

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

**АБРАМОВА Наталья Николаевна**

кандидат педагогических наук, профессор  
профессор кафедры педагогики и социальной работы

**ЧЖАН Мищуан**

аспирант кафедры педагогики и социальной работы  
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет»  
г. Ульяновск, Россия

*В статье описан процесс развития профессионального самоопределения студентов педагогического вуза при организации педагогической практики в течение всех лет обучения. Выявлены условия эффективности данной работы, такие как расширение пространства самоопределения учителя посредством включения его в различные виды педагогической деятельности и взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса; становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя посредством создания непрерывного пространства самоопределения, соответствующей образовательной среды на всех этапах его профессиональной жизнедеятельности.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, самосознание, самоактуализация, профессионально-педагогическая направленность, «Я-концепция», педагогическая практика.

**П**рофессиональное самоопределение играет важную роль в становлении личности, в успешности ее жизненного пути, в степени удовлетворенности своей работой. Цель данной статьи: раскрыть целостный процесс формирования профессионального самоопределения студентов во время организации педагогической практики в течение всех лет обучения в педагогическом вузе, выявить условия эффективности этой работы.

В предыдущей статье [1] была описана работа по организации педагогической практики студентов 1 и 2 курсов педагогического вуза. Практика на 3 курсе являлась итогом занятий по курсу «Дидактика» и преддверием практикума «Режиссура урока». Она обеспечивала вхождение студента в позицию учителя-предметника и включала в себя наблюдение и анализ различных аспектов процесса обучения, а также определение своих возможностей в качестве учителя с помощью пробных уроков и микропреподавания (подготовки и проведения фрагментов уроков). Рефлексия результатов собственной деятельности позволила выявить те проблемы профессионально-личностного развития, разрешение которых потребовало коррекции программ профессионально-личностного самосовершенствования.

Предлагаемая модель педагогической

практики позволяет обеспечить самоопределение студентов в различных ролевых педагогических позициях и облегчить процесс их интеграции в педагогическую деятельность на старших курсах на основе постепенного расширения сферы профессионально-личностного самоопределения. Помимо позиционной идентификации и построения позиционной идентичности себя в различных аспектах педагогической профессии, одновременно осуществлялся процесс аутентизации – установления меры подлинности самого себя в данных ролевых позициях, их соответствия собственной индивидуальности и поиск вариантов ее актуализации в каждой из них (определение индивидуального стиля деятельности).

Преобразование реально существующей модели практики в инновационную, направленную на интенсификацию процесса становления культуры профессионально-личностного самоопределения студента возможно при условии изменении характера и способов рефлексивной самоорганизации деятельности практикантов.

В традиционно существующей организации практики ведущее место занимает оценка деятельности студентов другими (методами, учителями), которая не всегда воспринимается студентами как справедливая и не превращается в самооценку. Оценочная

деятельность самих студентов направлена прежде всего на оценку личности школьника и классного коллектива, а также методического мастерства учителя. В ее структуре незначительное место занимает самооценка. Недостаточно используется и такое важное средство развития взаимопонимания между учениками и практикантами, как оценка учениками личности учителя, значение которой в развитии перцепции и профессиональном самосовершенствовании подтверждено исследованиями [3; 4; 5]. С целью интенсификации рефлексивного компонента профессионально-педагогической деятельности студентов нами разработано задание для практики студентов выпускного курса.

1. В начале педагогической практики студенты оценивают свою готовность к практической деятельности в форме свободного самоописания «Мое представление о себе как о педагоге».

2. В ходе практики постоянно осмысливают и оценивают под руководством методистов свою педагогическую деятельность как систему педагогических ситуаций, фиксируя наиболее сложные, интересные и значимые моменты ее в дневнике. Результатом этой работы служит конструирование педагогических задач, в ходе которого студенты выделяют и описывают две ситуации, характеризующие взаимоотношения: а) между учителем и учениками (студент является наблюдателем); б) между практикантом и учениками (студент является субъектом педагогического воздействия).

3. В конце педагогической практики студенты проводят анонимное анкетирование учащихся своего класса по вопросам: Что понравилось Вам в учителе-практиканте? Ваши пожелания студенту-практиканту как будущему учителю и классному руководителю.

4. Полученные результаты оцениваются и анализируются студентами, корректируется их позиция в работе с классом, намечаются дальнейшие перспективы и пути профессионального самосовершенствования.

5. Завершающим итогом практики является письменный анализ своей педагогической деятельности, в процессе которого студенты оценивают ее по следующим позициям: Как изме-

нились в процессе практики мои представления о будущей работе и о самом себе как педагоге. Чему научили меня мои ученики.

Целенаправленное формирование рефлексивного компонента практической деятельности студентов позволило значительно корректировать профессионально-ценностные ориентации и «Я-концепцию» студентов. Для студентов, участвующих в исследовании (не прошедших предшествующие этапы экспериментального обучения и экспериментальная группа) данная практика была второй. В результате первой практики у них сложилось более реальное по сравнению с младшими курсами представление о своей будущей профессии и своих профессиональных качествах. Предварительный опрос показал, что 60% студентов считают труд учителя сложным и трудным, с тревогой ожидают встречи с учениками старших классов. Повышенная тревожность в группе, не участвовавшей ранее в экспериментальном исследовании, связывалась прежде всего:

- а) с недостаточной теоретико-методической подготовкой;
- б) с неуверенностью в общении со старшеклассниками;
- в) с некоторыми личностными особенностями.

Вместе с тем, 40% студентов были уверены в себе и считали себя готовыми к главному, что необходимо, по их мнению, для практики – хорошо знать свой предмет и уметь организовать познавательную деятельность детей.

Студентов экспериментальной группы меньше волновали проблемы их теоретической и методической подготовки, для них в большей степени свойственны позитивное самоотношение, сосредоточенность внимания не только на преподаваемом предмете, но и на своей собственной гуманистической педагогической позиции, сложившейся системе профессиональных ценностей и установок, ожидание возможности реализовать свой профессионально-личностный потенциал (педагогические взгляды, знания и умения, освоенные идеи и методы). Они в большей мере ориентированы на детей, их интересы и потребности, на сотрудничество и

совместную учебную деятельность.

Проведенная в ходе педагогической практики работа внесла значительные изменения в оценку и самооценку студентами своей профессиональной деятельности. Почти все студенты (90%) осознали сложность труда учителя, встретились с трудностями, на которые они не рассчитывали. Самую большую сложность они испытывали в общении с детьми в начале практики, однако постоянная рефлексия педагогического взаимодействия, возникающих ситуаций позволили определить свою позицию в общении, искать и находить точки соприкосновения со старшеклассниками. В ходе практики постепенно произошла переориентация с предметной направленности на педагогическую у всех студентов, основу которой составило усиление внимания к личности ученика и общению с ним. Для многих это связано с открытием в ученике личности, взрