоровьесберегающий (И. В. Вачков, С. В. Сидорчик); информационный (Д. А. Гагарина, В. В. Гура, Н. С. Рузанова, И. А. Попова, Я. Е. Штивельман).

Каждая из обозначенных сред воздействует на личность и самосознание будущего профессионала неоднозначно и часто разнонаправлено (О. С. Газман, М. В. Кларин, В. В. Рубцов, В. И. Панов, В. Д. Шадриков, Д. Б. Эльконин). Однако в учебно-профессиональной деятельности на первый план выступает практико-ориентированный компонент (С. Ф. Сергеев, В. И. Слободчиков).

К критериям эффективного функционирования практико-ориентированной среды вуза можно отнести:

- открытость взаимодействию с другими учреждениями образования, градообразующими предприятиями, бюджетными и социально-реабилитационными учреждениями города и региона;
- широту доступа ко всем существующим on-line и off-line учебно-информационным ресурсам;

- вариативность индивидуальных образовательных маршрутов, on-line и off-line форм взаимодействия субъектов образования;
- ориентированность на интенсификацию профессионализации с учётом целей и задач основной образовательной программы профессиональной подготовки специалиста соответствующего профиля;
- содержательность: уровень и качество культуросообразного гуманитарного образования;
- преобладание процессов развития и саморазвития над функционированием (то есть относительную неизменность потенциала и количественных и качественных характеристик субъектов образования) над регрессированием;
- процессуальность как единство самосознания и учебно-профессиональной деятельности и сознательную регуляцию познавательного, аффективного, рефлексивного и собственно деятельностного в личности взрослого обучающегося;
- результативность: развивающий и амплифицирующий эффект обучения в вузе.

Анализ взаимодействия личности взрослого обучающегося и образовательной среды показывает, что в структуру образовательной среды входят пять витально и профессионально значимых компонентов: субъекты образовательного процесса, социальный, предметно-пространственный, организационно-технологический компоненты и в настоящее время динамично развивающийся и постоянно обновляемый в своих средствах и по содержанию информационный компонент (Г. Вельфин, К. Линч, Г. З. Каганов, Г. А. Ковалёв, Э. Сандстрем, Ф. Тейлор, В. А. Ясвин).

При этом информационный компонент образовательной среды вуза представляет собой систему информационных административно-управленческих технологий, информационно-обучающих средств, компьютеризации учебных аудиторий, возможностей on-line взаимодействия всех субъектов образовательной системы в высокоскоростном режиме Интернета. Анализ попыток классификации информаци-

онных образовательных сред (М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник) позволяет выделить по критериям «носитель информационной среды» и «активность деятельности» соответственно материальные и идеальные среды с активной или пассивной обучающей направленностью.

Наряду с этим остаётся актуальной предметно-пространственная организация обучающей профессиональной среды как социально-психологическое условие построения и развития успешных конструктивных межличностных и учебно-профессиональных отношений, собственно учебной деятельности, степени удовлетворённости ими и ощущения витальной и психологической безопасности при их реализации. Шире этот показатель можно охарактеризовать как качество учебно-профессиональной жизни, составляющие которого выделены Ф. Тейлором ещё в 1911 г. и сохраняют свою актуальность по настоящее время: это – *комфортность, производительность, удовлетворённость*.

Таким образом, практико-ориентированная образовательная среда вуза является многоуровневым системным объектом социума. Её целостность проявляется в системности актуализации целевых ориентиров основных образовательных программ по профилю профессиональной подготовки, целевых установок обучения и воспитания взрослых, обучающихся в контексте их активной учебно-профессиональной деятельности через реализацию модели выпускника вуза по профилю профессиональной подготовки.

В связи с вышесказанным для нас представляется важным обращение к теории возможностей Дж. Гибсона, по которой активность личности обучающегося позволяет осваивать среду жизнедеятельности субъектно, то есть осознанно, личностно заинтересованно и ответственно. А глубина, широта и системность освоения профессионально обусловленной практико-ориентированной среды влияет прямо пропорционально на активность процессов развития самосознания, профессионального становления и саморазвития личности. В та-

кой взаимосвязи личность является как результатом и продуктом среды, формирующей его физически, соматически, интеллектуально, нравственно, социально и духовно, так и её творцом.

Методологической основой создания нами модели практико-ориентированной образовательной среды развития самосознания будущих педагогов послужила концепция средового подхода В. Л. Глазычева. Центральная идея создания модели образовательной среды заключается в том, что изучение теорий, законов, закономерностей, механизмов, явлений и понятий науки в рамках учебной дисциплины, а также в контексте подготовки будущего специалиста в целом осуществляется симультанно в нескольких методологических аспектах с целью формирования многомерного, инвариантного амплифицированного образа изучаемого феномена. В узком смысле трактовка создания модели образовательной среды имеет следующий алгоритм. Создание номинального образа: описание феномена в терминах науки или комплекса наук, если он универсален или типичен для них. Создание реального образа: интерпретация актуальных и объективно существующих парадигм, концепций, средств, условий, методов, технологий, в которые данный феномен инкрустирован своим содержанием. Создание объекта профессионального проектирования: проекция номинального образа на реальные условия его современного научного обоснования и изучения в вузе.

В широком смысле номинальный аспект может быть представлен локальной системой подготовки будущего педагога. В номинальном аспекте учебно-профессиональная деятельность будущих педагогов в вузе опосредована изучением циклов общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общих математических и естественнонаучных дисциплин, общепрофессиональных дисциплин, дисциплин предметной подготовки, а также прохождением педагогических и производственных практик.

Реальный аспект определяется многоуровневой образовательной средой вуза. Объектом профессионального проектирования является

модель профессионально-ориентированной подготовки будущего педагога в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования последнего поколения.

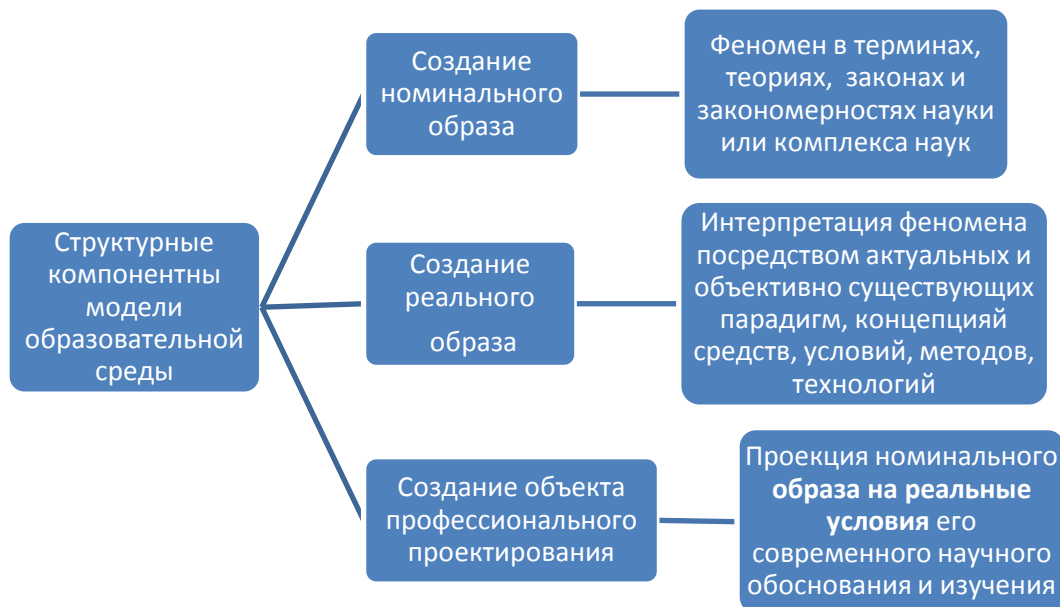


Рис. 3. Модель образовательной среды вуза

Основой создания модели практико-ориентированной среды развития самосознания будущих педагогов стало выделение тех её структурных компонентов, которые представляют собой систему образовательных сред вуза и образовательной деятельности субъектов обучения в нём.

К компонентам системы образовательных сред мы отнесли субъектов образовательного процесса, информационный, социально-психологический, предметно-пространственный, организационно-технологический [9].

К компонентам образовательной деятельности относятся:

– целевой: удовлетворение государственного и социального заказа на формирование направленности личности специалиста с учётом его индивидуальных возможностей и потребностей; обеспечение благоприятных и психологически безопасных условий развития и саморазвития взрослого обучающегося с учётом уникальности и своеобразия его личности, активизации индивидуализированных внутренних ресурсов и личного потенциала; использование преподавате-

лями методов непрямого воздействия и индивидуализированных эмоционально-чувственных, рефлексивных форм взаимодействия с будущими преподавателями;

– мотивационный: высокий уровень психологической компетентности преподавателей вуза в соответствии с актуальным требованиям высшей школы, владение ими методами психодиагностики индивидуальных особенностей и мотивационно-ценностных ориентаций взрослых обучающихся, ведение мониторинга качества подготовки будущих специалистов, учёт этих данных при моделировании и реализации педагогического процесса;

– содержательный: выделение смысловых линий и значимых целей, мотивов, потребностей и интересов взрослых обучающихся, введение технологий индивидуального развития личности будущих специалистов, возможность частичного выбора ими содержания обучения (вариативность выбора учебных дисциплин);

– операционно-деятельностный: ориентация современного высшего образования на методы, формы и средства обучения развивающего характера, направленных на активизацию различных видов самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов; отказ от доминирования словесных методов обучения и педагогического требования (особенно в его жёсткой форме: указания, приказы, морализаторство), внедрение методов активного и социально-психологического обучения и в его контексте – дискуссий, круглых столов, мозгового штурма, методов синектики, погружения, эвристики; инициация самостоятельной исследовательской, экспериментальной и практической деятельности будущих специалистов, постановка и решение ими профессиональных проблем и задач различного уровня сложности и знаниевой дифференцированности; уменьшение количества лекционных часов и увеличение часов практических и лабораторных занятий и индивидуальной работы преподавателя с будущими профессионалами как в плане оказания консультаций по учебно-профессиональной деятельности, так и её психологического со-

провождения; формирование потребности и создание психолого-педагогических условий актуализации критического анализа, отбора и конструирования ценностно и профессионально значимого содержания обучения;

– контрольно-регулирующий: целенаправленное и систематическое изучение мотивации к профессиональной деятельности, ценностных и смысложизненных ориентаций, качества социально-психологического климата в учебной группе и самочувствия в ней; мотивирование будущих специалистов на самоизучение, самооценивание и самоанализ данных показателей; объективация всех диагностируемых показателей с целью оптимизации процесса обучения и учения взрослых обучающихся;

– оценочно-результативный: мониторинг качества образовательных услуг, их востребованности, мониторинг качества усвоения, освоения и присвоения учебно-профессиональных знаний будущими специалистами, проектирование образовательной среды с учётом мониторинговых данных.

Образовательная технология вуза как универсалия представляет собой общую стратегию развития практико-ориентированного образовательного пространства и его активных средовых компонентов, а педагогическая технология – тактику её реализации в образовательных средах вуза. Она отражает степень адекватности и взаимосвязи путей и средств профессионального развития в вузе и потребностей и возможностей личности взрослого обучающегося, а также раскрыть и актуализировать глубинные механизмы развития их профессионального самосознания в процессе освоения многоуровневой практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности.

Освоение содержания профессиональной деятельности современного преподавателя психологии предполагает разумный баланс общих фундаментальных курсов и практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности, когда требуется не только быть способным к решению устоявшегося набора функциональных задач, но и

иметь серьёзную подготовку в области фундаментальной психологии, психологии управления, психологии искусства, организационной психологии и новых технологий работы с человеком (В. В. Рубцов).

Соединяя в себе различные аспекты (обучение и развитие, реальный и идеальный, интернальный и экстернальный, деятельностный и рефлексивный), практико-ориентированное образование позволяет осознать и интериоризировать глубинную сущность социокультурно обусловленного бытия человека. Данный подход изменяет смысл получения психологических знаний, так как приобретенные таким образом, они исходят из внутренней сущности личности будущего педагога и становятся её органичной частью. Результирующей является формирование умений ориентироваться в социокультурном и психологическом поле человеческого знания, осознавать взаимосвязи между психическими явлениями и процессами, и, исходя из целостного индуктивного знания, проектировать и методически обосновывать модели и реальные ситуации учебно-профессиональной действительности.

Следовательно, развитие самосознания и профессиональная самореализация как задачи практико-ориентированной вузовской подготовки преподавателя психологии могут быть решены в категориях идентификации личности, где процесс идентификации имеет своим результатом обретение будущим профессионалом социальной и персональной идентичности. В ходе этого процесса формируется центральный компонент самосознания человека – «Я-концепция». «Я-концепция» как когнитивная система выполняет здесь роль регулятора поведения в условиях учебно-профессиональной деятельности. Критериями сформированности профессионального самосознания при этом выступают качественные показатели: уровень мотивов профессиональной деятельности преподавателя психологии; профессиональных намерений и инспекций, а также готовности к профессиональной деятельности и сформированность профессиональных ком-

петенций. Эти критерии положены нами в основу выделения уровней развития профессионального самосознания будущих педагогов.

Процесс идентификации позволяет осознать обучающимся, что движущей силой развития самосознания будущего педагога является противоречие между представлениями о профессии преподавателя психологии и её реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей профессиональной деятельности и своими реальными возможностями – с другой.

В процессе учебно-профессиональной деятельности для будущего педагога важно не столько его упражнение в решении однотипных рафинированных и часто встречающихся в преподавательской практике психолого-педагогических задач и проблемных ситуаций, сколько формирование готовности к оптимальному выбору целей, средств и педагогических технологий для решения спонтанно возникающих или прогнозируемых педагогических ситуаций в реальном времени их развертывания.

Самосознание будущего педагога в практико-ориентированной среде вуза развивается под воздействием комплекса социально-психологических и педагогических показателей повышения эффективности процесса его профессионализации:

– психолого-акмеологических факторов: профессионального обучения; качества межличностных отношений преподавателей, студентов и других субъектов образования; наличия творческой активности и вовлечённости в учебно-профессиональную деятельность; критичности мышления; организации и управления учебно-профессиональной деятельностью взрослых обучающихся;

– психолого-акмеологических условий: социального госзаказа на профессионала высокой квалификации; наличия кафедр психологии развития, акмеологии, практической психологии в гуманитарных университетах и институтах повышения квалификации; смоделированных и спонтанно возникающих педагогических ситуаций профессионально-личностного развития; акмеологической среды в профессиональном

сообществе преподавателей гуманитарных специальностей; профессионального сотрудничества с преподавателями-коллегами разных уровней профессионализма и подготовки профессионалов; создания, модификации и поддержания педагогических традиций кафедры, факультета, вуза; активное, нелинейное субъект-субъектное профессиональное и личностно значимое взаимодействие преподавателей с взрослыми обучающимися; профессионально-педагогическая рефлексия в контексте диалога и полилога со всеми субъектами образования.

При ориентации будущего педагога на постоянную готовность осваивать новые пласты педагогического бытия процессы профессионального обучения и получения высшего образования синтезируются и становятся личностно значимыми: актуализируются профессионально значимые умения, навыки, качества и теоретические знания, активно развивается профессиональное мышление, усиливается и эмоционально положительно окрашивается познавательный интерес к содержанию профессиональной деятельности, тренируются навыки целеполагания, прогнозирования, проектирования и рефлексии в будущей профессионально-педагогической деятельности, интенсифицируется интериоризация профессионально-педагогических компетенций.

Осуществляется такой подход в курсах рефлексивной направленности и на практических занятиях по дисциплинам специализации. Среди них – «История психологии», «Психология личности», «Методы активного социально-психологического обучения», «Тренинг педагогического общения», «Основы педагогического мастерства», «Педагогические технологии», психолого-педагогические практикумы по развитию социальной перцепции и решению психолого-педагогических задач, а также лабораторные занятия по дисциплинам «Педагогическая психология», «Методика преподавания психологии», «Психология управления педагогическим коллективом», «Психологическое консультирование» и социально-психологические тренинги.

В них образовательная практико-ориентированная среда своим контекстом предстает как дуальный процесс: с одной стороны,

направленность вовне, на познание в профессиональном ракурсе мира людей, мира вещей, их взаимодействия, с другой – проникновение внутрь себя, на познание субъективных отношенческих позиций, профессиональных ценностных ориентаций, собственной как личностной, так и профессиональной «Я-позиции».

Следствием этого является формирование умений ориентироваться в социокультурном поле психологического знания, осознавать взаимосвязи между психологическими явлениями, и, исходя из целостного индуктивного знания, проектировать и методически обосновывать реальные ситуации и модели профессионально-педагогической действительности.

Такая направленность вузовской подготовки специалиста вносит коррективы в деятельность субъектов образовательного процесса и открывает будущего педагога на широкую трактовку, проектирование и реализацию профессионально-педагогических идей, концепций и технологий. Вследствие этого требуется обновление технологий профессионального образования и усиление практико-ориентированной его направленности в вузе (Е. П. Белозерцев).

По нашему мнению, нацеленность современного российского образования в основном на знаниевый компонент, его количественную тестовую оценку и учебные достижения взрослых обучающихся без учёта глубинной личностной индивидуации каждого из них, должна быть изменена на гуманитарный, качественный подход к подготовке будущего специалиста, особенно в человековедческих профессиях, где достаточно отчётливо прослеживается взаимосвязь между качеством образования и качеством человека. В усилении практико-ориентированного компонента образовательной среды вуза мы видим один из подходов к решению проблемы подготовки востребованного современным обществом, саморазвивающегося и самостоятельного Преподавателя, полноценно реализующего свой профессиональный потенциал.

1.7. Педагогическая студия как технология развития самосознания будущего педагога

Высшая школа является социальным институтом, выполняющим функции профессиональной подготовки будущего специалиста и включения его в последующую трудовую деятельность. В условиях информационно развивающегося общества, когда важным фактором прироста общественного достояния становится качество личности специалиста, роль образовательных ресурсов и технологий высшей школы неизмеримо возрастает. Освоение профессиональных знаний, приводящее к росту человеческого капитала, осуществляется в основном в системе высшего образования. Основной акцент в процессе вузовского обучения делается на приращение профессионального ресурса, в том числе и развитие у студентов профессионально-педагогической культуры, под которой понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность на освоение будущей профессиональной деятельности (А. А. Бодалев, Ф. Н. Гоноболин, С. А. Зимичева, Я. А. Коломинский, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков). При этом профессионально-педагогической культуры будущего специалиста образования выступает как ресурс обучения и внутренний движущий фактор развития профессионализма, так как только на основе высокого уровня его формирования возможно эффективное развитие личности специалиста в профессии.

Профессионально-педагогической культуры опосредована потребностями обучающегося овладевать профессиональными знаниями, умениями, навыками и познавать явления и феномены профессиональной действительности в процессе активного вхождения в профессию на аудиторных занятиях и педагогической практике в учреждениях образования. Специфика развития профессионально-педагогической культуры заключается в ее качественном изменении на каждом этапе обучения студента и формировании у него направленности на процесс учения.

В определении сущности и структуры профессионально-педагогической культуры можно выделить три позиции: первая проявляется как эмоционально-ценностное отношение к профессии педагога; вторая представлена в виде профессионально значимого качества личности педагога; третья раскрывает особенности рефлексивного управления развитием взрослых обучающихся. Психологическим условием ее развития являются система ценностей, смыслов и мотивов, реализующиеся в учебной и профессиональной деятельности и профессионально-педагогическом общении.

Обратимся к этимологии понятия «культура». Изначально понятие «культура» (от латинского «colore» – возделывать, обрабатывать) означало культивирование почвы, то есть изменение к лучшему природных свойств объекта при воздействии на него человека. Шире культура трактовалась как «... все то, что произведено, сделано человеком, на что он наложил отпечаток своей деятельности ... мерило развития и достижений человека...».

Феноменологически в таком контексте выделяются важные субъектные особенности культуры: наличие человеческого фактора, определяющего интенцию характера воздействий на окружающую среду, и наличие взаимосвязи, триадности человека, его деятельности и актуального состояния культуры. В настоящее время культура трактуется как *смыслонесущий и смыслопередающий аспект человеческой жизнедеятельности* и ее результатов, символический код значимых для человека событий, позволяющих ему функционировать в особом социальном пространстве, где понимаемы и принимаемы его идеи, взгляды, поступки и результаты труда и творчества. Это – свое образное и универсальное «поле культуры», вхождение в которое позволяет человеку позитивно идентифицировать себя с другими людьми и открыто проявлять свою субъективность.

Вследствие этого сам человек становится культурной ценностью со своим персонифицированным видением мира, уровнем присвоения, освоения и усвоения общечеловеческих ценностей и ценностей

контекста современной ему культуры (Н. Е. Щуркова). Базовой ценностью становится весь спектр его творческих способностей, механизм их реализации в умственном или действенном планах в контексте актуальной его мировосприятию культуры.

Таким образом, *взаимосвязь и взаимозависимость* триады *человек – деятельность – культура* становятся неоспоримыми, объединяя в себе культуру отдельного человека (субъективный мир личности человека – творца и индивидуализированный продукт цивилизации) и культуру социума (объективный мир культурных ценностей и совокупный продукт цивилизации).

Инструментально подход к понятию «культура» представлен в настоящее время следующими структурными компонентами: культура как совокупность материальных и духовных ценностей; культура как специфический способ человеческой деятельности; культура как процесс творческой самореализации сущностных сил личности. В соответствии с этим при рассмотрении профессиональной деятельности преподавателя И. Ф. Исаев предлагает *изучать профессионально-педагогическую культуру в трех ее аспектах*: аксиологическом, технологическом и личностно-творческом.

Аксиологический аспект профессионально-педагогической культуры изучается и содержательно разрабатывается в отечественной науке на протяжении XX – начала XXI вв. (Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, И. И. Громова, А. Б. Добрович, Н. Ф. Добрынин, Е. Н. Ильин, В. А. Кан-Калик, А. И. Кирьякова, А. Н. Леонтьев, В. А. Малахова, Г. А. Мелекесов, В. Н. Мясищев, П. Н. Пороховская, С. Л. Рубинштейн, В. П. Тугаринов, В. А. Якунин).

Опираясь на исследования отечественных психологов, нами выделены базовые *аксиологические ориентиры* профессионально-педагогической деятельности:

– опора на многообразие культурных идей, ценностей, убеждений и мировоззрений, поликультурность образовательной сферы как основа создания толерантной к обучающемуся образовательной среды;

– введение гибких, многомерных, многослойных и вариативных понятий, предлагающих актуализацию педагогической рефлексии в контексте профессиональной деятельности преподавателя;

– обновление интерпретации традиционно трактуемых понятий в связи с динамично меняющимся способом социализации личности, так как постфигуративный тип культуры, характеризующийся присвоением личностью обучающегося опыта предшествующих поколений (традиционно исторический контекст обучения), сменяется конфигуративным (с присвоением личностью обучающегося опыта сверстников) и префигуративным (с присвоением старшими обучающимися и педагогами опыта личности более молодого обучающегося – таковы в настоящее время многие компьютерные системы обучения и мультимедийные учебники, идеи создания и использования которых предложены подрастающим поколением России);

– корректировка образовательно-воспитательных традиций в связи с потерей в постперестроечное время патриотического настроения молодежи и образа, позитивно созидающего действительность героя нашего времени;

– создание мягких, толерантных образовательных технологий, обеспечивающих гармоничное и целостное развитие личности обучающегося;

– обновление структуры образовательного процесса, ведущими составляющими которой становятся обучающая и развивающая среда, субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося, индивидуализированная деятельность последнего, обусловленная его психофизиологическими особенностями и личной жизненной историей в образовательной среде;

– установление логической взаимосвязи между современными психологическими и педагогическими теориями, каждая из которых является разветвленной системой видения актуального состояния психолого-педагогических наук;

– синтез современных образовательных теорий и технологий и реализация активных методов обучения в высшей школе;

– установка преподавателя вуза на подготовку будущего педагога как Творца образовательного пространства и педагогического общения;

– готовность преподавателя вуза к консультированию и психологическому сопровождению студентов и выпускников вуза по проблемам, возникающим в контексте опробования вариативных педагогических технологий, в ходе производственной практики и в процессе обучения и воспитания студентов.

Технологический аспект профессионально-педагогической культуры преподавателя представляет собой способы и приемы педагогической деятельности. Умение тонко оперировать богатейшим арсеналом педагогического воздействия на обучающихся, бережно прикасаться к его личности и опосредованно направлять процесс его обучения – таков, по нашему мнению, путь к раскрытию личностного потенциала будущего специалиста образования, а также его способности к саморазвитию и творческому проявлению себя. Это умение можно назвать *операциональностью педагогического взаимодействия*, так как оно дает ключ к пониманию того, как воздействовать на обучающегося, не подавляя его личности, не провоцируя агрессивного или пассивного противодействия, раскрывая его на общение и потребность стать активным участником учебного процесса.

В настоящее время вся совокупность способов и приемов педагогической деятельности своим содержанием вошла в новую научную дисциплину «*педагогическая технология*», разработка которой ведется в России на протяжении последних двадцати лет. Термин «технология», заимствованный из производственной сферы, обуславливает необходимость научно обосновывать все педагогические «шаги» (или операции), производимые для достижения запланированного результата взаимодействия.

В соответствии с вышесказанным обратимся к определению этой науки, данному Н. Е. Щурковой: «Педагогическая технология – прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное

взаимодействие педагога с обучающимися, как решающий фактор взаимодействия обучающихся с окружающим миром посредством тонкую психологически оправданного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог» [60].

Педагогическая технология как технологический аспект профессионально-педагогической культуры имеет *три источника* (Н. Е. Щуркова):

1) историческое суммирование опыта воспитания и индивидуального опыта талантливых педагогов прошлых веков, которое передается изустно (народная педагогика) или в рукописных (Аристотель, Платон, Северин Бозцкий, Пьер Абеляр, Раймунд Луллий и др.) и печатных (Ж. Ж. Руссо, И. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский и др.) изданиях;

2) эмпирические обобщения практиков, методистов, ученых-исследователей, которые позволяют использовать в широкой практике найденные отдельными педагогами действенные технологии и технологические средства; при этом накопление достаточного эмпирического материала ведет к его теоретическому обобщению и амплификации динамично развивающейся инновационной системы обучения и воспитания;

3) целенаправленные опытно-экспериментальные разработки в области педагогической технологии, знание и применение которых в педагогической практике создает оптимальные условия для саморазвития обучающихся.

Таким образом, в контексте педагогической технологии рассматривается исторически обусловленный и актуальный инструментарий педагогической деятельности, оптимизирующий ее операционально.

Личностно-творческий аспект профессионально-педагогической культуры педагога раскрывает глубинный процесс освоения, усвоения, присвоения и интерпретации им научных теорий, методологических подходов к изучению научных явлений, оценке научных фактов. По-

этому его личностно-ценностное прочтение данных феноменов, расстановка семантических акцентов в их интерпретации, умение по-новому, свежо взглянуть на ту или иную педагогическую проблему, требует от будущего педагога сформированности таких профессионально значимых личностных качеств, как профессиональная направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость и креативность.

Базовым компонентом профессионально значимых личностных качеств является *педагогическая направленность*, подразумевающая в узком смысле профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие (Л. М. Митина).

В более широком смысле, то есть в плане интегральной характеристики труда, – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, «побуждающих ...к ее утверждению в педагогической деятельности и общении» [38]. В этих определениях педагогической направленности личности преподавателя выделяется базовый компонент – *структура доминирующих мотивов личности*, в которой следует акцентировать внимание на составляющих, отслеживаемых операционально. К ним относятся ведущие мотивы собственного поведения, деятельности, общения педагога и осознание возможности и необходимости их рефлексии и оптимизации.

В понятие «педагогическая компетентность» Л. М. Митина включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Из данного определения в структуре педагогической компетентности выделяются две подструктуры: собственно деятельностьная и собственно коммуникативная. Общими для обеих подструктур выступают профессиональные знания, умения, навыки и качества. Отличает их операционализация: *технология педагогической деятельности* в первом случае и *технология педагогического общения* – во втором.

Вместе с тем *динамика развития педагогической компетентности* зависит от уровня операциональности деятельности преподавателя: переход от репродуктивного уровня операциональности деятельности, где повторяется форма реализации педагогической технологии, но не всегда ясны ее личностный смысл и содержание, на творческий, где содержание и смысл реализации педагогической технологии лично значимы, понятны и приняты, так как они переработаны, структурированы и алгоритмизированы самим преподавателем в соответствии с учебной ситуацией.

Творческий уровень педагогической компетентности влияет на обе подструктуры личности преподавателя (как деятельностьную, так и коммуникативную) через их усложнение и оптимизацию. Причем в развитии коммуникативной компетентности проявляются две тенденции: *нормативная* – усвоение норм и эталонов актуальной культуры социума, и *лично-творческая* – создание этих норм и эталонов самим преподавателем в процессе взаимодействия с субъектами педагогического общения с учетом развития ситуации общения и индивидуально-личностных особенностей партнеров по взаимодействию [39].

Эмоциональная устойчивость педагога определяется как свойство личности, позволяющее ему осуществлять профессиональную деятельность в различных по модальности эмоциональных ситуациях. Эмоциональная устойчивость является одной из важных компонент профессионально-педагогической культуры преподавателя, так как педагогическая деятельность является одной из наиболее стрессогенных.

Л. М. Митина относит к стрессорам, интенсифицирующим выгорание педагога, низкий уровень психологической культуры, неразвитость коммуникативных умений и навыков саморегуляции. А условиями развития *эмоциональной гибкости* становится осознанность им роли эмоционально-аффективной сферы личности в оптимизации профессионально-педагогической деятельности и в ходе взаимодействия с субъектами образовательного процесса при сохранении собственного эмоционального и соматического здоровья. Педагогиче-

ская направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость, выделенные Л. М. Митиной как интегральные личностные качества педагога, обуславливают и интенсифицируют развитие его профессионально-педагогической культуры.

Таким образом, профессионально-педагогическая культура педагога – это индивидуализированный способ творческой самореализации в профессионально-педагогической деятельности, обусловленной ценностями и нормами современной культуры и актуальным уровнем владения профессионалом педагогической технологией.

Сущность и структура профессионально-педагогической культуры педагога обуславливают необходимость формирования модели ее актуализации в структуре его личности. В последние десятилетия XX века методом проб и ошибок эта модель приобрела четкие контуры и получила самоназвание – «педагогическая технология». Эффективность формирования в ее рамках профессионально-педагогической культуры педагога определяет поле взаимодействия субъектов образования – культуросообразный и культуротворческий контекст развития современного общества, а также устанавливает способ функционирования – через технологические средства и актуальные требования к вузовскому образованию.

В соответствии с этим особо следует выделить целевой компонент применения педагогической технологии и технологических средств, так как они актуализируются в образовании в соответствии с заданными социально-историческими установками (социальным заказом общества, современными образовательными ориентирами, актуальными целями, задачами и содержанием обучения). Этот вопрос более детализировано будет рассмотрен нами во второй главе исследования.

Структурирование базовых аспектов и источников значимых личностных качеств профессионально-педагогической культуры педагога предоставляет возможность измерить *качество образования и профессиональной деятельности преподавателя.*

В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995 г.) именно качество образования определяется *приоритетным направлением изучения ООН в области образования*: «Деятельность в области высшего образования в условиях происходящих в мире изменений должна осуществляться под тремя девизами, которые определяют ее роль и функции на местном, национальном, международном уровнях: соответствие требованиям современности, качество и интернационализация». Европейской сетью организаций контроля качества (ENQA) в сфере высшего образования 2000 г. [53] и в «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» 2001 г. [47] отмечается, что образовательное пространство Европы выстраивается на фундаменте *базовых академических ценностей и оценке качества образования*. В структуре качества образования при этом оцениваются как собственно преподавание, так и исследовательская работа, как руководство, так и управление, как умение и способность удовлетворять актуальные и перспективные потребности студентов, так и предоставление факультативных и необразовательных услуг.

В «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» акцентируется внимание на том, что: «Качество – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве» [47].

В документах VI съезда Совета Российского Союза ректоров (2000 г. «Обращение Российского Союза ректоров высших учебных заведений», Постановление «О стратегии развития высшей школы») выдвигается одна из *центральных задач высшей школы России на первые десятилетия XXI в.*: «развитие человеческого потенциала, становление профессионально-квалифицированной структуры общества, адекватной экономике знаний». В соответствии с этим в России в сфере высшего образования выдвинуты три приоритета: доступность, качество и эффективность использования образовательных ресурсов.

Отсюда следует, что развитие и модернизация современной системы высшего образования обусловлено необходимостью создания

социокультурной практики взаимодействия в системе «преподаватель-студент» и приобщения последнего к высоким эталонам культуры и социального взаимодействия. Именно тогда повышается значимость внутреннего мира другого человека и транслирующихся в ходе взаимодействия субъективных ценностей, обмен которыми с субъектами образования и есть ведущий фактор развития всех сущностных сил личности. Поэтому на смену традиционному образованию должна прийти культурно-социо-личностнообразная (О. В. Долженко) или культуросообразная (Н. Е. Щуркова) система образования.

Сущность образования заключается в формировании нового образа мира, обуславливающего будущую профессиональную деятельность. Поэтому культуросообразное образование дает представление студенту о мире будущей профессиональной деятельности через проживание им наиболее типичных, с одной стороны, а с другой – нестандартных, креативно открытых для решения, наиболее часто опосредованных профессиональной социокультурной средой, ситуаций взаимодействия.

Поэтому в процессе образования будущего педагога важно не столько его упражнение в решении однотипных рафинированных и часто встречающихся в практике педагогических задач и проблемных ситуаций, сколько формирование готовности к оптимальному выбору целей, средств и педагогических технологий для решения спонтанно возникающих или прогнозируемых педагогических ситуаций в реальном времени их развертывания. Реализация данной задачи возможна при условии активного вхождения будущего педагога в контекст профессиональной деятельности в контексте педагогических практик и психолого-педагогических практикумов по решению профессиональных задач и формированию педагогического мастерства в форме студий, психологического театра, мастер-классов.

При ориентации будущего преподавателя на постоянную готовность осваивать новые пласты педагогического бытия процесс профессионального обучения и получения высшего образования стано-

вится *лично значимым*: актуализируются теоретические знания и практические умения и навыки, активно развивается профессиональное мышление, усиливается и эмоционально положительно окрашивается познавательный интерес, тренируются навыки прогнозирования, проектировании и рефлексии в будущей педагогической деятельности, интенсифицируется интериоризация профессиональных знаний, умений и навыков.

1.8. Акмеограмма будущего педагога

Теоретико-методологический анализ первоисточников по проблеме исследования позволил нам сконструировать акмеограмму будущего педагога. Она представляет собой модель преподавателя психологии и содержит в себе систему требований к нему как профессионалу, инициирует его развитие, творческую самореализацию и восхождение к акме-вершинам профессионального мастерства. Акмеограмма позволяет описать профессиональную деятельность будущего педагога как целостный феномен во всей совокупности его объективных и субъективных компонентов, современных требований к личности специалиста образования, а также показателей, ограничений и результатов его труда.

Таблица 3

<i>1</i>	<i>2</i>
Профессиональная программа педагога	<p>Знание закономерностей возрастного анатомо-физиологического развития взрослых обучающихся. Знание закономерностей психического развития взрослых обучающихся, индивидуально-психологических особенностей личности на разных этапах юности и ранней молодости.</p> <p>Владение анализом психолого-педагогических ситуаций.</p> <p>Планирование и прогнозирование результатов профессионального воздействия на взрослого обучающегося, студенческий и педагогический коллектив.</p> <p>Умение определять по внешним признакам и поступкам изменение психического состояния взрослых обучающихся и интерпретировать особенности их поведения в конкретных жизненных и учебно-профессиональных ситуациях.</p> <p>Умение инициировать поведение и активность взрослых обучающихся.</p> <p>Умение оперативно принимать решения и использовать действенные техники позитивного психологического воздействия.</p> <p>Умение находить оптимальную форму предъявления психолого-педагогического требования и условий его реализации.</p> <p>Умение устанавливать целесообразные для личности взрослого обучающегося или учебного студенческого коллектива психотерапевтические отношения.</p> <p>Умение находить верный тон и общий язык в общении с разными людьми в различных жизненных и профессионально обусловленных обстоятельствах.</p> <p>Умение отслеживать и оптимизировать проявление психических процессов, психических свойств и состояний, социально-психологических установок и мотивов поведения взрослых обучающихся и других субъектов образования.</p> <p>Умение регулировать и корректировать образовательный педагогический процесс в ссузе и вузе.</p> <p>Умение моделировать и разрешать конфликты в учебных студенческих и педагогических коллективах.</p> <p>Владение умениями психодиагноста, коррекциониста, тьютора по развитию личности обучающегося</p> <p>Прогнозирование, диагностирование, развитие и коррекция личности.</p> <p>Создание положительного эмоционального климата взаимодействия.</p> <p>Саморегуляция и регулирование межличностных конфликтов</p>

Продолжение таблицы 3

1	2
Требования к знаниям, умениям, навыкам и качествам личности преподавателя психологии	<p>Организация совместной деятельности. Использование традиционных и инновационных социокультурных технологий. Планирование, реализация и экспертирование профессиональной деятельности. Проведение экспертизы личности и деятельности. Использование технических средств обучения, новой профессиональной литературы. Разработка документации по профессиональной деятельности</p>
Когнитивно-психологический аспект личности преподавателя психологии	<p>Профессиональное и творческое мышление. Зрелость эмоционально-волевой сферы. Рефлексия рисунка поведения и профессиональной деятельности. Гуманистические и социально значимые цели. Широта естественнонаучных и профессиональных знаний. Человекоцентрированный подход к взаимодействию с субъектами профессиональной деятельности. Культуросообразность профессиональной деятельности. Готовность к профессиональному самообразованию Любовь к людям и профессии. Эмпатия и нормативная эмоциональность. Развитая социальная перцепция. Аутентичность другим и новому. Толерантность и корректность по отношению к субъектам профессиональной деятельности. Стрессоустойчивость и оптимистичное мировосприятие. Коммуникабельность. Инициативность. Способность к импровизации</p>
Профессионально важные личностные качества педагога	<p>Развитость саморегуляции. Ответственность. Организаторские способности. Аналитичность и целостность мышления. Наблюдательность. Критичность.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2
	<p>Способность идти на риск. Профессиональная пластичность и работоспособность. Требовательность. Настойчивость. Целеустремленность</p>
Профессиональная компетентность	<p>Профессиональная компетентность как интегральная характеристика уровня готовности будущего педагога к профессиональной деятельности и способности выполнять должностные функции. Сформированность единого комплекса знаний, умений, навыков, качеств и психологических позиций. Осознание престижности профессии преподавателя психологии, потребность в самоутверждении в ней. Стремление к конструктивному результату профессиональной деятельности, интерес к процессу обучения взрослых. Влияние индивидуальных ограничений-противопоказаний для выполнения профессиональных функций. Обусловленность целей и задач профессиональной деятельности социальным заказом государства и общества. Соответствие целеполагания, задач и функций профессионально-педагогической деятельности индивидуальным потребностям, возможностям и направленности личности преподавателя психологии. Интегративный характер процесса и результата профессионально-педагогической деятельности с учётом используемых преподавателем актуальных, действенных и эффективных технологий обучения. Поисково-творческий, инновационный характер профессионально-педагогической деятельности, оптимизированный знаниями психологических основ обучения, воспитания, развития и образования, широкой общей и профессиональной эрудицией, профессиональным опытом, личной инициативой и новациями</p>
Свойства личности педагога	<p>Профессиональная направленность. Направленность на взаимодействие с субъектами образования. Объективные свойства: знание предмета, методологии его преподавания и общедидактических принципов, психологии обучающихся; степень научной подготовки по специальности, родственным предметам и широкому кругу вопросов образования.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2
	<p>Субъективные свойства: искусство преподавания, личный педагогический талант, педагогическое творчество.</p> <p>Нравственно-волевые качества: объективность (беспристрастность), внимательность, чуткость (особенно к слабоуспевающим обучающимся), добросовестность, саморегуляция, выносливость (устойчивость), самокритичность, выдержка, любовь к обучающимся</p>
Объективные характеристики	<p><i>Профессиональные знания.</i></p> <p>Владение научными данными об актуальном уровне изученности психологических феноменов, явлений, законов, закономерностей, парадигм, теорий.</p> <p>Знание современных подходов к проведению психологических исследований и использованию психологических и педагогических технологий. Знание психологии обучающихся.</p> <p>Знание общей структуры, специфики и практической применимости профессиональной деятельности преподавателя.</p> <p>Знание собственных индивидуально-типологических особенностей, способностей, возможностей, сильных и слабых сторон личности и возможностей их компенсации или нивелирования.</p> <p>Знание психологических особенностей объектов и процессов труда и их взаимосвязей</p> <p><i>Профессиональные умения и навыки.</i></p> <p>Глубина и широта профессиональных знаний и умений.</p> <p>Действия и психотехники, используемые в профессиональной деятельности.</p> <p>Профессиональные навыки как способность выполнять профессиональные действия и должностные функции.</p> <p>Навык регулировать и контролировать свою мыслительную деятельность и психические состояния, мобилизовать психологический ресурс при осознании профессионального и социального истощения.</p> <p>Умение адаптировать научную информацию к целям и задачам обучения взрослых.</p> <p>Умение мотивировать обучающихся на самостоятельную учебную деятельность.</p> <p>Умение реализовывать образовательные цели и задачи и содержание образования на основе общих интересов и субъект-субъектных отношений обучающихся и обучающихся на основе общечеловеческих ценностей и идеалов.</p> <p>Умение организовывать взаимодействие с обучающимися, меньше используя воздействие на них.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2
	<p>Умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия педагогических воздействий и взаимодействия.</p> <p>Навыки и умения в области социальных отношений. Коррекция собственного поведения.</p> <p>Применение профессиональных знаний в разрешении педагогических ситуаций.</p> <p><i>Психологические качества</i> (специфические психологические особенности личности).</p> <p>Сформированность всех компонентов психики преподавателя психологии (его психических процессов, свойств, состояний, новообразований), позволяющих осуществлять профессиональную деятельность.</p> <p>Сила личности. Уровень саморегуляции. Уровень антиципации.</p> <p>Аналитико-синтетический конструктивный склад мышления, гибкость мышления, собственная устойчивая жизненная позиция, профессиональное кредо, автономность суждений, проницательность, общая психофизическая активность.</p> <p>Эмоционально-волевая стабильность, толерантность, устойчивость к стрессам, адаптивность к социально-психологическим и средовым условиям осуществления профессиональной деятельности и должностных обязанностей, эмпатия, рефлексия</p>
<p>Субъективно-деятельностные характеристики</p>	<p>Цели, задачи и функции профессионально-педагогической деятельности преподавателя психологии.</p> <p>Индивидуально-типологические (темперамент, задатки, способности, характер, свойства личности, установки, профессиональная «Я-концепция», интерес к содержанию педагогической деятельности, мотивация на формирование личности обучающегося средствами преподаваемого предмета), социально-сущностные (личностные), коммуникативные, интерактивные, перцептивные.</p> <p>Тип направленности личности (истинно педагогический, формально педагогический, ложно педагогический).</p> <p>Уровень развитости общих и педагогических (терминальных и инструментальных) способностей. Проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные педагогические способности как индивидуализированный комплекс личностных качеств и свойств преподавателя.</p> <p>Педагогическое целеполагание.</p> <p>Оптимистичное прогнозирование.</p> <p>Педагогическое мышление. Критичность и оперативность мышления.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2
	<p>Педагогическая рефлексия. Педагогический такт. Нравственная воспитанность. Гуманизм. Умение управлять своими эмоциями и поведением. Потребность и умение общаться. Богатый лексический запас, развитость и культура речи, грамотный отбор языковых средств педагогического общения. Способы и виды самопрезентации в профессиональной деятельности. Владение искусством педагогических переживаний как синтеза естественных витальных переживаний преподавателя и педагогически целесообразных переживаний, способных в совокупности влиять на мотивацию учения, личностный и профессиональный рост обучающегося. Владение техниками педагогической суггестии (убеждения, внушения, заражения, подражания). Уровень компетентности: профессиональной, социально-психологической, дифференциально-психологической, аутопсихологической</p>
Деятельностно-ролевые характеристики	<p>Профессионально-предметные характеристики личности преподавателя: Индивидуальная (ресурсная) и социальная (конкурентоспособность в ситуации соперничества/соревнования) успешность. Повышающаяся конкурентоспособность как сопротивляемость к развитию синдрома эмоционального и профессионального выгорания. Профессиональные позиции, стратегии и модели поведения преподавателя. Педагогическая импровизация. Способность к спонтанному поведению. Гибкость поведенческих реакций. Функции взаимодействия: конструктивная, организационная, коммуникативно-стимулирующая, информационно-обучающая, эмоционально-корректирующая, контрольно-оценочная. Социальная адаптивность и психологическая наблюдательность. Способность к профессиональному диалогу и полилогу.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2
	<p>Организация и построение делового общения преподавателя с взрослыми обучающимися.</p> <p>Приёмы оптимизации педагогического общения (профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов, оказания коммуникативной поддержки, инициирования учебно-познавательной активности)</p>
Профессиональ- ные функции	<p>Действия по решению профессионально-педагогических задач</p>
Профессионально-педагогическая культура преподавателя психологии	<p><i>Аспекты профессионально-педагогической культуры.</i></p> <p>Аксиологический: ценностное отношение к профессии, профессионально-педагогической деятельности, обучающимся; поддержание и оптимизация образовательно-воспитательных традиций; создание толерантных технологий профессионального развития личности взрослого обучающегося.</p> <p>Технологический: способы и приёмы профессионально-педагогической деятельности, создание и использование педагогических технологий, актуальных современному уровню требований к подготовке специалиста.</p> <p>Личностно-творческий: методологические подходы к изучению научных явлений и оценке научных фактов, специфика их интериоризации, ценностное прочтение психологических феноменов и расстановка акцентов в их интерпретации</p> <p>Профессиональная направленность как центральное в структуре личности преподавателя и профессионально значимое качество, обуславливающее его индивидуальное и типическое своеобразие</p> <p>Система эмоционально-ценностных отношений с доминантой личностных мотивов собственного поведения, деятельности, общения, их рефлексии и оптимизации. Коррекция ситуативности поведения и мотивации. Гуманистическая направленность мотивационной структуры личности преподавателя. Осознанность системы ценностей, мотивов поведения, профессионально-педагогической деятельности и общения</p>

Продолжение таблицы 3

1	2
	<p>Психолого-педагогическая компетентность как интегративная характеристика уровня подготовленности преподавателя к профессиональной деятельности на уровне фундаментальных психолого-педагогических знаний и выработанных коммуникативных умений в единстве с его личностными качествами.</p> <p>Актуализация деятельностного компонента психолого-педагогической компетентности (знания, умения, навыки и индивидуальные способы индивидуальной профессионально-педагогической деятельности).</p> <p>Сформированность коммуникативного компонента психолого-педагогической компетентности (знания, умения, навыки и индивидуальные способы осуществления творческого педагогического общения).</p> <p>Личностный компонент психолого-педагогической компетентности, проявляющийся в потребности в саморазвитии, умениях и навыках самосовершенствования в профессии</p> <p>Педагогическая гибкость в триединстве своих структурных компонентов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – эмоциональная гибкость (оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости); – эмоциональная экспрессивность (сформированность и развитость показателей паралингвистики и экстралингвистики, позволяющие преподавателю транслировать вовне личностные особенности мировосприятия и отношения к обучающимся и коллегам, а также социально и исторически значимым ценностям); – эмоциональная устойчивость (возможность осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в различных эмоциональных и стрессогенных ситуациях)
Задачи педагога	<p>Системное представление психологических феноменов и явлений, общих законов и закономерностей психического развития личности.</p> <p>Демонстрация методики, средств и технологий преподавания психологии.</p> <p>Презентация способов и средств интерпретации психологических знаний, решений психолого-педагогических задач, перевода педагогических ситуаций в психолого-педагогические задачи и алгоритма их решения.</p> <p>Анализ средств, путей, способов и приёмов решения научно-исследовательских и профессионально-педагогических задач.</p> <p>Инициация взрослых обучающихся к самостоятельной научно-исследовательской и преподавательской деятельности.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2
	<p>Формирование у будущих профессионалов интегральных личностных качеств (педагогической направленности, профессионально-педагогической компетентности, эмоциональной гибкости). Развитие личности будущего профессионала посредством педагогической рефлексии и с учётом базового требования его психологической безопасности в процессе самопознания</p>
Противопоказания к деятельности преподавателя психологии	<p>Отсутствие любви к людям и профессии. Жестокость. Ригидность мышления. Стойкие барьеры педагогического общения. Отсутствие интереса к предмету преподавания. Низкий уровень профессиональной компетентности. Отсутствие или низкий уровень педагогического такта</p>
Профессиональные позиции	<p>Профессиональные позиции как целостное психическое образование с системой ценностных установок и ориентаций, личностных отношений, оценок собственных возможностей и притязаний, опыта жизнедеятельности, перспектив развития жизненного сценария. Осознание необходимости качественно выполнять свои должностные обязанности. Толерантное восприятие субъектов педагогического взаимодействия. Уровень самооценки, профессиональных притязаний, мотивированности деятельности преподавателя психологии, осознание своего места и роли в профессиональной деятельности, степени признания другими профессионалами, уровня профессионального мастерства. Принятие и актуализация социально значимых ценностей, современной профессиональной культуры преподавания психологических дисциплин, использование инновационных технологий и электронных образовательных ресурсов в преподавании</p>
Акмеологические ин-варианты профессионализма педагога	<p>Постоянная включённость в процесс обновления своих психологических знаний и поддержание их на современном уровне развития. Сила личности. Уровень интерактивных, коммуникативных и перцептивных способностей. Уровень личностных и профессиональных притязаний. Уровень мотивации достижения. Уровень саморегуляции. Уровень работоспособности.</p>

1	2
	Потребность в поддержании устойчивой направленности профессиональной деятельности на высоком уровне. Уровень личностно-деловых качеств. Адаптивность к различным средовым и социально-психологическим условиям деятельности, восстанавливаемость в монотонно протекающих и стрессовых ситуациях решения профессионально-педагогических задач. Умение принимать и реализовывать решения. Творческий потенциал. Уровень продуктивности труда
Интегральный результат труда	Осознанное профессиональное самоопределение. Потребность быть и оставаться в профессии. Моделирование индивидуализированной траектории профессионального роста. Развитие профессионального самосознания. Осознание соответствия профессиональным эталонам и степени признания в профессиональном сообществе. Представление профессионала о собственной системе ценностей, педагогическом кредо, служении и смысле жизни, себе самом в настоящем и будущем

Соотнесение показателей акмеограммы («Я-идеальное» профессионала) и актуально представленных в структуре личности будущего педагога её показателей («Я-реальное» профессионала) позволяет выработать стратегию повышения уровня профессионализма, проводить мониторинг профессионального роста и развития самосознания.

2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

2.1. Психолого-акмеологическая модель развития самосознания будущего педагога

Эффективность развития самосознания будущих педагогов определяется актуальными требованиями к специалисту высокой квалификации, семантическим полем и полилатеральным подходом (И. А. Шаршов) к взаимодействию субъектов высшего образования, а так же способами его функционирования, опосредованного стремительно развивающимися технологиями обучения в вузе. Приращения и новообразования личности будущего преподавателя актуализируются в учебно-профессиональной деятельности. Через неё и анализ её структурных компонентов мы получаем эмпирические данные о смыслообразующих и стимулирующих мотивах индивидуации будущего профессионала, иерархии и соподчинении осуществляемых им деятельностей, порождающих значимые смысл, интенции и цели.

Интегрируясь друг в друга, они создают «смысловые образования» личности, составляющие её ядерную характеристику и общий психологический профиль (А. Н. Леонтьев). Через деятельность и осознание её содержания на мотивационном, поведенческом и когнитивном уровнях актуализируются те качественные изменения в структуре самосознания, которые поднимают будущего специалиста на новый уровень развития, самоорганизации и самообразования (В. В. Столин).

Это, в свою очередь, позволяет сформировать личностное отношение к учебно-профессиональным знаниям на таком уровне, который «включает» деятельность индивидуального сознания, «приоткрывая» эти знания для себя (М. К. Мамардашвили). А рефлексия во всех её проявлениях становится базовой на всех уровнях взаимодействия с субъектами образовательного пространства, представляя собой возможность изменения качества самосознания будущего профессионала (Г. П. Щедровицкий).

В основе психолого-акмеологической модели развития самосознания будущего педагога – содержательное и технологическое обеспечение образовательного процесса, включающее в себя когнитивный психолого-педагогический (дисциплины общей подготовки и специализации) и технолого-акмеологический (педагогические и производственные практики, социально-психологические тренинги, учебные исследовательские работы) компоненты.

Методологические принципы исследования: развития (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), целостного подхода к личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова), субъектно-деятельностного подхода (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Сергиенко), системности (Б. Ф. Ломов).

Методы экспериментального исследования:

- обсервационные (наблюдение, опрос, беседа, анкетирование);
- лонгитюдное исследование;
- биографические (анализ профессиональной документации, событий и фактов учебно-профессиональной деятельности);
- контент-анализ, экспертное оценивание;
- анализ содержания портфолио педагогических и производственных практик;
- анализ листов обратной связи на тренинговых занятиях;
- математико-статистические методы обработки экспериментальных данных, обработка и вычисления проводились с помощью программного обеспечения «Статистика», факторного анализа, коэффициента корреляции Стьюдента.

Описание выборки.

В лонгитюдном исследовании приняли участие 973 студента и 63 преподавателя Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, филиалов Орского гуманитарно-технологического института в г. Оренбурге и г. Бузулуке, филиала Столичной гуманитарно-финансовой академии в г. Орске.

Практическая значимость результатов исследования заключается в создании теоретической базы для разработки психолого-акмеологической модели развития самосознания будущих педагогов в контексте практико-ориентированной образовательной среды вуза.

Разработанная модель акмеограммы имеет содержательное и технологическое обеспечение развития самосознания будущих специалистов в процессе их профессионализации и может быть внедрена в практику вузовской подготовки.

Содержание и методическое обеспечение практико-ориентированных акме-технологий, портфолио и учебно-методических комплексов дисциплин специализации будущих специалистов образования могут быть применены с целью развития их профессионального самосознания и компетентности в учебно-профессиональной деятельности в процессе решения ими нерафинированных и спонтанно возникающих психолого-педагогических задач.

Материалы исследования могут быть использованы при организации обучения на факультетах педагогики и психологии и дошкольной педагогики и психологии, при чтении дисциплин предметной подготовки и практико-ориентированных курсов, при проведении спецпрактикумов, мастер-классов, психологического консультирования по вопросам профессионального самоопределения, саморазвития и коррекции профессионального развития, в работе студенческих научно-исследовательских объединений и лабораторий в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Надёжность, достоверность и обоснованность полученных экспериментальных данных и теоретических выводов обеспечивается опорой на научно признанные и подтверждённые практикой теоретико-методологические разработки, комплексностью методов исследования и их адекватностью целям и задачам исследования, использованием стандартизированных и интерпретационных психодиагностик, репрезентативностью эмпирических выборок, корректностью математико-статистической обработки эмпирических данных,

успешной апробацией психолого-педагогической модели исследования и внедрением в практику подготовки в вузе будущих педагогов.

Организация исследования.

Теоретико-методологическая база исследования создавалась в 1998-2007 гг. Опытнo-экспериментальная работа проводилась с 1999 г. по 2012 г. на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», филиалов Орского гуманитарно-технологического института в г. Оренбурге и г. Бузулуке, Филиала Столичной гуманитарно-финансовой академии в г. Орске.

Этапы исследования.

I этап: 1998-2001 гг. – анализ психологических, педагогических и методических первоисточников по проблеме исследования; разработка и экспериментальная апробация методик диагностики и развития самосознания будущих педагогов; проведение пилотажного исследования с целью уточнения психолого-педагогической модели нашей опытнo-экспериментальной работы.

II этап: 2002-2004 гг. – выделение структурных, содержательных и функциональных компонентов самосознания будущих педагогов; выявление уровней проявления их самосознания; изучение психолого-акмеологических факторов, условий и источников развития самосознания будущих педагогов; определение технологий и техник реализации процесса развития самосознания будущих специалистов в вузовском обучении.

III этап: 2004-2006 гг. – построение психолого-педагогической модели развития самосознания будущих педагогов; разработка и апробация содержания курсов специализации, тренинговых занятий и психологического компонента педагогических и производственных практик в учреждениях образования; обработка результатов лонгитюдного исследования с помощью методов интерпретационного и статистического анализа.

IV этап: теоретический и качественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы, теоретическая интерпретация выводов и рекомендаций исследования, внедрение результатов нашего исследования в практику преподавания на факультете педагогики и психологии Филиала Столичной гуманитарно-финансовой академии в г. Орске и факультете дошкольной педагогики и психологии (с 2011 г. – факультете дошкольного и начального образования) Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» и филиалов Орского гуманитарно-технологического института в г. Оренбурге и г. Бузулуке.

V этап: 2010-2012 гг. – оформление результатов исследования в печать.

В основе модели развития профессионального самосознания будущих педагогов лежит идея организации обучающего пространства как процесса сотворчества собственного развития и смыслотворчества в специально организованной учебно-профессиональной деятельности. В таком контексте актуализируется возможность самодостраивания личностных структур самосознания, автономности проявления «Я», социальной мобильности, критичности мировосприятия, рефлексивности сознания и такой степени субъектности и самодостаточности восприятия мира людей, мира вещей и взаимосвязей между ними. Это, в свою очередь, позволяет сформировать личностное отношение к учебно-профессиональным знаниям на таком уровне, который, по мнению М. К. Мамардашвили, «включает» деятельность индивидуального сознания, «приоткрывает ... для себя» эти знания для того, чтобы состоялась «предельно личная встреча, так как понимание всегда отмечено знаком индивидуального...». При этом рефлексия во всех её свойствах и проявлениях является базовой на всех уровнях учебно-профессиональной деятельности и взаимодействия с субъектами образовательного пространства, ведь именно рефлексия представляет собой возможность качественного изменения

профессионального самосознания как «движение, переход от первого образа или предъявления ко второму» (Г. П. Щедровицкий).

Ведущими при этом становятся следующие принципы обучения:

- открытости образовательного процесса;
- субъектности;
- активности;
- диалога и полилога;
- человекоцентрированности (андроцентрический принцип организации учебного процесса);
- учёта исходного научного знания через экспертизу собственной учебно-профессиональной деятельности;
- учёта возрастных особенностей обучающихся;
- учёта индивидуальной траектории обучения будущего преподавателя;
- переноса в учебно-профессиональную деятельность интериоризированных педагогических компетенций;
- гетерохронности построения образовательной программы.

Образовательное пространство как контекст формирования профессионального самосознания будущего преподавателя включает в себя:

- субъектов образования, то есть преподавателей и сотрудников вуза, студентов – будущих педагогов, педагогов и других специалистов образовательных учреждений разных ступеней, специалистов социально-педагогических и психолого-педагогических центров;
- содержание высшего профессионального образования, отвечающее требованиям современных мировых стандартов подготовки высококлассного специалиста;
- актуальные задачам формирования профессионала педагогические технологии в их методологическом, инструментальном и рефлексивном аспектах;
- самостоятельная учебно-профессиональная деятельность будущих педагогов;

– специфика образовательного пространства города, региона, российской Федерации в реальном режиме времени.

С первого семестра обучения в вузе будущий педагог включён в разноуровневые вариативные виды учебно-профессиональной деятельности с использованием разнообразных методов обучения:

– традиционных (лекции, семинарские, практические, лабораторные занятия, консультации, самостоятельная работа, коллоквиумы);

– активных (дискуссии, круглые столы, мозговой штурм, анализ и решение рафинированных и нерафинированных психолого-педагогических задач, психологические тренинги личностного роста, педагогического общения и коммуникативных умений, психологический театр, индивидуальная и групповая проектная деятельность, работа в проблемных группах, экспертная деятельность, тестирование, анкетирование, участие в вузовских, всероссийских и международных научно-практических конференциях, психологических олимпиадах, участие в исследовательской деятельности в рамках научно-исследовательских объединений и при написании курсовых и выпускных квалификационных работ);

– практико-ориентированного обучения в рамках учебных и производственных практик (анализ документации образовательных учреждений, выполнение практических и диагностических заданий, актуализация сформированных педагогических компетенций в процессе выполнения функций педагога или преподавателя образовательного учреждения, проектирование и реализация индивидуальной траектории обучения).

Уровни развития самосознания будущего педагога. Анализ феномена самосознания будущего преподавателя опосредует рассмотрение вопроса о его измерении в структуре личности будущего преподавателя. Инструментарием измерения его развития являются *критерии к оценке самосознания* (то есть признаки, на основе которых проводится его оценивание) и уровни его сформированности. Крите-

риями оценки развития самосознания будущего преподавателя, исходя из вышесказанного, могут быть:

- ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности;
- особенности мировосприятия контекста современной культуры;
- особенности самопрезентации в учебно-профессиональной деятельности;
- владение педагогической технологией на инструментальном и операциональном уровнях;
- развитость педагогического мышления и педагогической рефлексии;
- устойчивая потребность в профессиональном самообразовании и самосовершенствовании.

На основании данных критериев нами выделены уровни развития самосознания будущего преподавателя психологии.

Адаптационный уровень развития самосознания будущего педагога характеризуется неустойчивым отношением к педагогической деятельности, ее цели и задачи размыты, они не являются критерием деятельности и не определяют ее направленность. Нет устойчивой потребности к усовершенствованию систематизации психолого-педагогических знаний и активному использованию их на практике. Владение педагогической технологией осуществляется на уровне решения организационных задач и воспроизведения известных педагогических клише или собственного опыта. Педагогическое творчество представлено репродуктивным уровнем, алгоритм действий практически неизменен. Потребность в повышении квалификации отсутствует или достаточно низкая. Курсы повышения квалификации проводятся по указанию администрации.

Репродуктивный уровень развития самосознания будущего педагога определяется устойчивым ценностным отношением к педагогической деятельности; осознается необходимость повышения уровня психолого-педагогических знаний. Преподаватель выстраивает субъ-

ект-субъектные отношения с участниками образовательного процесса. Преподаватель удовлетворен качеством своей профессиональной деятельности, регулярно повышает ее уровень на курсах повышения квалификации. Им решаются как организационные, так и конструктивно-прогностические задачи. Осознанно осуществляются целеполагание, проектирование и прогнозирование профессиональных действий. Педагогическое творчество представлено репродуктивным уровнем с элементами эвристики. В педагогическом мышлении намечается переход от репродуктивного уровня к поисковому, что актуализируется в формировании педагогической направленности интересов и потребностей.

Эвристический уровень развития самосознания будущего педагога отличается целенаправленностью и устойчивостью интересов к профессиональной деятельности. Наблюдается высокий уровень решения организационных, конструктивно-прогностических, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих задач. Профессиональные отношения преподавателя с другими субъектами образования имеют гуманистическую направленность, обусловленную развитостью педагогической рефлексии, эмпатии, целеполагания. В плане повышения своей профессиональной компетентности проявляется избирательность к формам и содержанию курсов повышения квалификации. Поиск новых технологий обучения и воспитания и готовность передать свой педагогический опыт другим достаточно выражены. Педагогическое творчество ярко выражено.

Креативный уровень развития самосознания будущего педагога проявляется в высокой степени результативности индивидуальной педагогической деятельности, формировании отношений сотрудничества и сотворчества со студентами и другими преподавателями. Отмечается высокий уровень решения организационных, конструктивно-прогностических, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих и аналитико-рефлексивных задач. Высокое проявление технологической готовности преподавателя к осуществлению пе-

дагогической деятельности. Активно проявляются педагогическое творчество, педагогическая импровизация, воображение, педагогическая интуиция, педагогическая рефлексия и педагогическое целеполагание. Преподаватели становятся инициаторами создания авторских школ, курсов повышения квалификации, проведения семинаров, научно-практических конференций по проблемам педагогики. Постоянно совершенствуют авторскую педагогическую технологию.

Всестороннее изучение особенностей и уровня развития самосознания будущего педагога дает ключ к пониманию действенности вектора образовательных маршрутов в практико-ориентированных средах вузовского профессионального образования.

Результатом реализации модели развития самосознания будущих педагогов становится ряд новообразований личности будущего профессионала.

На младших курсах это:

- мотивация к личностному росту и достижению значимого профессионального статуса;
- выраженная потребность в развитии себя как профессионала;
- рефлексия собственной учебно-профессиональной деятельности и формирующихся педагогических компетенций;
- амплификация представления о собственном профессиональном «Я-образе».

На средних курсах это:

- осознание уровня сформированности педагогических компетенций;
- определение проблемных зон в формировании профессионального «Я-образа» и путей их нивелирования (коррекции);
- осознанное и целенаправленное выстраивание собственного образовательного маршрута в соответствии с меняющимся представлением «Я-образа» себя как профессионала.

На старших курсах это:

- интериоризация новых видов будущей профессиональной деятельности;
- освоение нового содержания будущей профессиональной деятельности;
- оптимизация личностного и профессионального рисунка поведения;
- расширение семантического поля личностных смыслов будущей профессиональной деятельности.

При реализации модели формирования профессионального самосознания в контексте высшего профессионального образования выкристаллизовывается и амплифицируется собственная «Я-концепция» будущего педагога, повышается уровень его компетентности и мобильности в профессии.

Выстраивание и реализация будущим преподавателем собственного образовательного маршрута является компонентом личностно-ориентированной системы обучения, а она, в свою очередь, – инновационным процессом в образовании. Ведь она предполагает смену уже устоявшейся педагогической парадигмы, где обучение рассматривается как нормативное построение учебного процесса, на альтернативную, где доминирует не обучение, а учение как индивидуализированная деятельность взрослого обучающегося.

Достижению такого результата способствует использование актуальных техник андрагогики: проживания, самоопределения, самопроектирования и рефлексирования.

2.2. Моделирование и решение психолого-педагогических задач как средство развития самосознания будущих педагогов

В проблематике современного вузовского образования *целевой компонент* изучения психолого-педагогических дисциплин выдвигается базовым: освоение студентами актуальных научных представле-

ний о генезисе и онтогенезе личности в контексте образовательных процессов (В. А. Сластёнин). Поэтому научные категории изучаемых отраслей педагогики, психологии и других антропоцентрированных и гуманитарных дисциплин следует осмысливать как сумму стратегий будущей профессиональной деятельности по моделированию образовательной среды. Пути реализации такого подхода дуальны: это – изучение традиционных педагогических технологий и использование и создание инновационных педагогических технологий.

Моделирование образовательной среды включает в себя *задачный метод* (Г. А. Балл, А. И. Мищенко, Л. Ф. Спирин) или *задачную структуру* (В. А. Сластёнин) профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая задача является семантической единицей анализа педагогического процесса, а структура задачи должна быть соотнесена со структурой педагогического процесса, то есть, содержанием, средствами и субъектами образования.

В вузовском обучении будущих педагогов, по нашему мнению, следует проектировать задачную структуру профессионально-педагогической деятельности, когда из нерафинированных, реальных педагогических ситуаций вычленяются учебно-познавательные и учебно-профессиональные рафинированные (то есть упрощенные и схематизированные) задачи. Для их решения создается деятельностно-рефлексивная среда на лабораторно-практических занятиях, социально-психологических тренингах и в ходе педагогической и производственной практики в имитационной и неимитационной учебно-производственной деятельности.

К элементам *имитационной деятельности* относятся:

1) игровые:

- деловая игра;
- блиц-игра;
- инновационная деловая игра;
- анализ конкретных ситуаций;
- действие по инструкции;

- психодрама;
- паратеатр;
- разыгрывание ролей;
- стажировка с выполнением должностной роли;
- игровое проектирование;

2) неигровые:

- разбор корреспонденции;
- решение ситуационных и производственных задач.

К элементам *неимитационной деятельности* относятся:

- активные (проблемные) лекции;
- дискуссии в форме круглого стола, пресс-конференции, выездных занятий с тематической дискуссией;
- мозговая атака;
- стажировка без выполнения должностной роли;
- программированное обучение;
- выпускная квалификационная (дипломная) работа.

Структура *процесса решения педагогической задачи* (по И. Ф. Исаеву):

- педагогический анализ;
- конструирование и прогнозирование системы решения;
- оценка ее функционирования;
- организация и коррекция решения.

Классификация психолого-педагогических задач представлена в настоящее время двумя основаниями: *временем* их решения и *этапностью* педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, А. И. Мищенко, Л. Ф. Спирин, И. Ф. Исаев).

Классификация оснований решения психолого-педагогических задач

Основание классификации психолого-педагогических задач	Самоназвание психолого-педагогических задач	Общая характеристика направленности психолого-педагогической задачи	Необходимые для решения психолого-педагогических задач профессионально-педагогические умения, способности и качества
1	2	3	4
Время решения психолого-педагогической задачи (временной признак)	Стратегические	Вытекают из общей цели образования. Существуют в виде идеальных представлений о качествах человека и результатах образовательного процесса. Задаются извне. Отражают объективные потребности общества. Определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности	Педагогическая эрудиция. Организаторские способности. Педагогическое целеполагание. Педагогическое проектирование. Способности к концентрации и распределению внимания. Профессиональная позиция. Педагогическое предвидение
	Тактические	Конкретизируют стратегические задачи актуального педагогического процесса. Выявляют соответствие определенному этапу стратегической задачи	Педагогическое целеполагание. Педагогическое проектирование. Педагогическая рефлексия. Организаторские способности. Коммуникативные способности
	Оперативные	Определяют текущие, ближайшие задачи, требующие решения по принципу «здесь и сейчас» в конкретный момент индивидуализированной деятельности преподавателя	Организаторские способности. Коммуникативные способности. Способности к концентрации и распределению внимания. Конструктивные способности. Перцептивные способности. Педагогическая

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
			эрудиция. Профессиональная позиция. Педагогическое творчество
Этапность педагогической деятельности в вузе	Аналитико-рефлексивные	Иницируют разложение на структурные компоненты и осмысление целостности педагогического процесса и его элементов в форме субъект-субъектных отношений, и проблемных ситуаций	Педагогическое целеполагание. Педагогическое проектирование. Педагогическая рефлексия. Гностические способности. Способности к концентрации и распределению внимания. Научно-педагогические способности. Профессиональная позиция. Педагогическая эрудиция. Педагогическое предвидение
	Конструктивно-прогностические	Представляют задачи построения целостного педагогического процесса на основе базовой цели профессионально-педагогической деятельности. Активизируют проектирование и принятие профессионально-педагогических решений, прогнозирование и коррекцию результатов таких решений	Педагогическое целеполагание. Педагогическое проектирование. Педагогическое прогнозирование. Конструктивные способности. Перцептивные способности. Научно-педагогические способности. Педагогическая эрудиция. Профессиональная позиция. Педагогическое творчество
	Организационно-деятельностные	Обуславливают нахождение и реализацию оптимальных путей проектирования педагогического процесса с опорой на многообразие видов педагогической деятельности	Организаторские способности. Коммуникативные способности. Способности к концентрации и распределению внимания. Конструктивные способности. Перцептивные

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
			способности. Гностические способности. Практическое педагогическое мышление. Экспрессивные способности (ретиальные, аксиальные, архитекторики общения). Педагогическая наблюдательность
	Оценочно-информационные	Обеспечивают сбор, обработку, хранение и воспроизведение информации о реальном состоянии и перспективах развития педагогической системы. Экспортируют особенности развития педагогической системы в конкретном учреждении	Перцептивные способности. Коммуникативные способности. Организаторские способности. Мажорные способности. Гностические способности. Научно-педагогические способности. Практическое педагогическое мышление. Профессиональная позиция. Педагогический такт. Аналитико-рефлексивные способности. Педагогическая эрудиция. Конструктивные способности
	Коррекционно-регулирующие	Характеризуют задачи коррекции целей, содержания, методов и средств педагогического процесса. Способствуют установлению, регуляции и развитию актуальных и перспективных коммуникационных связей	Педагогическое мышление. Экспрессивные способности (ретиальные, аксиальные, архитекторики общения). Педагогическая наблюдательность. Педагогическая рефлексия. Педагогическая находчивость. Мажорные способности. Педагогическая

Окончание таблицы 4

1	2	3	4
			наблюдательность. Педагогический слух. Педагогическое творчество. Педагогическая эрудиция. Организаторские способности. Профессиональная позиция

Повышение качества решения психолого-педагогических задач обуславливается вариативностью моделей, структурно-логических и творческих схем решения, готовностью преподавателя к решению психолого-педагогических задач. Последнее зависит от сформированности в структуре личности преподавателя умений анализа психолого-педагогических задач, проектирования и прогнозирования системы их решения, оценки их функционирования, организации и коррекции решения (И. Ф. Исаев).

В теории научной организации педагогического процесса и решения психолого-педагогических задач выделены генерализованные *принципы* определения оптимальности и конструктивности проектирования и реализации этих феноменов образования. Развернутая классификация этих принципов дана С. И. Архангельским [8]. К ним он относит: *принцип слабого звена, принцип изменения равновесия, принцип недостаточности информации и принцип сильного основания.*

Принцип слабого звена: прочность всякой цепи определяется состоянием ее слабейшего звена. Поэтому решение педагогических задач требует постоянного, всестороннего и глубинного *анализа слабо операционализированных этапов* в их взаимосвязи друг с другом, оценки и качества содержания задач и их функционального назначения. При этом важно анализировать как реальное развертывание педагогической задачи, так и материальные (побочные, дополнительные) и латентные (скрытые) феномены, сопутствующие ей. Поэтому

для достижения устойчивого педагогического результата важны диагностика и «укрепление» слабого звена в решении педагогической задачи.

Принцип изменения равновесия или принцип Ле-Шателье: при внешнем воздействии на устойчивую педагогическую систему ее равновесие смещается в том направлении, в котором педагогическое воздействие уменьшается.

Таким образом, неспроектированное и непроанализированное изменение психолого-педагогической задачи само создает ограничивающие ее решение факторы. Принцип равновесия характеризуется *цикличностью* повышения и понижения активности структурных компонентов и этапов решения психолого-педагогических задач. Причем цикличность проявляется достаточно часто, но актуализирует разные компоненты и этапы их решения.

Принцип недостаточной информации: предвидение основывается на синтезе догадки и доказательства при недостаточно спроектированной полной или частичной информации. Запланированные или спонтанно возникшие педагогические задачи в их решении преподавателем имеют предположительную направленность, вероятностное ожидание с большой долей неопределенности. Поэтому при реализации этого принципа нужно учитывать закономерные влияния внешних факторов воздействия на ситуацию и вводить соответствующие варианты решения педагогических задач с допущением доли возможного и невозможного, вероятного и невероятного.

Принцип сильного основания: имеет своим базисом научное значение закономерностей развития педагогической ситуации и особенностей ее разрешения как педагогической задачи. Педагогический процесс в высшей школе обусловлен решением общесистемных и внутрисистемных менеджерских и познавательных задач. При этом системность и аналитический подход как к внешним, так и к внутренним факторам развития педагогического процесса открывают перспективы поиска алгоритмизированных или программируемых реше-

ний тех или иных педагогических задач, перспективы динамичности и конструктивности в достижении спрогнозированных целей, а также оптимального подбора педагогического инструментария (методов, средств, технологий приемов и форм обучения), повышающего качество решения психолого-педагогических задач.

Таблица 5

***Этапность решения психолого-педагогических задач
(по Ю. Н. Кулюткину и П. С. Сухобской)***

Этап решения психолого-педагогической задачи	Деятельность преподавателя по решению психолого-педагогической задачи
Аналитический	Анализ и оценка конкретной педагогической ситуации, формулировка психолого-педагогической задачи, требующей решения. Определение цели своих действий
Конструктивный	Планирование способов решения психолого-педагогической задачи с учетом содержания учебного материала и актуального уровня развития и деятельности обучающихся. Планирование видов деятельности обучающихся с целью конструктивного решения психолого-педагогической задачи. Предвидение результата развития педагогической ситуации
Исполнительный	Реализация модели решения психолого-педагогической задачи в непосредственном взаимодействии с обучающимися. Рефлексия развития и завершения педагогической ситуации. Подведение итогов деятельности по решению психолого-педагогической задачи

Поэтапная реализация полного цикла психолого-педагогической задачи без пропусков какого-либо из его звеньев и есть владение преподавателем педагогической технологией проектирования образовательного процесса с опорой на перспективные линии обучения, развития и воспитания личности будущего преподавателя (Ю. Н. Кулюткин, П. С. Сухобская).

Мы считаем, что подготовка будущего педагога должна оцениваться по уровню решения им психолого-педагогических задач, отражающих содержание его профессиональной деятельности. Чтобы

будущий педагог был успешен, его профессиональная вузовская подготовка должна выстраиваться как подготовка преподавателя-исследователя.

Алгоритм подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности мы представляем следующим образом:

– на первом курсе обучения на факультете дошкольной педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, который можно охарактеризовать как *адаптивный*, актуализируется мотивационный компонент учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов и формируется установка на продуктивную профессиональную работу с обучающимися;

– на втором и третьем курсах обучения, *базовых*, дифференцируются и усиливаются инструментальный и операционально-технологический компоненты учебно-профессиональной деятельности, формируется продуктивная техника педагогического общения и оптимизация учебно-профессиональной деятельности;

– на четвертом и пятом курсах обучения, *профилирующих*, доминирует контрольно-оценочный блок учебно-профессиональной деятельности и формируется индивидуализированное профессиональное самосознание будущих педагогов, в котором можно выделить уровни сформированности профессиональных знаний, умений, навыков и качеств личности.

Критерием их сформированности является успешное решение профессиональных психолого-педагогических задач и особенно спонтанно и непредсказуемо возникающих в ситуациях профессионального взаимодействия с любым из субъектов образования.

Психолого-педагогическая задача и индивидуализированные особенности ее решения выступают и приемом диагностики сформированности или несформированности определенных блоков в самосознании будущего специалиста, средством их коррекции и, что особенно важно, самокоррекции.

Процесс и результат решения профессиональной психолого-педагогической задачи становятся, с одной стороны, *технологией* выявления, акцентирования и принятия как актуального уровня развития личности специалиста и сформированности или несформированности определенных блоков его самосознания, а с другой стороны – *средством* их коррекции и самокоррекции. Поэтому традиционную модель образовательного процесса «*студент → преподаватель → образовательный стандарт высшей школы по специальности → педагогическая техника*» мы перемоделировали в «*преподаватель → студент → совместная (проектная) деятельность по решению профессиональных психолого-педагогических задач*».

Конкретизация целей подготовки будущих педагогов позволяет преподавателю вуза выбрать ту педагогическую технологию, которая наиболее эффективно и полно реализует эти цели. Наиболее эффективны в настоящее время три типа педагогической технологии (М. В. Кларин): 1) воспроизводимый обучающий тип; 2) технология полного усвоения знания; 3) обучение как социализация (освоение нового опыта). И только третья технология, на наш взгляд, наиболее полно отражает суть подготовки будущего педагога, так как *обучение как освоение нового опыта* ориентировано не столько и не только на получение знаний, сколько на получение новых данных о психических феноменах, расширяющих представление о них и способах оперирования ими в профессиональной деятельности. Данный тип педагогической технологии в форме педагогической студии представляет возможность поиска новых инструментальных знаний о способах организации учебной деятельности (Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков).

Осуществляется такой подход в организации педагогической студии в контексте *курсов рефлексивной направленности и на лабораторных занятиях по дисциплинам специализации*. Среди них – «Методы активного социально-психологического обучения», «Тренинг педагогического общения», «Основы педагогического мастерства», психолого-педагогические практикумы по развитию социаль-

ной перцепции и решению психолого-педагогических задач, а также лабораторные занятия по дисциплинам «Педагогическая психология», «Методика преподавания психологии», «Психология управления педагогическим коллективом».

В них образование своим контекстом предстает как дуальный процесс: оно *направлено вовне*, на познание в профессиональном ракурсе мира людей, мира вещей, их взаимодействия, и проникновение *внутрь себя*, на познание субъективных отношенческих позиций, ценностных ориентаций, собственной «Я-позиции», как личностной, так и профессиональной.

Такой контекст образования можно трактовать как обретение будущим преподавателем своей сущности (Ю. Б. Тупталов). Соединяя в себе различные планы человеческого бытия (обучение и развитие, реальный и идеальный, интернальный и экстернальный, деятельностный и рефлексивный), образование позволяет *интериоризировать глубинную сущность культурно обусловленного человеческого бытия*. Это новообразование личности преподавателя, несмотря на структурную сложность образования (и процесс, и структура, и качество, и состояние, и форма, и содержание деятельности), изменяет смысл получения знаний, так как приобретенные таким образом, они исходят из внутренней сущности личности и становятся ее органичной частью.

В процессе прохождения рефлексивных курсов специализации и решения в их рамках психолого-педагогических задач будущей специалист оценивает себя сам, затем организуются выступления супервизоров из числа студентов группы и коллективное обсуждение предложенных вариантов решения психолого-педагогической задачи. Далее преподаватель вуза демонстрирует инструментальный компонент решения задач, технику составления ключей, критериев и алгоритмов решения задач. Овладение содержанием этой работы актуализирует, то есть повышает либо снижает уровень притязаний студента, что обеспечивает соответствие существующей на данный момент самооценки: заниженная повышается, завышенная – снижается. Вслед-

ствии этого оптимизируется психическое здоровье студента и нивелируется напряжение его внутриличностных сил.

Следствием этого является формирование умений ориентироваться в социокультурном поле человеческого знания, осознавать взаимосвязи между явлениями, и, исходя из целостного индуктивного знания, проектировать и методически обосновывать реальные ситуации и модели педагогической действительности.

Описанный выше подход к пониманию практико-ориентированного образования имеет своими корнями антропологическую, то есть человекоцентрическую методологию, которая выстраивается на следующих принципах (А. Г. Пашков):

– *универсализма*, то есть единства человеческого рода, приоритет категорических императивов нравственности и духовности над государственными и классовыми целями;

– *субстанциональности*, то есть неотчуждаемости, незыблемости прав человека, соответствующих его природе, возвращающих обществу человеческое измерение, а индивиду – статус конечной инстанции экономики, идеологии, права;

– *свободы*, то есть признания творческой свободы человека главным богатством общества, а индивида – носителем объективно не predetermined, который своей волей, фантазией, творчеством и упрямством поддерживает тонкие механизмы самоорганизации бытия [42].

Уклон образования в сторону антропоцентрической методологии вносит коррективы в деятельность субъектов педагогического процесса и нацеливает будущего педагога на широкую трактовку, проектирование и реализацию педагогических идей, концепций и технологий решения психолого-педагогических задач в рамках лабораторных практикумов по дисциплинам специализации.

Наш экспериментальный подход к реализации лабораторных практикумов по дисциплинам психологического блока заключается в организации *педагогической студии*, которая представляет собой

учебно-профессиональные занятия с использованием *интерактивных форм обучения* (однодневными тренингами и трехдневными тренингами-марафонами педагогического общения и личностного роста, деловыми играми, брейн-стормингами, учебными пресс-конференциями, подготовкой и защитой учебных научно-исследовательских проектов, деловыми играми, анализом конкретных ситуаций, действий по инструкции, элементами психодрамы и пара-театра, разыгрыванием ролей и игровым проектированием), нацеленных на развитие самостоятельности будущего педагога и оснащающие его практическими умениями и навыками на основе современных научно-теоретических данных, обогащающие его профессиональный опыт до начала профессиональной деятельности.

По содержанию педагогическая студия – это лаборатория педагогического творчества по самостоятельной проверке студентами теоретических и методических положений профессионально-педагогической деятельности по типу: «Давайте попробуем ... (сделать, услышать, почувствовать, осознать, проиграть, отрефлексировать, спрогнозировать, смоделировать...)» (по Н. Е. Щурковой).

Педагогическая студия как форма проведения занятий представляет собой учебно-профессиональные занятия, оснащающие будущего преподавателя практическими умениями и навыками, обогащающие его профессиональный опыт до начала профессиональной деятельности на основе современных научно-теоретических данных; лаборатория педагогического творчества, созданная для проверки теоретических и методических положений в практической профессиональной деятельности.

Структура технологического процесса организации студийных занятий определяется в соответствии с тремя доминирующими каналами информации (Г. К. Селевко). Это:

– движение содержания; передача информации от преподавателя к студенту через ее предъявление, отслеживание ее восприятия, усвоения и закрепления и управление учебно-познавательной деятельностью;

существенным является наличие технических средств обучения, книг, Интернет-ресурсов и личностного восприятия обучающимся;

– управляющее воздействие, включающее в себя стратегическое и тактическое планирование и коррекцию технологического наполнения обучающей среды;

– обратная связь, контроль, оценивание и канал дополнительной информации от обучаемых к обучающим о результатах обучения.

В качестве критерия оптимальности использования технологии лабораторного практикума по дисциплине «Методика преподавания психологии» мы принимаем комплексный критерий, отражающий показатели обученности и сформированности личностных качеств обучающихся.

Способы взаимодействия субъектов образования при этом многообразны и зависят от решаемой педагогической задачи (по В. П. Беспалько и Г. К. Селевко):

– разомкнутые, где деятельность обучаемых не контролируется и не корректируется преподавателем;

– циклические, где деятельность обучаемых опосредована контролем преподавателя, самоконтролем и взаимоконтролем обучаемых;

– рассеянные (фронтальные);

– направленные (индивидуальные);

– ручные (вербальные);

– автоматизированные (с использованием учебных средств).

Анализ феномена педагогической технологии позволяет выделить ее общесистемные ресурсы (Г. К. Селевко):

1) направленность технологии и ее идентификация в соответствии с принятой в настоящее время классификацией;

2) самоназвание технологии, отражающее идею, сущность применяемой системы обучения, вектор модернизации образовательного процесса, его качества;

3) концепция педагогической технологии с обозначением основных идей, гипотез, принципов, проектирования и функционирования, целевых установок и ориентаций;

4) особенности содержания образования:

- объем и характер содержания образования;
- дидактическая структура учебного плана, учебных программ, формы изложения учебного материала;
- ориентация на личностные структуры (знания, умения, навыки и качества; способы умственных действий; самоуправляющийся механизм личности; сферу эстетических и нравственных качеств личности; действенно-практическую сферу;

5) процессуальная характеристика:

- особенности методики обучения, применения методов и средств обучения;
- мотивация к учебной деятельности;
- организационные формы образовательного процесса;
- управление образовательным процессом на этапах его диагностики, планирования, координации, регламентирования и коррекции;
- выделение категории обучающихся, в образовании которых можно использовать эту педагогическую технологию;

б) программно-методическое обеспечение, в которое входят учебные планы и программы, учебные и методические пособия, дидактические материалы, наглядные и технические средства обучения, диагностический инструментарий.

Базовые методы проведения педагогической студии: 1) иллюстративный (развивает навык профессионального педагогического предъявления изучаемого феномена образования); 2) обыденной аналогии (оптимизирует научно-теоретические, практические и житейские представления и понятия); 3) упражнения (формирует и развивает профессиональные педагогические способности, качества, умения и навыки).

Учебные средства педагогической студии: ролевая игра; подвижная игра; аудио- или CD-диски с записями музыкальных произведений, звуков природы, бытовых шумов; репродукции портретов, картин жанровой и пейзажной живописи; стулья, столы, кафедра и

другие предметы окружающей действительности; тексты педагогических ситуаций для ролевой игры или драматизации; карточки с текстами заданий; пластилин.

Профессиональные умения и навыки, формируемые у студентов в ходе проведения педагогической студии, актуализируются через выделение в начале занятия тех профессиональных умений и навыков, которые должны будут актуализироваться в сознании будущих педагогов в ходе выполнения этюдов, упражнений, театрализованных постановок.

Модальности профессиональных умений и навыков, зафиксированные нами в процессе проведения педагогических студий: проявлять, принимать, оценивать, соотносить, направлять, наблюдать, сохранять, слышать, переживать, рефлексировать, быть аутентичным, трансформировать, транслировать, уважать, видеть, выражать, определять, воспринимать, инициировать, абстрагироваться, присоединяться/отсоединяться, экспертировать.

Этапы проведения занятий.

1. Разогрев – психологический настрой на работу в обозначенной теме, активизация всех сущностных сил студентов на целенаправленную работу по самопознанию в будущей профессиональной деятельности, открытие на общение в заданном контексте («разморозка»). В нем важны: формулировка обращения к присутствующим, обозначение темы занятия и его конечной цели (то есть результата совместно-раздельной деятельности); мотивация студентов на групповую работу в данном составе; акцентирование внимания на личностном смысле предлагаемой совместной деятельности (планируемых преподавателем личных достижений студентов); получение обратной связи о готовности к занятию (наличию необходимых и заранее объявленных средств обучения) и самочувствию.

2. Психолого-педагогические задачи и их решение, элементы психологического театра – содержательная часть занятия, материал для педагогической рефлексии и последующей коррекции. Сообразно

предлагаемым творческим заданиям формируются образы изучаемых на занятии психологического и педагогического феноменов.

Пример студийной ситуации, решаемой как психолого-педагогическая задача в рамках педагогической студии.

Прочитайте отрывок из «Писем к Незнакомке» А. Моруа.

«Женщина, как Вам известно, может быть личностью или вещью. Она – личность, если не испытывает зависимости от человека, которого любит, если она хозяйка своих суждений и планов, своего тела и мыслей. Она вещь, если позволяет обращаться с собой как с вещью, быть может, прекрасной, но не имеющей собственной воли, подчиняющейся желаниям и капризам хозяина, – нечто вроде приятного блюда, утоляющего голод.

...Мне довелось однажды, выступая на эту тему с лекцией в большом французском городе, сказать, что я стою за женщину-личность...

В тот день я был приглашен на очаровательный ужин, за которым очень красивые дамы и их мужья заспорили о современном положении женщин. Многие при этом жаловались на то, что и в наше время женщина остается лишь вещью. Одна из дам заявила, что очень счастлива этим.

– Мне нравится быть дорогой вещью, – сказала она.

– Ты – вещь? – вскричал ее муж. – Да ты самая властная личность, которую я когда-либо встречал!

– А Вы, *querida*? Признайтесь мне, кто Вы – вещь или личность?...».

Ответьте на вопросы:

1. Каковы, по Вашему мнению, критерии оценки человека как личности и как вещи?

2. Каким образом обобщенное восприятие личности человека изменяет ценностное отношение к нему?

3. Какие ценностные ориентации современной культуры кардинально перестраивают отношение человека к окружающему миру?

Ценностные ориентации: на человека, природу, жизнь, общество, добро, истину, красоту, труд, познание, общение, игру как мировосприятие, свободу, счастье, совесть, равенство, братство, справедливость?

4. Какие ценностные ориентации преподавателя придают воспитательному процессу оптимальный характер?

5. Опираясь на знание основных форм отношения человека к себе и миру (рациональной, эмоциональной, практическо-действенной), определите, какая из форм является доминирующей в формировании целостной картины события или явления?

«Оживление» в рамках психологического театра данного феномена в аудитории будущими преподавателями по принципу «здесь и теперь» несёт в себе неформальное восприятие профессионально-педагогической действительности и способствует личностному осознанию и практическому овладению этими феноменами. Творческие задания реализуются через ролевую игру с помощью аудио- или CD-записей, графических или художественных изображений через создание яркого художественного образа, обращение к личностям выдающихся педагогов, психологов, философов прошлого и настоящего, через воспроизведение аналогичной реальной жизненной ситуации.

3. Рефлексия – центральная часть занятия, где будущий преподаватель проявляет активную учебную и жизненную позицию через обобщение изучаемых феноменов, высказывание собственных суждений и умозаключений, представление выводов по принципу решения задач, предложенному П. Пойа: «Что?», «Почему?», «Где?», «Когда?», «Как?». Оформление студентами результатов собственной рефлексии осуществляется в виде структурно-логических схем, графиков, таблиц, семиотического (символического) знака, условной формулы или рисунка-кода, описания сущности произошедшего на занятии, собственных инсайтных мыслей с помощью метода незаконченных предложений, листов обратной связи с заранее заготовленными вопросами или в свободной форме в виде рефлексивного сочинения.

Лист обратной связи, заполняемый студентом после участия в студийном занятии:

- 1) Я думаю ...
- 2) Я чувствую ...
- 3) Мне хочется ...
- 4) Я испытываю ...
- 5) Я сожалею ...
- 6) Мне грустно ...
- 7) Я понял (-а) ...
- 8) Остались силы ...
- 9) Хочется сказать ...
- 10) Все ещё трудно ...
- 11) Испытываю облегчение ...
- 12) Так и не решился (-лась) ...
- 13) Мои претензии студентам-сокурсникам (или участникам студии): ...
- 14) Моя благодарность студентам-сокурсникам (или участникам студии): ... за ...
- 15) Мои претензии преподавателю: ...
- 16) Моя благодарность преподавателю: ... за ...
- 17) Мои пожелания студентам: ...
- 18) Мои пожелания преподавателю: ...
- 19) Фристайл (свободная тема, мысли и чувства, не вошедшие в объем задаваемых вопросов): ...

4. Коррекция – необходимый, но не обязательный на каждом студийном занятии этап, где предполагается показ супервизорами из числа самих студентов и преподавателем вуза оптимального или более корректного выхода из рассматриваемой ситуации (или рассмотрение совместно со студентами его вариантов) при отсутствии такого варианта в исполнении будущих педагогов.

В ходе реализации технологии лабораторного практикума в контексте курсов *рефлексивной направленности и на лабораторных за-*

нениях по дисциплинам специализации у будущих педагогов формируется многоуровневое профессиональное новообразование – профессионально-педагогическая культура, при этом:

1) на адаптивном уровне:

– будущий преподаватель учится ставить цели и задачи собственной педагогической деятельности в общем виде и дифференцировать их от личностных ценностей;

– формируется целостное отношение к методологии, основам психолого-педагогических знаний, а также готовность их использовать в собственной педагогической деятельности;

– формируется способность к педагогической рефлексии;

– на репродуктивном уровне формируются и амплифицируются:

– ценностное отношение к педагогической деятельности;

– оно же рефлексится как профессионально важное качество будущего преподавателя;

– установка на проектирование педагогической деятельности;

– стойкая потребность в рефлексии собственных действий;

2) на эвристическом уровне актуализируется готовность:

– быть субъектом его педагогической деятельности;

– использовать в своей деятельности систему профессиональных знаний, умений и навыков;

– применять знания методологии педагогики и психологии при оформлении педагогических действий в целостную систему;

– осознавать структуру педагогических технологий и педагогического процесса на уровне сформированной способности к рефлексии собственной педагогической деятельности;

3) на креативном уровне:

– основой организации и регуляции педагогической деятельности становятся осознаваемые образовательные ценности как социально-нравственные и психолого-педагогические ориентиры;

– педагогическая рефлексия выступает базисом творческой самостоятельности и самореализации;

– формируется установка на самостоятельное моделирование педагогической деятельности при использовании технологии;

– развивается позитивная профессиональная «Я-концепция».

Педагогическая студия является, на наш взгляд, оптимальной формой проведения лабораторного практикума, так как позволяет студентам в психологически безопасном учебном пространстве познавать себя и окружающий социальный и предметный мир и одновременно формировать навыки *самостоятельной работы* в среде, приближенной к среде их будущей профессиональной деятельности.

Понятие «самостоятельная работа» используется нами и как понятие процесса самостоятельной деятельности, и как средство организации этого процесса. Содержательно самостоятельность дифференцируется по следующим показателям: в широком понимании – как черта личности; в узком понимании – как характеристика действий обучающегося; на этой основе выделяют подлинную (внутреннюю) и мнимую (внешнюю) активность и соответствующий этим видам активности характер самостоятельности – преобразовательный и воспроизводящий; на технологическом уровне самостоятельность есть производная методов и организации обучения (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, И. И. Малкин, В. Г. Разумовский, Т. В. Напольнова, Н. А. Семенов, Л. И. Гриценко, А. А. Вербицкий, Л. В. Занков, Дж. Брунер, В. Оконь, И. Ломпшер).

К единицами самостоятельной работы будущих педагогов относится триада феноменов «мотив – цель – операция», образующая ее макроструктуру и характеризующая ее внутренние взаимосвязи и преобразования в процессе такой деятельности. В качестве *критерия оптимальности развития самостоятельной работы будущих специалистов* в контексте лабораторного практикума нами принят комплексный критерий развития у будущих педагогов умения разрешать психолого-педагогические задачи и непрогнозируемые, спонтанно возникающие педагогические ситуации.

Критериями развитости у будущих педагогов умения разрешать психолого-педагогические задачи и непрогнозируемые, спонтанно возникающие педагогические ситуации мы выделили:

– владение содержанием дисциплин психологического блока профессиональной подготовки и умение транслировать его учебной аудитории;

– качество вербальной и невербальной коммуникации с аудиторией;

– точность определения типов психолого-педагогических задач и непрогнозируемых, спонтанно возникающих педагогических ситуаций, а также качество их решения в ситуации «здесь и теперь»;

– наличие и качество рефлексии в процессе и после решения профессиональных психолого-педагогических задач.

На основании вышеперечисленных критериев нами выделены 3 уровня развития самосознания будущих педагогов:

– *низкий* – несформированность умения определять тип задачи или ситуации; решение психолого-педагогических задач на бытовом уровне, с эпизодическим подключением профессиональных знаний, умений, навыков и качеств, наличие ошибок операционального плана в решении задач; редкое проявление профессиональной рефлексии, слабое видение причинно-следственных связей в возникновении и развитии педагогической ситуации (19,19% студентов старших курсов);

– *средний* – сформированность умения определять тип задачи или ситуации; решение психолого-педагогических задач с подключением профессиональных знаний, умений, навыков и качеств; редкие ошибки операционального плана в решении задач; частое проявление профессиональной рефлексии; умение выделять причинно-следственные связи в возникновении и развитии педагогической ситуации (47,97% студентов старших курсов);

– *высокий* – сформированность умения определять тип задачи или ситуации; решение психолого-педагогических задач с подключением профессиональных знаний, умений, навыков и качеств; отсут-

ствие ошибок операционального плана в решении задач; стабильное проявление профессиональной рефлексии; умение выделять и анализировать причинно-следственные связи в возникновении и развитии педагогической ситуации (32,84% студентов старших курсов).

При этом:

– интерес к изучению психологических обусловлен: собственно познавательной мотивацией к усвоению содержания курса у 49,07% студентов, устойчивой социальной мотивацией на получение зачета по данному курсу – у 62,96% студентов;

– трудности в структурировании содержания пробных мини-занятий по психологии осознали 43,52% студентов;

– глубина и осознанность сообщаемых теоретических знаний продемонстрирована 28,7% студентов;

– отрефлексирована способность к самостоятельным суждениям и обучению других 74,07% студентов;

– затруднения в актуализации устной научной речи испытывают 34,26% студентов;

– экстенсивность в подготовке к занятиям, опосредованная низкой скоростью переработки теоретической и методической литературы при подготовке к проведению занятия, отмечена 48,15% студентами;

– в решении психолого-педагогических задач чаще наблюдается констатация, а не интерпретация фактов у 34,26% студентов, анализируют некоторые, а не все элементы задачи 45,37% студентов.

В рамках педагогической студии процесс выполнения творческих заданий и решения психолого-педагогических задач, являясь, по сути, самостоятельной работой будущих специалистов, становится, с одной стороны, технологией выявления уровня развитости самосознания, а так же профессиональных знаний, умений, навыков и качеств личности будущих педагогов, а с другой – средством их коррекции и самокоррекции.

Полученные в ходе нашего исследования данные об особенностях развития самосознания будущих педагогов в рамках лаборатор-

ного практикума в форме педагогической студии указывают на необходимость усиления собственно познавательного и деятельностного компонентов их обучения в вузе через следующие компоненты:

– активное использование во всех формах аудиторных занятий диалога и полилога преподавателя вуза и будущего педагога как контекста формирования самосознания, профессионального мышления и профессиональной компетентности последнего;

– культивирование у студентов профессиональной позиции «Я-преподаватель»;

– применение с первых курсов обучения в вузе педагогической студии с использованием активных методов обучения и социально-психологических тренингов как эффективных технологий введения в будущую специальность «Преподаватель психологии».

Анализ эмпирических данных, а также процесса взаимодействия будущих педагогов друг с другом и преподавателями на аудиторных занятиях и в свободном нерегламентированном общении показывает, что потребность их в социальном признании, самоутверждении в труде, творческой, художественной деятельности, стремление к социальному взаимодействию в будущей профессии являются значимыми показателями и могут выступать ресурсом для моделирования аудиторных занятий, разработки их содержания, а также конструирования содержания и алгоритмов решения учебных психолого-педагогических задач.

Профессионально грамотное решение психолого-педагогических задач обусловлено макро-, мезо- и микрофакторами (Т. В. Андриянова, Г. В. Белова, В. Б. Булгак, Г. Р. Громов, Т. В. Ершова, О. В. Кедровский, Е. И. Орлова, Г. Л. Смолян, И. Я. Яковенко) стремительной информатизации современного образования и находится в *биполярном образовательном пространстве*: в поле дидактической стратегии и в поле методической тактики (С. И. Архангельский).

К макрофакторам относятся глобальные образовательные и естественнонаучные теории и концепции, отражающие состояние современной науки и культуры с её плюрализмом, вариативностью и

социальной реконструкцией (Н. Б. Крылова). Это – концепции постиндустриального общества, постмодернизма, информационного общества, экранной культуры, современные телекоммуникационные и информационные технологии, где развитие науки происходит на меж- и кросс-дисциплинарном уровнях и формирует иную, чем в эпоху научного модернизма с его классическим модернистским текстом, герменевтически сложную нелинейную научную картину мировосприятия. Ведущими информационными структурами здесь становятся интертекст и его отражение в виде гипертекста на уровне электронной и экранной культуры.

К мезофакторам относятся концепции и теории педагогики и педагогической психологии: гуманистической педагогики, непрерывного образования, личностно-ориентированного образования, практикоориентированного образования, развивающего, проблемного, программированного, активного обучения.

К микрофакторам относятся системные изменения личности обучающегося, оптимизирующие понимание, освоение, усвоение, интериоризацию и реализацию на практике концептуальных положений и содержания инновационных концепций и теорий высшего образования. В процессе таких изменений наблюдается становление профессионального сознания, практических умений и навыков, медиаграмотности и медиакомпетентности на платформе актуального культурного и информационного общественного сознания.

Дидактическая стратегия как система менеджмента педагогическим процессом имеет своим основанием цели и задачи обучения. На основании теории обучения дидактическая стратегия обуславливает необходимость использования инварианта форм, методов и средств обучения в их взаимосвязи, а также учебной и научной деятельности студентов и педагогической и научной деятельности преподавателей.

В структуру дидактической стратегии входят: проектирование, организация и реализация образовательного процесса; создание

модели обучения; постановка учебных и научных задач; прогноз результатов внедрения модели обучения и реализации поставленных задач, где в последние входят анализ и оценка спектра форм, методов и средств обучения и их место в модели обучения.

Методическая тактика определяет направленность и операциональность организации образовательного процесса. В педагогическом процессе методическая тактика выступает триадно:

- определяет пошагово алгоритм обучения;
- выявляет направленность деятельности преподавателей и студентов в конкретной педагогической ситуации;
- актуализирует вариативность форм, методов и средств обучения и оперативную замену менее действенных на более действенные.

Наложение полей дидактической стратегии и методической тактики:

- оптимизирует:
 - а) образовательный процесс в аспектах оперативной оценки педагогических явлений;
 - б) возникающие при этом психолого-педагогические задачи;
 - в) формы, методы и средства обучения при решении этих задач;
- выявляет типичные ошибки в решении педагогических задач;
- обогащает алгоритм решения типичных и вновь возникающих педагогических задач.

Действенность дидактической стратегии и методической тактики обусловлена обеспечением следующих *условий* (по С. И. Архангельскому):

- достоверностью и обоснованностью исходных данных;
- актуальным состоянием уровня индивидуальной, групповой и поточной профессиональной подготовки студентов;
- методологическим и методическим обоснованием содержания обучающих программ и обучающих действий;
- прогнозированием полноты реализации содержания образовательных программ и обучающих действий на основе экстраполяции,

интерполяции и вероятностного прогнозирования результатов обучения;

– методическим опытом, профессиональной компетентностью и здравым смыслом преподавателя;

– глубоким диалектическим пониманием сущности моделируемого образовательного процесса и соответствующим ему психолого-педагогическим обоснованием;

– педагогическим мастерством преподавателя, его оригинальностью и изобретательностью в применении новых форм, методов и средств обучения, умением слышать и понимать учебную аудиторию, ее образовательные запросы и возможности;

– рефлексивным управлением, то есть отражением психических состояний и намерений действия обучающей и обучаемой сторон, или моделированием восприятия получаемой учебной информации и отношения студентов к этой информации.

Такой подход к образовательному процессу и возникающим в его недрах психолого-педагогическим задачам является стержневым в развитии самосознания будущего преподавателя и обеспечивает успешность его деятельности.

Этот процесс может быть успешным при условии моделирования педагогической деятельности и накопления первоначального опыта реальных отношений с субъектами образования (студентами, другими преподавателями, администрацией, специалистами других образовательных учреждений всех ступеней обучения) в современных образовательных системах (В. А. Сластёнин, В. Э. Тамарин). А суть операционализации профессионального самосознания – в научении будущих педагогов решению нерафинированных психолого-педагогических задач и спонтанно возникающих ситуаций профессионально-педагогической действительности.

2.3. Лабораторный практикум как форма организации самостоятельной работы будущих педагогов

В соответствии с базовой целью профессиональной подготовки будущих педагогов на актуальном уровне развития современной науки и практики процесс обучения в вузе рассматривается целостно и с опорой на актуализацию самостоятельной работы студентов при изучении ими психолого-педагогических дисциплин и реализации содержания педагогических и производственных практик. При этом на психологических и педагогических факультетах Орского гуманитарно-технологического института и Столичной финансово-гуманитарной академии активно решаются задачи: социально-психологической адаптации студентов к гуманитарной сфере их будущей профессиональной деятельности; совершенствования навыков научно-исследовательской работы; ознакомления с прогрессивными технологиями и методами преподавания психолого-педагогических дисциплин, современными видами, формами и средствами контроля знаний, умений и навыков обучающихся, способами профессиональной и личностной рефлексии. Особое приращение содержания профессиональной деятельности наблюдается на старших курсах в контексте дисциплин специализации.

Понятие «самостоятельная работа» используется в настоящее время бинарно: и как понятие процесса самостоятельной деятельности, и как средство организации этого процесса. Содержательно самостоятельность дифференцируется по следующим показателям: в широком понимании – как черта личности; в узком понимании – как характеристика действий обучающегося; на этой основе выделяют подлинную (внутреннюю) и мнимую (внешнюю) активность и соответствующий этим видам активности характер самостоятельности – преобразовательный и воспроизводящий; на технологическом уровне самостоятельность есть производная методов и организации обучения.

К единицами самостоятельной работы студентов относится триада «мотив – цель – операция», образующая ее макроструктуру и ха-

рактикующая ее внутренние взаимосвязи и преобразования в процессе такой деятельности.

В теории обучения выделены основные требования к самостоятельной работе студентов: 1) соответствие содержания самостоятельных работ требованиям образовательных программ; 2) доступность выполнения самостоятельных работ; 3) сознательность и произвольность при их выполнении; 4) системность организации самостоятельных работ; 5) формирование логического и дивергентного мышления обучающихся для оптимизации их самостоятельной работы: а) точное, четкое, краткое инструктирование о целях и задачах работы; б) формирование технических и организационных навыков ее выполнения; в) постановка учебной задачи, решение которой требует умственного напряжения; г) хронометраж выполнения самостоятельного задания; б) наблюдение преподавателя за ходом выполнения самостоятельной работы и оказание помощи при возникновении затруднений; 7) проверка качества выполнения самостоятельных работ; 8) формирование навыков самоконтроля; 9) индивидуальный подход к студентам при организации и в процессе самостоятельной работы (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, П. В. Гора, Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, И. И. Малкин, В. Г. Разумовский, Н. А. Половникова, Т. В. Напольнова, Н. А. Семенов, Л. И. Гриценко, А. А. Вербицкий, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Дж. Брунер, А. Улиг, В. Оконь, И. Ломпшер).

Одной из действенных форм организации самостоятельной работы студентов является лабораторный практикум в двух его формах: традиционной и инновационной. Наше исследование по проблеме формирования профессионально-педагогической культуры и профессиональной компетентности будущих педагогов проводилось со студентами 3-го и 4-го курсов факультета дошкольной педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ на лабораторных занятиях по дисциплинам «Педагогическая психология», «Методика преподавания психологии», «Методы активного социально-психологического обучения», «Психолого-педагогический прак-

тикум». Процесс реализации лабораторных практикумов опосредован использованием трех основных каналов информации, включающих в себя: 1) передачу учебного знания от студента к преподавателю через ее публичное предъявление, отслеживание преподавателем качества ее восприятия, усвоения и закрепления, а также управление учебно-познавательной деятельностью взрослых обучающихся; 2) управляющее воздействие преподавателя, включающее в себя стратегическое и тактическое планирование и коррекцию содержательного и технологического наполнения обучающей среды; 3) обратную связь, контроль, оценивание и канал дополнительной информации от студентов к преподавателю о результатах обучения.

Традиционный подход представлен аудиторными групповыми занятиями, имеющими тему, четкий план и структуру занятия. Операционально самостоятельная работа студентов выражалась в следующем: в ходе решения педагогических задач на лабораторных занятиях будущий преподаватель оценивает себя сам, затем организуются выступления супервизоров (экспертов) из числа студентов группы и коллективное обсуждение предложенных вариантов решения задачи. Далее индивидуально или группой демонстрируются варианты решения задач и собственное видение критериев и алгоритмов решения задач.

Особая роль в становлении самостоятельной работы студентов принадлежит активным формам обучения, используемым на аудиторных занятиях. Это – тренинги личностного роста и педагогического общения, деловые игры, учебные пресс-конференции, защита научно-исследовательских проектов, психологические брейн-ринги.

Овладение содержанием этой деятельности актуализирует, то есть повышает либо снижает, уровень притязаний будущих педагогов, что обеспечивает адекватность существующей у них на данный момент самооценки: заниженная – повышается, завышенная – понижается. Вследствие этого оптимизируется психическое здоровье студентов, нивелируется напряжение их внутриличностных сил, формируется профессиональное самосознание и педагогическое мастерство.

Процесс выполнения творческих заданий и решения педагогических задач, являясь, по сути, самостоятельной работой студентов, становится, с одной стороны, технологией выявления уровня развития профессионального самосознания, а также профессиональных знаний, умений, навыков и качеств личности будущих педагогов, а с другой – средством их коррекции и самокоррекции.

Инновационный подход к реализации лабораторных практикумов по дисциплинам психологического блока – педагогическая студия, большая психологическая игра и социально-психологический тренинг. Они представляют собой учебно-профессиональные занятия, нацеленные на развитие самостоятельности будущего преподавателя и оснащающие его практическими умениями и навыками на основе современных научно-теоретических данных, обогащающие его профессиональный опыт до начала профессиональной деятельности.

В ходе реализации лабораторных практикумов по дисциплинам психологического блока у будущих педагогов детской психологии формируется такое новообразование личности, как профессионально-педагогическая культура, при этом:

– на адаптивном уровне: будущий педагог учится ставить цели и задачи собственной профессиональной деятельности в общем виде и дифференцировать их от личностных ценностей; формируется целостное отношение к методологии, основам психолого-педагогических знаний, а также готовность их использовать в собственной педагогической деятельности; формируется способность к педагогической рефлексии;

– на репродуктивном уровне формируются и амплифицируются: ценностное отношение к педагогической деятельности; оно же рефлексивируется как профессионально важное качество будущего преподавателя; установка на проектирование педагогической деятельности; стойкая потребность в рефлексии собственных действий;

– на эвристическом уровне актуализируется готовность: быть субъектом собственной педагогической деятельности; использовать в

своей деятельности систему профессиональных знаний, умений и навыков; применять знания методологии педагогики и психологии при оформлении собственных педагогических действий в целостную систему; осознавать структуру педагогического процесса на уровне сформированной способности к рефлексии собственной деятельности;

– на креативном уровне: основой организации и регуляции педагогической деятельности становятся осознаваемые образовательные ценности как социально-нравственные им психолого-педагогические ориентиры; педагогическая рефлексия становится базисом творческой самостоятельности и самореализации; формируется установка на самостоятельное моделирование педагогической деятельности; развивается позитивная профессиональная «Я-концепция».

Новообразованием личности будущего педагога в контексте реализации лабораторного практикума является готовность осуществлять профессиональную деятельность, под которой понимается комплекс знаний, умений, навыков и качеств личности профессионала, обеспечивающих ему успешную адаптацию в профессиональной деятельности (В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Якунин).

Объективной компонентой готовности осуществлять профессиональную деятельность выступают профессиональные знания, умения, навыки и качества личности, формирующие эталоны индивидуализированной профессиональной деятельности и оптимизирующие ее профессиональные педагогические умения.

Субъективной ее компонентой являются профессиональные позиции, характеризующие устойчивость системы отношений будущего преподавателя к себе, миру людей и миру вещей, и личностные особенности, актуализирующиеся в его педагогическом мышлении, рефлексии, самооценке, целеполагании, мотивационной направленности, ценностных ориентациях, а также в сформированности педагогических способностей и профессиональной компетентности.

2.4. Производственная практика как практико-ориентированная среда развития самосознания будущих педагогов

Профессиональная вузовская подготовка будущих педагогов осуществляется посредством овладения теоретическими основами по психологии, педагогике, естественным и гуманитарным дисциплинам, методикам обучения и преподавания, а также профессиональными умениями и навыками. Последние особенно активно формируются в практико-ориентированных средах в процессе педагогических и производственных практик в разных типах образовательных учреждений.

Выпускники факультетов дошкольной педагогики и психологии и педагогики и психологии в соответствии с получаемой специальностью могут работать как с детьми дошкольных и школьных образовательных учреждений, студентами педагогических колледжей и вузов, так и с родителями и педагогическим коллективом данных образовательных учреждений. В связи с этим обучение будущего специалиста образования предусматривает его разностороннюю подготовку к профессионально-педагогической деятельности и осуществляется в следующих направлениях:

- реализация содержания основных образовательных программ и учебных планов высшего профессионального образования в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования;

- разработка и применение современных образовательных технологий, выбор оптимальной стратегии преподавания и создание творческой атмосферы образовательного процесса;

- овладение науками о человеке: знание анатомо-физиологических и психолого-педагогических закономерностей становления, формирования и развития личности и её сущностных сил на всех этапах онтогенеза, обучения и воспитания;

- изучение дисциплин специализации: знание основ педагогического мастерства и развития профессиональной компетентности пре-

подавателя, менеджмента в образовании, психодиагностики, психокоррекции, психологической экспертизы, психологического консультирования, психологии профессиональной деятельности педагога, психологии управления педагогическим коллективом, методики преподавания психологии, технологии среднеспециального образования;

– развитие профессиональной компетентности, проектировочно-прогностических, рефлексивно-перцептивных и исследовательских умений;

– формирование профессионального мышления, развитие системы ценностей, смысловой и мотивационной сфер личности взрослых обучающихся, направленных на гуманизацию общества.

Педагогические и производственные практики как средство активного вхождения в профессию преподавателя являются частью базовой образовательной программы образовательных учреждений высшего профессионального образования. Объемы, цель и задачи практик определены Государственным образовательным стандартом по направлениям подготовки 540600 и специальностям высшего профессионального образования (специальности 030900 – Дошкольная педагогика и психология и 031000 – Педагогика и психология). В процессе обучения в вузе будущие преподаватели проходят следующие виды практик: «Ранний возраст», «Первые дни ребёнка в школе», «Производственная практика в дошкольном образовательном учреждении», «Психолого-педагогическая практика в дошкольном образовательном учреждении», «Летняя производственная практика в лагере», «Производственная языковая практика в школе», «Производственная практика в педагогическом училище, педагогическом колледже».

В рамках современной парадигмы высшего образования цель педагогических и производственных практик – профессионально-личностное и творческое акме-развитие будущего преподавателя педагогики и психологии, формирование его самосознания, профессиональной «Я-концепции» и осознанного отношения к профессиональным обязанностям. В контексте педагогических и производственных прак-

тик будущим специалистам «... предоставляется возможность ... проведения ... консультационной, коррекционно-развивающей, организационно-воспитательной, преподавательской, культурно-просветительской (работы – Л. С.), построенной на базе профильного предметного содержания» [21].

Содержание педагогических и производственных практик составляют образовательно-познавательная, образовательно-воспитательная и исследовательская деятельности будущих специалистов, формирующие в своей совокупности системность профессионального мышления и мировосприятия и целостность понимания педагогического процесса и деятельности преподавателя в нём.

Целью педагогических и производственных практик является комплексная практико-ориентированная психолого-педагогическая и информационно-технологическая подготовка к преподавательской деятельности в учреждениях образования на основе базовой программы высшего профессионального образования по специальностям 030900 – Дошкольная педагогика и психология и 031000 – Педагогика и психология. Особое приращение в профессиональной подготовке наблюдается при прохождении будущими преподавателями производственных практик.

Производственная практика проводится на старших курсах обучения в вузе в средних школах, педагогических колледжах и гуманитарных вузах. Она организуется деканатом факультета совместно с заведующими выпускающих кафедр. Вопросы организации, прохождения и итоги производственной практики периодически рассматриваются на заседаниях выпускающих кафедр, советах факультета педагогики и психологии и дошкольной педагогики и психологии, учёном совете и ректорате вуза.

Содержание педагогического блока практик чётко прописано в учебно-методических пособиях, рекомендованных учебно-методическим объединением по педагогическим специальностям. Психологический блок практик в них отсутствует. Однако на кафедре

детской практической психологии факультета дошкольной педагогики и психологии он разработан и усиливает инструментальный и операционально-действенный всех видов практик предметной подготовки специалиста.

Содержание психологического блока практик на факультете дошкольной педагогики и психологии разработано в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ; Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ; Постановлением Правительства Российской Федерации от 12 августа 1994 г. № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования»; Трудовым Кодексом Российской Федерации, действующим с 1 февраля 2002 г.; Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации; Положением Министерства образования Российской Федерации о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования, утвержденным 25 марта 2003 г. № 1154; Уставом Орского гуманитарно-технологического института.

Содержание психологического блока педагогических и производственных практик отражает парадигму модернизации современного образования в России и качественные изменения, происходящие в системе образования в целом. В ходе педагогических и производственных практик создаются условия для развития, самосовершенствования и самоактуализации будущего преподавателя как специалиста в области обучения, воспитания и оптимизации развития личности, осуществляется переход к активной профессиональной деятельности. Именно ситуативная и над ситуативная активность в процессе реализации студентом-практикантом профессионально-педагогической деятельности является важнейшим показателем сформированности его личности как профессионала.

Основными задачами педагогических и производственных практик в их психологическом аспекте являются:

- формирование системы профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых будущему специалисту для выполнения своих профессиональных функций;

- овладение способами и тактикой конструктивного общения, обеспечивающими установление личностно-ориентированного взаимодействия с детьми дошкольного и школьного возраста, студентами вуза и педагогического колледжа, педагогическим коллективом образовательного учреждения, родителями и коллегами;

- формирование профессиональной творческой позиции будущего специалиста;

- формирование «Я-концепции» будущего профессионала;

- формирование культуры психолого-педагогической деятельности;

- развитие у будущего профессионала акме-способностей, рефлексии и потребности в самопознании, самосовершенствовании и саморазвитии;

- овладение средствами и методами диагностики и коррекции личности и деятельности педагога, детей дошкольного и школьного возрастов, учащихся педагогического колледжа и студентов вуза.

Имеет свою специфику методическая и консультативная работа преподавателей вуза при подготовке будущих специалистов к реализации содержания практик, её рефлексии и последующей коррекции. Изменения в парадигме современного вузовского образования обуславливают пересмотр специфики направленности и содержания подготовки специалистов, которые отражают:

- изменения в задачах, характере и содержании обучения будущего профессионала, которые обусловлены глобальными образовательными тенденциями, то есть мегатенденциями (М. В. Кларин, А. И. Пискунов, А. И. Пригожин, Р. Сельцер, Н. Р. Юсуфбекова). К их числу относятся: массовый характер и непрерывность как новое

качество образования; значимость образования для личности и общества; ориентация на активное освоение будущим профессионалом способов познавательной и собственно профессиональной деятельности; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям современной развивающейся личности; ориентация обучения на личность обучающегося, обеспечение возможностей её самораскрытия и саморазвития.

Опираясь на эти положения, в основу методической и консультативной работы с будущими педагогами нами положены принципы:

1) гуманизации образования:

– диалогизации (в процессе обмена информацией, ролевого взаимодействия и межличностного общения обеспечивается позиционное и ролевое равенство субъектов взаимодействия, эмоциональная открытость и доверие);

– проблематизации (стимулирование интеллектуального роста, моделирование условий для самостоятельного поиска решений профессионально-педагогических задач, обучение будущего профессионала постановке когнитивных, развивающих, воспитательных задач);

– персонализации (отказ от монологичного или доминантного «нависающего» ролевого взаимодействия, включение в учебно-профессиональную деятельность личного опыта будущих профессионалов, формирование у них умения проектировать межличностное взаимодействие на разных уровнях установления коммуникации);

– индивидуализации обучения (ориентация на специфичность интересов и способностей каждого студента, сравнение его успехов и достижений с его же прежними достижениями, а не с усредненным стандартом, развитие творческого потенциала будущего специалиста);

2) управления качеством образования [20]:

– комплексность (анализ качества условий, процесса и качества результатов образования);

– объективность (измерений и используемых диагностик);

- перспективность (вектора решения актуальных задач учебно-профессионального развития);
- оптимальность (прикладываемых усилий, средств, времени и ресурсов для достижения намеченных целей);
- рефлексивность (при осуществлении собственной учебно-профессиональной деятельности, оценки её достижений и недостатков).

Принципы организации педагогических и производственных практик: единство теоретической и практической подготовки на всех этапах обучения; единство гуманитарной, общепедагогической, психологической и методической подготовки; дифференцированный профессионально-личностный подход в развитии индивидуальных особенностей, творческого начала и индивидуального стиля педагогической деятельности будущих педагогов; системный подход к формированию содержания практик.

Задачи педагогических и производственных практик:

- обеспечение условий полного погружения будущих профессионалов в педагогический процесс образовательного учреждения, в котором они проходят практику;
- создание преподавателями вуза условий для творческой реализации будущими преподавателями профессионально-педагогических знаний, умений, навыков и качеств;
- оказание психологической и профессиональной помощи в формировании научного мировоззрения и собственной профессионально-педагогической позиции по отношению к историческим и актуальным концепциям развития, обучения и воспитания подрастающего поколения и взрослых, обучающихся в образовательных учреждениях России и за рубежом;
- формирование осознанной устойчивой потребности будущего педагога в профессионально-личностном саморазвитии, самообразовании и самосовершенствовании;
- формирование готовности принимать решения в интересах развития и саморазвития личности обучающегося, осуществлять ин-

новационную и интерактивную деятельность в сфере образования и овладевать ее постоянно обновляющимися техническими и антропологическими средствами;

– применение будущими профессионалами полученных за период обучения в вузе психолого-педагогических знаний в условиях учреждений дошкольного, среднего, средне специального и высшего образования;

– овладение профессиональными умениями в организации и проведении учебно-воспитательной деятельности;

– изучение детского и учебного коллектива и межличностных отношений воспитанников и обучающихся в нём;

– совершенствование навыков научно-исследовательской деятельности;

– формирование устойчивого интереса и уважительного отношения к избранной профессии.

Реализация поставленных задач в ходе педагогических и производственных практик предполагает формирование у студентов профессионально-педагогических умений, навыков и качеств, которые определены Государственным образовательным стандартом последнего поколения:

– проектировочно-гностических: умения прогнозировать развитие личности ребенка и взрослого обучающегося, результаты своих педагогических действий, воздействий и взаимодействия, умения ставить цели и формулировать задачи педагогической деятельности;

– организаторских: умения организовывать разные виды деятельности с детьми и взрослыми обучающимися, умения организовать свою деятельность, умения организовать своё рабочее место;

– методических: владения методами и приемами профилактической, развивающей и коррекционной работы с детьми, умения осуществлять индивидуальный подход к ним, развивать творческие способности, активизировать познавательную деятельность;

– диагностических: умение изучать личность ребенка, взрослого обучающегося и педагогов, условия и оснащенность педагогического процесса, педагогическую документацию; умение анализировать деятельность детей, взрослых обучающихся и педагогов, продукты детской, учебной и учебно-профессиональной деятельности; умение определять уровень развития ребенка и взрослого обучающегося, составлять на них психолого-педагогические характеристики;

– защитных: умение создавать положительный социально-психологический и эмоциональный климат, умение охранять нервную систему ребенка, взрослого обучающегося и педагогов от стрессующего воздействия окружающей среды; умение осуществлять психологическое сопровождение и психологическую поддержку субъектов образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, школе, колледже, вузе;

– коммуникативных: умение целенаправленно организовать педагогическое общение и управлять им; умение публично выступать перед коллективом педагогов, родителями; умение позитивно разрешать конфликтные ситуации; умение управлять своим поведением и настроением; умение четко и убедительно выражать свои мысли;

– исследовательских: умение составить персонифицированный и индивидуализированный план саморазвития, обучения, самовоспитания, владения исследовательскими методами в профессиональной деятельности; умение изучать, обобщать передовой опыт, владение педагогической рефлексией;

– коррекционных: умение моделировать содержание коррекционной работы с педагогами, детьми и их родителями, взрослыми обучающимися и реализовывать ее;

– прикладных: умение изготавливать дидактические материалы, грамотно оформлять выставки, стенды и другие экспозиционные материалы, рабочие и аудиторные помещения.

При прохождении педагогических и производственных практик к уровню подготовки будущего профессионала предъявляется ряд требований:

1) знать:

– фундаментальные основы, главные достижения, современные проблемы и тенденции развития предметной и научной областей психологии и педагогики, их взаимосвязи с другими антроповедческими и естественными науками;

– основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, валеологические аспекты образования, биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения знаний, психологические особенности детского и юношеского возраста, особенности влияния на результаты педагогической деятельности дифференциально-психологических различий студентов-практикантов;

– основные достижения, проблемы и тенденции развития отечественной и зарубежной педагогики и психологии высшей школы, современные подходы к моделированию профессионально-педагогической деятельности;

– правовые вопросы функционирования системы дошкольного, среднего, среднеспециального и высшего профессионального образования Российской Федерации;

2) уметь:

– излагать учебный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане предметной подготовки;

– использовать при изложении содержания предметного материала актуальные достижения отечественной и зарубежной науки;

– использовать в качестве средств развития и воспитания обучающихся знания как культурного наследия прошлого, так и современной мировой культуры;

3) владеть:

– методами научных исследований в сфере базовой профессиональной подготовки, методами организации коллективной научно-исследовательской работы;

– основами научно-методической работы, навыками самостоятельной методической проработки профессионально-ориентированного материала (трансформацией, структурированием и психологически грамотным преобразованием научного знания в учебный материал, его моделирование и адаптация к уровню понимания аудитории);

– основами учебно-методической работы в средней и высшей школе, методами и приемами составления развивающих, учебных и учебно-профессиональных задач, упражнений, тестов по различным темам дисциплин психолого-педагогического блока, систематикой учебных и воспитательных задач;

– способами создания конструктивной требовательно-доброжелательной обстановки образовательного процесса, разнообразными образовательными технологиями, методами и приемами устного и письменного изложения учебного материала;

– методами формирования навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития творческих способностей студентов;

– культурой жизненного самоопределения, методами эмоциональной саморегуляции;

– основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Нацеленность педагогических и производственных практик как практико-ориентированной среды профессионального обучения на активное вхождение в профессию усиливает компонент профессионализации педагогической рефлексией собственных успехов и недостатков в реализации содержания практик и анализа полученных профессиональных приращений, разработанных методических и лекционных материалов, а также собственных размышлений над актуализацией профессионального опыта в данном виде учебно-профессиональной деятельности посредством индивидуализированного портфолио.

Ассимилировав в психолого-педагогическую практику из политики и экономики, дефиниция portfolio в настоящее время трактуется

расширительно: 1) как предмет для хранения и переноски письменных работ и документов (портфель, папка); 2) как серия работ, документов, бумаг, объединенных общей темой: отчеты по тому или иному виду учебной и научно-исследовательской деятельности (security portfolio), папка с рисунками и творческими работами (portfolio investments).

Являясь способом фиксирования, накопления, оценки и анализа индивидуальных достижений будущего профессионала в определенный период его вузовского обучения, портфолио относится к разряду «аутентичных» (то есть наиболее приближенных к субъективному оцениванию) индивидуализированных оценок, ориентированных не столько на процесс оценивания, сколько на самооценивание и рефлексию событий учебно-профессиональной деятельности.

Материализованные продукты данной деятельности позволяют учитывать результаты, достигнутые взрослым, обучающимся в разнообразных сферах – учебной, творческой, социальной, коммуникативной, так как портфолио – это рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, документирующую приобретенный в ходе педагогических и производственных практик профессиональный и личностный опыт и достижения будущих педагогов.

Задачи создания портфолио по итогам педагогических и производственных практик на факультете дошкольной педагогики и психологии:

- поддерживать высокую профессиональную мотивацию будущих педагогов;
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки их рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности;
- формировать умение организовывать свою преподавательскую деятельность: ставить цели, планировать, организовывать, анализировать и корректировать профессиональную деятельность.

Оценка работ, входящих в портфолио и всего портфолио в целом проводится преподавателем факультета, курирующим педагогическую и/или производственную практики как количественно, так и качественно.

Состав портфолио:

1) определение студентом конкретной цели в каждом виде преподавательской, организаторской и исследовательской деятельности в ходе реализации содержания практики;

2) датирование каждого элемента портфолио;

3) при оформлении окончательного варианта портфолио будущий профессионал представляет:

– описание цели сбора портфолио, его предназначения и краткого описания;

– содержание (или оглавление) портфолио с перечислением его основных элементов;

– перспективы его дальнейшего использования.

В соответствии с рекомендациями Министерства образования и науки Российской Федерации портфолио педагогической или производственной практик в нашем случае состоит из трех разделов:

– *портфолио документов* содержит:

– аттестационный лист, заполненный преподавателем-куратором практики, где представлены аннотации и балльные оценки на каждый вид деятельности студента-практиканта;

– грамоты и благодарственные письма от преподавателя-куратора, заведующих педпрактикой по выпускающим кафедрам, других преподавателей вуза или ссуза;

– *портфолио работ* состоит из:

– самостоятельно подготовленных конспектов лекционных, семинарских, практических и лабораторных занятий, получивших письменную положительную рецензию преподавателя кафедры, по которой ведётся занятие, и успешно проведенных студентом-практикантом;

– дидактического материала к данным занятиям, творческих и исследовательских учебных работ студентов младших и средних курсов, выполненных под руководством студента-практиканта на аудиторных и внеаудиторных занятиях;

– результатов исследовательской работы, направленной на изучение динамики социально-психологического климата и групповой сплоченности студентов учебных групп (формами представления работ могут быть письменные тексты или их компьютерные варианты на бумажных носителях, их электронные версии, фотографии или видеозаписи аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий, макеты, поделки, музыкальные и художественные произведения (рисунки, стихи, эссе и т. д.) собственного сочинения);

– критериями оценивания данного раздела портфолио выступают полнота, разнообразие и убедительность представленных материалов, качество исследовательских и творческих работ и степень ориентированности на профиль обучения;

– *портфолио отзывов* представляется:

– характеристиками отношения конкретного студента-практиканта к различным видам учебно-профессиональной деятельности студентов-однокурсников, студентов младших и средних курсов, кураторов студенческих групп и других преподавателей факультета и вуза в рамках практики;

– письменным самоотчетом и самоанализом студента-практиканта о своей учебно-профессиональной деятельности в контексте данной практики;

– ожиданий от этой практики и степени их воплощения;

– полученных субъективных положительных или отрицательных результатов и личностных приращений (форма представления отзывов свободная: тексты заключений о качестве выполнения творческой, исследовательской или преподавательской работы, рецензии на текст аудиторного или внеаудиторного занятия, отзывы о работе с детским коллективом или студенческой учебной группой, резюме с

оценкой собственных учебных достижений, эссе о дальнейшей стратегии профессиональной деятельности, рекомендательные письма преподавателей и студентов о прохождении производственной практики); количество отзывов – не менее трёх.

В процессе педагогических и производственных практик будущие педагоги:

– анализируют структуру и основные направления деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения, средней школы, преподавателя ссуза или вуза;

– посещают аудиторные занятия преподавателей-кураторов и преподавателей выпускающих кафедр педагогических факультетов, наблюдают и фиксируют качество и интенции взаимоотношений педагогов образовательных учреждений и студентов друг с другом и с преподавателями вуза, индивидуальные стили их общения и профессионально-педагогической деятельности;

– разрабатывают и обосновывают программу оптимизации обучающих, развивающих и воспитательных задач образования детей и взрослых обучающихся;

– диагностируют личностные особенности, характер межличностных взаимодействий и социально-психологический климат в учебной группе;

– участвуют в подготовке и организации внеаудиторных мероприятий совместно с педагогами образовательных учреждений и студентами младших и средних курсов;

– овладевают методами и приемами ведения аудиторных занятий, самостоятельно разрабатывают содержание занятий в дошкольных образовательных учреждениях, средней школе и лекций, семинарских и лабораторных занятий в вузе, реализуя в ходе их проведения обучающую, воспитывающую и развивающую функции;

– знакомятся с новыми технологиями обучения в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), школе, ссузе и вузе;

– вводят элементы развивающего, проблемного, экспериментального и активного обучения в образовательный процесс.

Параллельно с этим будущие педагоги выполняют диагностические и творческие задания практик. Экспериментальные материалы, содержание программ оптимизации социально-психологического климата учебной группы, творческие работы детей и взрослых обучающихся и анализ полученных данных вкладываются в портфолио в порядке их получения и письменного оформления. По желанию студентов организуется публичная защита портфолио.

Таким образом, на педагогических факультетах педагогические и производственные практики в их психологическом аспекте являются частью целостного практико-ориентированного образовательного процесса в вузе. Практико-ориентированная среда педагогических и производственных практик и реализация в её контексте содержания практик, способствуя актуализации будущими преподавателями психологии накопленных теоретических знаний и практических умений, навыков и качеств личности в профессионально-педагогической деятельности, формируют необходимые и достаточные умения и навыки самореализации в профессии, а также способность активно и осознанно идентифицировать себя с ней.

2.5. Социально-психологический тренинг как средство развития самосознания будущих педагогов

Появившись сравнительно недавно в учебных планах базовой профессиональной подготовки, социально-психологические тренинги стали одним из действенных средств и значимых видов учебно-профессиональной деятельности самопознания и развития самосознания личности будущего профессионала в образовании. Их организация осуществляется на основе принципов синергетики. Синергия (от греч. *sinergeia* – «сотрудничество») определяет социальное взаимодействие как взаимосвязь сложных нелинейных открытых субъектных систем, находящихся в постоянном саморазвитии вследствие способности жи-

вых систем к самоорганизации. Адаптация принципов синергетики к образовательной среде выявляет их новые характеристики:

– нелинейность: социальные знания и опыт взаимодействия с другими обучающимися приобретается не только последовательно по заранее определённом преподавателем вуза образовательному маршруту, но чаще всего спонтанно, незапланированно и субъектно вследствие инсайта, активизации интуитивных процессов и синтеза образов памяти и образов воображения в состоянии изменённого сознания (то есть работы мозга на альфа- и тета-уровнях);

– незавершённость и открытость: информирование осуществляется на необходимом и достаточном уровне, отсутствует избыточность представления преподавателем вуза теоретических научных знаний, где у будущего педагога и его сокурсников существует возможность индивидуализированного и коллективного «достраивания» знания, исходя из актуального уровня владения содержанием вопроса, индивидуализированными семиотическими значениями и смыслами и теми латеральными к предмету рассмотрения знаниями, которые наполняют процесс познания субъективной значимостью, уникальностью и многомерностью понимания, усвоения и присвоения изучаемого психологического феномена;

– неустойчивость и нестабильность: знания не пребывают в константном состоянии, они видоизменяются, амплифицируются, по-новому интерпретируются, тем самым давая личности возможности к развитию и саморазвитию;

– относительная прогнозируемость результата и продукта образования с поправкой на влияние случайностей, а также неуправляемых, слабоуправляемых и стихийных процессов развития личности;

– субъективная значимость знаний, преобразующая объективно существующие научные знания в личностно значимые;

– диалог и полилог преподавателя вуза, будущих педагогов и других субъектов образовательных систем в поиске объективного научного знания;

– свобода выбора в приращении значимых научных знаний сообразно с базальной потребностью человека в самостоятельном выборе позволяет открывать многообразие и вариативность знаний и поведения личности в ситуациях социального взаимодействия;

– приоритет сознания над всеми внешними факторами бытия: сознание выступает аксиологическим ориентиром личности обучающегося, его имагомир (мир внутренних образов и впечатлений) является инструментом самопознания, познания других и мира научного знания, а также самоорганизации личности на протяжении всей его жизни.

Обучающие тренинговые занятия, по сути, представляют собой гуманитарную технологию открытого типа, так как они в первую очередь нацелены на работу с психическим сознанием и подсознанием личности и внутренними процессами её индивидуации. Целью тренинговых занятий в широком смысле является развитие личностных структур сознания (самосознания, ценностных ориентаций, отношений к миру людей и миру вещей, способности к самостоятельному выбору в житейских и профессионально-ориентированных ситуациях, рефлексии, саморегуляции), субъектности и индивидуализированности взрослых обучающихся. Социально-психологический тренинг – это ёмкая в презентации и энергозатратная при реализации в практику в психологическом плане технология. Её результаты и продукт пролонгированы в связи с нелинейным и опосредованным осознанием его участниками внешних и внутренних тренинговых событий и их влияния на персональную историю жизнедеятельности личности будущего педагога.

Таким образом, социально-психологический тренинг представляет собой антропоцентрированную, аксиологическую, смыслопорождающую и самоорганизующую технологию развития профессионального самосознания, мышления, целеполагания, рефлексии и субъектных свойств личности (автономности, ответственности за качество жизни, самостоятельности и самодостаточности).

Специфические особенности данной образовательной технологии:

- аксио- и антропоцентризм: ориентированность на личность взрослого обучающегося, его сознание и самосознание, а также системное развитие как базис, цель и ценность высшего образования;
- субъектность и индивидуация: развитие субъектных свойств личности и личностного потенциала;
- герменевтический подход: порождение и осознание будущими преподавателями психологии личностного смысла обучения в вузе и получения выбранной профессии;
- культурологический подход: активное вхождение в мир современной мульти- и поликультуры;
- деятельностный подход: активизация проявлений инсайтного прорыва, интуиции и творческого потенциала в состояниях измененного сознания (на альфа- и бета- уровнях активности коры головного мозга);
- синергетический подход: развитие способности к самостоятельному, осознанному и ответственному принятию решений в ситуациях неопределённости, цейтнота и минимума информации.

Исходя из специфических особенностей данной технологии, мы выделяем в ней соответственно аксиологический, герменевтический (смыслообразующий и когнитивный), деятельностно-творческий и субъектный компоненты. Их реализация возможна в контексте соответствующих этим компонентам процессов:

- смыслообразующих: организация смыслообразующей деятельности и рефлексии;
- социокультурных: социализация и адаптация личности в образовательной среде вуза, характеризующейся открытостью инновациям и динамизму развития образовательных и коммуникативных технологий, интегративности, целостности и полипрофессиональной направленности вузовской подготовки;
- развивающих: активизация личностного развития и саморазвития в учебно-профессиональной деятельности;

- организации творческой деятельности: исследовательская и творческая учебно-профессиональная деятельность;
- психологического сопровождения: использование технологии тьюторства и психологической поддержки и помощи.

Важным аспектом актуализации образа «Я» является самопрезентация будущих педагогов. Эмпирическое исследование и критический пересмотр стратегий самопрезентации будущих педагогов осуществлялся нами в учебно-профессиональной деятельности в ходе практико-ориентированных семинарских занятий и лабораторных практикумов, больших психологических игр, тренингов педагогического общения, коммуникативных умений и личностного роста, педагогических и производственных практик в образовательных учреждениях. Особенно ярко стратегии самопрезентации в вузовском обучении проявляются в публичных выступлениях будущих специалистов с докладами на семинарских и практических занятиях, при проведении самостоятельных занятий в дошкольных и общеобразовательных учреждениях, на зачётах и экзаменах, но особенно – при чтении лекций, проведении семинарских и лабораторных занятий в ходе производственной практики в педагогическом колледже.

Процесс осознания будущими педагогами психологии стратегии самопрезентации, принятие её качества, интенции и степени адекватности восприятия Другими часто бывает болезненным или негативным, симультанным или сукцессивным. Но однозначно этот опыт бесценен, что отмечают практически все будущие преподаватели: он раскрывает глубинные пласты работы с психикой человека и безграничные возможности науки, преподавание которой они выбрали своей профессией.

Экспериментально нами подтверждено, что на выбор стратегии самопрезентации влияют критерии сравнения поведения людей по одному из биномов условий: 1) частных (анонимных) и публичных; 2) предполагающих дальнейшее взаимодействие или нет (Р. Баумейстер). И если рисунок поведения будущего профессионала

меняется в каждой новой аудитории, то это свидетельствует о наличии ублажающей стратегии, если не меняется – то о самоконструирующей. На большом фактологическом материале доказано, что поведение будущего преподавателя психологии меняется в частных и публичных условиях взаимодействия и в зависимости от аудитории – от младших курсов к старшим по убывающей.

На выбор стратегии самопрезентации и рисунок поведения в ней влияет также и индекс самоуважения. В условиях публичности будущие педагоги с низким уровнем самоуважения следуют в вербальном поведении навязанному социальной группой или социальным объектом профилю общения. Будущие профессионалы с высоким уровнем самоуважения в подобной же ситуации ведут себя независимо по отношению к задаваемому извне профилю общения, хотя и с его учётом, демонстрируя, что они не соответствуют навязываемому извне образу.

На выбор стратегии самопрезентации оказывают воздействие и различия в субъективной значимости параметров образа «Я». Опора на универсальные содержательные параметры «Я-концепции» при их анализе может приводить к ложным выводам (А. Анастаси). Поэтому более действенным является отбор универсальных и общезначимых параметров «Я-концепции», снижающих вероятность ошибки или искажения в интерпретации (В. В. Столин). Учёт параметров самопрезентации позволяет более целостно и обоснованно подходить к процедуре диагностики феноменов самосознания и превентивно снизить уровень искажений в работе преподавателя вуза с глубинной психологической информацией на уровне самопринятия и самопрезентации личности будущего педагога.

В таком ключе расширяется семантическое поле феномена самопрезентации, а она сама может рассматриваться во взаимосвязи с феноменом «компетентность» и как одно из её средств: осознание особенностей влияния вербального и невербального поведения будущего специалиста образования на формирование представления о нём и управление впечатлением о себе позволяет выбрать оптимальный век-

тор и эмоционально-психологический фон взаимодействия с другими субъектами профессиональной деятельности в соответствии с текущими и перспективными целями и задачами совместной учебно-профессиональной деятельности и сделать профессионально-педагогическое взаимодействие психологически безопасным и более продуктивным.

Выявление индивидуализированных форм самопрезентации в учебно-профессиональной деятельности будущих преподавателей психологии являлось для нас пролонгированной исследовательской задачей и осуществлялось на диагностическом и обучающем этапах опытно-экспериментальной работы. В лонгитюдном исследовании приняло участие 336 студентов факультета дошкольной педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ и факультета психологии, педагогики и права филиала Столичной гуманитарной академии в г. Орске. На младших курсах у будущих преподавателей психологии выявлены самоконструирующая (21,43%), активная (16,66%), ублажающая (25%), пассивная (19,05%), защитная (10,72%) и депрессивная (7,14%) стратегии самопрезентации. Коуч-стратегия в самопрезентации отсутствовала.

В основу модели экспериментальной работы положена идея организации обучающего пространства как лаборатории сотворчества собственного развития и смыслов творчества в специально организованной учебно-профессиональной деятельности. В таком контексте обучения, по нашему мнению, актуализируется возможность самодотраивания личностных структур самосознания, автономности проявления «Я», социальной мобильности, критичности мировосприятия, рефлексивности сознания и субъектности восприятия социального мира.

В ходе реализации содержания опытно-экспериментальной работы нами проводились психологические занятия рефлексивной направленности, мозговой штурм «Путь к образу идеального преподавателя»; пресс-конференция «Будущие преподаватели о своей профессии»; психологические игры-занятия: «Проектная работа по психологии – это здорово!», «Я-преподаватель в будущем», «Путеше-

стве в страну Самопознания», тренинги личностного роста и педагогического общения с опорой на активизацию креативности выполнения предлагаемых заданий, разыгрывание педагогических ситуаций и решение профессионально-педагогических задач.

В экспериментальном обучении была создана особая, экологически безопасная обучающая среда, где его участники чувствовали себя раскрепощено и равноправно по отношению друг к другу и преподавателю. Все это в совокупности формировало потребность и интеллектуальную и эмоциональную готовность к взаимодействию участников исследования друг с другом и с экспериментатором.

В результате целенаправленной учебно-профессиональной деятельности в контексте практико-ориентированных занятий будущие педагоги в аудиторной работе и внеаудиторном взаимодействии к старшим курсам чаще используют самоконструирующую (30,95%), активную (25%) и коуч (17,85%) стратегии самопрезентации как ресурс наиболее полной актуализации и самореализации в выбранной профессии, реже – ублажающую (14,29%), пассивную (8,34%) и защитную (3,57%) как ресурс формирования социально-выигрышного представления о себе, где выигрыш трактуется в сторону референтной учебной группы и доминантного по стилю взаимодействия преподавателя.

Таким образом, практико-ориентированная среда создаёт условия для пристрастного, внутренне мотивированного опережающего социокультурного, личностного и профессионального развития и оснащает будущего педагога операциональными (входящими в состав действий) и инструментальными (лежащими в основе профессионально-педагогических умений) навыками, оптимизирующими становление профессионала в образовательном пространстве вуза и развитие его самосознания.

2.6. Пути оптимизации качества подготовки будущих педагогов в процессе их обучения в высшем учебном заведении

В связи с обновленными требованиями к содержанию высшего профессионального образования на кафедре детской практической психологии разрабатывается концепция повышения качества подготовки будущих педагогов. В ее основе – психологическое сопровождение студентов в ходе их обучения на факультете дошкольной педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Концептуальная идея психологического сопровождения будущих педагогов заключается в том, чтобы не ограждать студента от трудностей вхождения в профессию, не решать его учебные и социально-психологические проблемы вместо него, а создавать условия для осуществления ими самостоятельного осознанного выбора в конкретной учебно-профессиональной ситуации или ситуации межличностного взаимодействия с преподавателями или другими студентами. В случае затруднений в таких ситуациях студенты могут обратиться к преподавателям кафедры детской практической психологии за психологической или методической помощью.

При этом студентами **на учебно-профессиональном уровне решаются задачи разной степени сложности:**

1) научно-исследовательские задачи: решение проблем изучения закономерностей, законов и феноменов психологической науки с целью развития профессиональной рефлексии и определения условий, средств и методов применения интериоризированных психологических знаний в контексте будущей профессиональной деятельности на разных уровнях системы образования;

2) прикладные задачи: расширение представлений о моделях психологического обеспечения труда преподавателя психологии и обучающихся разных ступеней образования (воспитанников ДОУ, учащихся школ и гимназий, студентов средних и высших учебных

учреждений); составление собственных обучающих, развивающих и коррекционных программ, методических рекомендаций для субъектов образовательного процесса; создание проектов нормативных документов (рабочих программ, учебно-методических комплексов (УМК), программированного контроля по дисциплинам психологического блока);

3) практические задачи: участие в разработке содержания психологических занятий и их реализации в контексте учебно-профессионального взаимодействия со студентами младших курсов на Неделе науки Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ и в ходе педагогических и производственных практик.

Концептуальные положения:

1) психологическое сопровождение будущих педагогов направлено на решение социально-психологических и учебно-профессиональных проблем (затруднений), возникающих в процессе формирования профессионального мышления в период обучения в вузе;

2) в контексте психологического сопровождения может быть использована психодиагностика будущих педагогов с целью изучения особенностей социально-психологического климата учебных групп и межличностных отношений студентов с целью их последующей оптимизации.

Цель психологического сопровождения – создание безопасного социально-психологического климата учебно-профессиональной деятельности.

Задачи психологического сопровождения:

1) формирование у будущих педагогов психологической культуры межличностных отношений с преподавателями и студентами вуза;

2) формирование у преподавателей факультета дошкольной педагогики и психологии психологической культуры межличностных отношений со студентами факультета;

3) выработка индивидуального подхода к обучению и внеаудиторному взаимодействию со студентами на уровне «кафедра-деканат»;

4) оптимизация перехода студентов с младших курсов на старшие;

5) выявление социально-психологических условий профессионального становления и успешной адаптации к будущей профессии в процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе;

б) выявление факторов эмоционального и профессионального выгорания и психологических деформаций у преподавателей факультета и путей их оптимизации.

Исходя из вышеизложенного, на факультете дошкольной педагогики и психологии с 2005 г. реализуется модель диагностики и оптимизации социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе, а также их психологическое сопровождение:

– ежегодно в сентябре-октябре диагностируется уровень сформированности и направленность ценностных ориентаций и интересов первокурсников, степень благополучия социально-психологического климата учебной группы; результаты диагностики позволяют составить психологический портрет первокурсника, выявить его профессиональную и личностную направленность, доминирующий тип профессиональной мотивации и мотивы будущей профессиональной деятельности;

– преподаватели факультета представляют информацию об отличии разных форм аудиторных занятий по форме проведения и реализуемому в них содержанию; на аудиторных занятиях формируются навыки самостоятельной работы с теоретическими первоисточниками и формами их устной и письменной презентации;

– с октября по декабрь преподавателями факультета совместно со студентами 5 курса разрабатываются и проводятся для первокурсников и совместно с ними мероприятия воспитательного и социально-психологического характера, направленные на оптимизацию процесса социально-психологической адаптации первокурсников к обучению в вузе:

а) «День курса», «КВН», «Спортивная эстафета», «Встреча с воспитателями и педагогами-психологами ДОУ», на которую приглашаются выпускники нашего факультета;

б) большие психологические игры «Четыре стихии», «Спасатели», «Мы строим парк», психологический брейн-ринг;

– в рамках работы Психологического центра доцента Е. Г. Кузьминой по запросу студентов им бесплатно оказывается психологическая консультативная помощь;

– в декабре по итогам проделанной на факультете работы осуществляется повторная диагностика степени благополучия социально-психологического климата в учебной группе студентов и уровня их социально-психологической адаптации к обучению в вузе с целью дальнейшей оптимизации их профессионального становления и саморазвития;

– на Неделе науки Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ наблюдается приращение профессионального мышления в рамках учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности:

– положительная динамика формирования профессиональной мотивации студентов при переходе от I ко II и III курсам, выявлено преобладание у них ориентации на собственную деятельность в структуре личностной направленности, которая актуализирует потребность в получении признания, уважения и самосовершенствования в будущей профессии, что способствует развитию профессионального самопонимания и самопринятия и формированию у студентов тезауруса их профессиональной деятельности;

– потребность студентов в социальном признании, самоутверждении в труде, творческой деятельности, стремление к социальному взаимодействию в будущей профессии становятся значимыми показателями и могут выступать ресурсом для моделирования аудиторных занятий, разработки их содержания, а так же конструирования содержания и алгоритмов решения учебных психолого-педагогических задач;

– психологическим новообразованием в контексте реализации данной модели становится *готовность осуществлять профессиональную деятельность*, которая понимается нами как комплекс качеств личности, обеспечивающих ей успешную адаптацию в профессиональной деятельности.

Таблица 6

Направления психологического сопровождения

№ п/п	Аспекты направлений психологического сопровождения	Направления психологического сопровождения			
		Работа со студентами	Работа с родителями	Работа с преподавателями	Работа с администрацией
1	2	3	4	5	6
1.	Учебно-профессиональный	1. Проведение рубежного контроля успеваемости студентов по дисциплинам психологического блока. 2. Организация КСР (контроль самостоятельной работы студентов). 3. Внесение КСР в содержание промежуточной аттестации студентов	1. Информирование родителей об итогах промежуточной аттестации студентов по дисциплинам психологического блока. 2. Информирование о результатах зачетно-экзаменационной сессии по психологическим дисциплинам через кафедральный сайт	1. Обсуждение результатов промежуточной аттестации студентов на заседаниях кафедры. 2. Предоставление информации о результатах зачетно-экзаменационной сессии на кафедральный сайт	1. Информирование деканата о результатах промежуточной аттестации студентов по дисциплинам психологического блока
2.	Социально-психологический	1. Психологическое консультирование студентов.	1. Информирование о деятельности кафедры на сайте Орского гуманитарно-технологического	1. Информирование о факультете, кафедре через СМИ.	1. Профориентационная работа с будущими абитуриентами.

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6
		<p>2. Осуществление общения студентов с преподавателями в режиме on-line (через кафедральный сайт).</p> <p>3. Посещение студентов, проживающих в общежитии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, с целью выявления условий для самостоятельной учебной деятельности</p>	<p>института (филиала) ОГУ.</p> <p>2. Осуществление общения родителей студентов с преподавателями в режиме on-line (через кафедральный сайт)</p>	<p>2. Привлечение выпускников для участия в профориентационной работе</p>	<p>2. Мониторинг трудоустройства выпускников</p>
3.	Воспитательный	<p>1. Организация воспитательных мероприятий в рамках недели психологии на факультете: Психологический брейн-ринг, Большие психологические игры,</p>	<p>1. Информирование о воспитательных мероприятиях кафедры на сайте Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.</p>	<p>1. Выполнение кураторской работы в академических группах факультета</p>	<p>1. Участие в разработке планов работы факультета по воспитательной работе со студентами.</p> <p>2. Организация конкурсов на лучшие научно-исследова-</p>

Окончание таблицы 6

1	2	3	4	5	6
		Психологические чтения	2. Привлечение родителей к участию в мероприятиях, организуемых кафедрой		тельские студенческие работы
4.	Психодиагностический	1. Изучение психологического климата коллектива (анализ структуры студенческой группы; определение индекса групповой сплоченности; изучение групповых ролей). 2. Изучение ценностных ориентаций студентов. 3. Изучение профессиональной мотивации студентов	1. Анкетирование, проективное интервью	1. Анкетирование, проективное интервью	1. Анкетирование, проективное интервью

На факультете дошкольной педагогики и психологии (с 2011 г. – факультете начального и дошкольного образования) с 2005 г. реализуется модель диагностики и оптимизации социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе, а также их психологическое сопровождение:

– ежегодно в первом семестре со второй декады сентября по первую декаду октября диагностируется уровень сформированности и направленность ценностных ориентаций и интересов первокурсников, степень благополучия социально-психологического климата учебной группы; результаты диагностики позволяют составить психологический портрет первокурсника, выявить его профессиональную и личностную направленность, доминирующий тип профессиональной мотивации и мотивы будущей профессиональной деятельности;

– преподаватели факультета представляют информацию о дифференциации аудиторных занятий по форме проведения и реализуемому в них содержанию; на аудиторных занятиях формируются навыки самостоятельной работы с теоретическими первоисточниками и формами их устной и письменной презентации;

– с октября по декабрь преподавателями факультета совместно со студентами 5 курса разрабатываются и проводятся для первокурсников и совместно с ними мероприятия воспитательного /а)/ и социально-психологического характера /б/, направленные на оптимизацию процесса социально-психологической адаптации первокурсников к обучению в вузе:

а) «День курса», «КВН», «Спортивная эстафета», «Встреча с воспитателями и педагогами-психологами ДОУ», на которую приглашаются выпускники нашего факультета;

б) большие психологические игры «Четыре стихии», «Спасатели», «Мы строим парк», психологический брейн-ринг;

– в рамках работы Психологического центра доцента Е. Г. Кузьминой по запросу студентов им бесплатно оказывается психологическая консультативная помощь;

– в декабре по итогам проделанной на факультете работы осуществляется повторная диагностика степени благополучия социально-психологического климата в учебной группе студентов и уровня их социально-психологической адаптации к обучению в вузе с целью дальнейшей оптимизации их профессионального становления и саморазвития;

– на Неделе науки Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ наблюдается приращение профессионального мышления в рамках учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности:

– положительная динамика формирования профессиональной мотивации студентов при переходе от младших к старшим курсам: выявлено преобладание у них ориентации на собственную деятельность в структуре личностной направленности, которая актуализирует потребность в получении признания, уважения и самосовершенствования в будущей профессии, что способствует развитию профессионального самопонимания и самопринятия и формированию у студентов тезауруса их профессиональной деятельности;

– потребность студентов в социальном признании, самоутверждении в труде, творческой деятельности, стремление к социальному взаимодействию в будущей профессии становятся значимыми показателями и могут выступать ресурсом для моделирования аудиторных занятий, разработки их содержания, а также конструирования содержания и алгоритмов решения учебных психолого-педагогических задач;

– психологическим новообразованием в контексте реализации данной модели становится *готовность осуществлять профессиональную деятельность*, которая понимается нами как комплекс качеств личности, обеспечивающих ей успешную адаптацию в профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Постоянно обновляемые требования к личности профессионала и процесс информационного прорыва во всех сферах жизнедеятельности человека повышают значимость качества современного вузовского образования, и оно, в свою очередь, становится той интенцией будущей профессиональной деятельности, которая обеспечивает развитие самосознания и наиболее полную самореализацию личности как в обучении, так и в труде. Изменения, связанные с вхождением России в Болонский и Сорбонский процессы, актуальное состояние образования России, республик СНГ и ряда стран Европейского Союза, гуманизация, модернизация и внедрение новых технологий взаимодействия всех его субъектов с новой силой поднимают вопрос о качестве образовательной среды вуза.

Средовой подход к вузовскому образованию определён как перспективный во «Всемирных докладах по образованию» ЮНЕСКО. Его актуальность в настоящее время представлена на уровне парадигмы современного развития антропоцентрированных наук, изучающих процессы развития личности профессионала в культуросообразных средах.

Средоориентированный подход к реализации содержания вузовского образования позволяет моделировать на актуальном уровне развития коммуникации новое качество межличностного субъектного взаимодействия и сместить акцент с педагогического воздействия преподавателя вуза на обучающихся на формирование специфичной профессионально-ориентированной образовательной среды их самообразования, самообучения и саморазвития на европейском уровне реализации целей и задач высшего профессионального образования с использованием современных инновационных и информационных образовательных технологий.

Социокультурные условия реализации целей, средств и содержания образования позволяют организовывать свободное субъект-

субъектное образовательное взаимодействие преподавателей вуза и взрослых, обучающихся в контексте профессионально значимых культуросообразных учебных дисциплин, используя их тезаурус и объекты внешнего мира. Результатом такого взаимодействия становятся субъективно значимый жизненный и учебно-профессиональный опыт и его трансформация в знаниевую компетентность посредством рефлексии, что создаёт условия для развития самосознания и самореализации будущего профессионала в целом.

Таким образом, практико-ориентированная образовательная среда вуза является многоуровневым системным объектом социума. Её целостность проявляется в системности актуализации целевых ориентиров основных образовательных программ по профилю профессиональной подготовки, целевых установок обучения и воспитания взрослых, обучающихся в контексте их активной учебно-профессиональной деятельности через реализацию модели выпускника вуза по профилю профессиональной подготовки.

Соединяя в себе различные аспекты (обучение и развитие, реальный и идеальный, интернальный и экстернальный, деятельностный и рефлексивный), практико-ориентированное образование позволяет осознать и интериоризировать глубинную сущность социокультурно обусловленного бытия человека. Данный подход изменяет смысл получения психолого-педагогических знаний, так как приобретенные таким образом, они исходят из внутренней сущности личности будущего педагога и становятся её органичной частью. Результатирующей является формирование умений ориентироваться в социокультурном поле человеческого знания, и, исходя из целостного индуктивного знания, проектировать, методически обосновывать и реализовывать в практику модели обучения и учебные ситуации.

Следовательно, развитие самосознания и профессиональная самореализация как задачи практико-ориентированной вузовской подготовки будущего педагога могут быть решены в категориях идентификации личности, где этот процесс имеет своим результатом обре-

тение будущим профессионалом социальной, персональной и профессиональной идентичности. В ходе этого формируется центральный компонент самосознания – «Я-концепция». Как когнитивная система, она играет роль регулятора поведения в условиях учебно-профессиональной деятельности, где критериями сформированности профессионального самосознания выступают качественные показатели уровней мотивов профессиональной деятельности педагога, профессиональных компетенций, намерений и инспектаций, готовность к профессиональной деятельности в целом.

Практико-ориентированная направленность вузовской подготовки специалиста вносит коррективы в деятельность всех субъектов образовательного процесса и направляет будущего педагога на широкую трактовку, проектирование и реализацию профессионально-педагогических идей, концепций и технологий в учебно-профессиональной деятельности. В усилении практико-ориентированного компонента образовательной среды вуза мы видим один из подходов к решению проблемы подготовки востребованного современным обществом, саморазвивающегося и самодостаточного педагога, полноценно реализующего в деятельности весь свой профессиональный потенциал.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Айнштейн, В. Г. Преподаватель и студент (Вопросы общения) / В. Г. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1997. – С. 87-95.
3. Амонашвили, Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практики образования / Ш. А. Амонашвили // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11-16.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – С. 327.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1980. – 202 с.
6. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – Т. 1. – С. 232.
7. Андреева, Г. М. Межличностное восприятие в группе / Г. М. Андреева, А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – 295 с.
8. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1976. – 200 с.
9. Асмолов, А. Г. Психология индивидуальности : методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1986. – 96 с.
10. Асмолов, А. Г. О динамическом подходе в психологическом анализе деятельности / А. Г. Асмолов, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 123.
11. Барский, Ф. И. Основные тенденции развития психологической службы мегаполиса (г. Москва) / Ф. И. Барский // Тезисы Всероссийского съезда практических психологов образования «Практическая психология в условиях модернизации образования». – 2008. – № 1. – С. 26-27.
12. Батышев, С. Я. Энциклопедия профессионального образования : 3 т. / С. Я. Батышев и др. – М. : Профобразование, 1999. – Т. 3. – 488 с. – ISBN 5-8544-9103-6 ; ISBN 978-5-8544-9103-7.

13. Богданов, И. Коэффициент продуктивности образовательной технологии / И. Богданов // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 89-93.

14. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д., 1983. – с. 24

15. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 2002. – 315 с. – ISBN 5-2568-0025-7.

16. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб. : Речь, 2000. – С. 355.

17. Бодров, В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 6. – С. 66-73.

18. Василюк, Ф. Е. Практическая система психотехнической подготовки учителя и школьного психолога / Ф. Е. Василюк. – М. : Наука, 1991. – 89 с.

19. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог» : учебное пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников ; под ред. И. Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 464 с.

20. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М., 2003. – С. 56.

21. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования : направление 540600 – Педагогика. – М. : Минобрнауки РФ, 2005. – 81 с.

22. Готсдинер, А. Л. О стадиях формирования музыкального восприятия / А. Л. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 23.

23. Деркач, А. А. Акмеология : личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – Кн. 2. – 536 с.

24. Донцов, А. И. Выбор профессии и жизненная перспектива / А. И. Донцов // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 169

25. Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89-100.

26. К гармоничному пространству высшего образования в Европе. От Болоньи к Праге / авт. Г. Хауг, К. Таух // Доклад-статья в контексте подготовки доклада «Тенденции II». – Европа, 2000. – 17 с.

27. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е. А. – Ростов н/Д. : Издательство «Феникс», 1996. – 512 с.

28. Ковалёв, Г. А. Психологическое развитие ребёнка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13-23.

29. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2005.

30. Кон, И. С. Психология юношеского возраста : учебное пособие / И. С. Кон // Проблемы формирования личности. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

31. Кузьменкова, О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий профессионального развития учителя : дисс. ... канд. психол. наук / О. В. Кузьменкова. – М., 1997.

32. Кузьмин, Е. С. Основы социальной психологии / Е. С. Кузьмин. – Л. : ЛГУ, 1974. – С. 146.

33. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

34. Кун, Т. От логического позитивизма к постпозитивизму / Т. Кун // сб. РАН-ИНИОН, Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию, НИИ высшего образования : хрестоматия. – М., 1993. – 216 с.

35. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

36. Матушанский, Г. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации / Г. Матушанский, Г. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 27-32.

37. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М., 1998.

38. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя : дисс. ... докт. психол. наук / Л. М. Митина. – М., 1995.

39. Митина, Л. М. Психология профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58-64.

40. Нестерова, Н. Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности / Н. Б. Нестерова. – М. : Просвещение, 1984. – 83 с. – ISBN 5-7598-0405-7.

41. Образовательная политика России (проект по состоянию на 19 июня 2001 г.) / Государственный Совет Российской Федерации. – М., 2001. – 27 с.

42. Пашков, А. Г. К вопросу о взаимосвязи педагогической антропологии и принципов синергетики / А. Г. Пашков // Проблемы образования рубежа XXI века : международный диалог. – Курск, 1996. – С. 15.

43. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : МГУ, 1997. – С. 102.

44. Петровский, В. А. Психологический словарь / В. А. Петровский. – М., 1991. – С. 246.

45. Петровский, А. В. Психофизиологический словарь / А. В. Петровский, ред.-сост. Л. А. Карпенко. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 349 с. – ISBN 5-8297-0176-6.

46. Поддубная, А. В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания / А. В. Поддубная // Психология и жизнь : сб. научн. тр. – М. : МОСУ, РПО, 2000. – Вып 1. – С. 53-57.

47. Послание Съезда высших учебных заведений в Саламанке : «Формируя пространство высшего образования». – Саламанка, 2001. – 4 с.

48. Сергеев, С. Ф. Новые ценности образования : культурные модели школ / С. Ф. Сергеев ; ред. серии Н. Б. Крылова, ред. вып. Р. М. Люснер, Т. В. Анохина, М. М. Князева. – М. : ИПИ РАО, 1997. – С. 94-96.

49. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.

50. Слободчиков, В. И. Образовательная среда : реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования : культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. Инноватор-Bennet Colledge. – С. 181.

51. Слободчиков, В. И. 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / В. И. Слободчиков. – М. : Экопсицентр РОСС. – 336 с.

52. Социальная психология / пер. с англ. З. Земчук ; зав. ред. колл. Л. Винокуров. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 794 с. : ил. (Серия «Мастера психологии»).

53. Субетто, А. И. Государственная политика качества высшего образования : концепция, механизмы, перспективы / А. И. Субетто. – СПб. ; Кострома : КГУ им. Н. Н. Некрасова : Смольный университет РАО : Издательство «Астерион», 2004. – 136 с. – С. 97-98.

54. Сударчикова, Л. Г. Оптимизация психологического климата учебной группы в процессе социально-психологического обучения / Л. Г. Сударчикова // Материалы Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия». – Пенза : Издательство АННОО : Приволжский Дом знаний, 2010. – 264 с. – С. 181-185. – ISBN 978-5-8356-1010-5.

55. Сударчикова, Л. Г. Психолого-педагогическая антропология : учебно-методическое пособие / Л. Г. Сударчикова. – Орск : Издательство ОГТИ, 2008. – 206 с.

56. Сударчикова, Л. Г. Самопрезентация как ресурс профессионального развития будущих преподавателей психологии : материалы международной научной конференции «Человек и общество : на рубеже тысячелетий» / Л. Г. Сударчикова. – Воронеж : ВГПУ, 2011. – С. 15-26.

57. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу. – М., 1982.

58. Турчин, В. Ф. Феномен науки. Кибернетический подход / В. Ф. Турчин. – М., 1970.

59. Эльконин, Д. Б. Выдержки из научных дневников / Д. Б. Эльконин // Избранные психол. труды. – М., 1989. – 512 с. – С. 74.

60. Энциклопедия социологии / под ред. А. А. Грицанова. – М. : Издательство «Книжный Дом», 2003.

Научное издание

Лилия Геннадьевна Сударчикова

**Развитие самосознания будущих педагогов
в практико-ориентированной
образовательной среде
высшего учебного заведения**

Монография

Редактор

И. В. Юматова

Старший корректор

Е. А. Феонова

Ведущий инженер

Г. А. Чумак

Подписано в печать 11.12.2012 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 11,5.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А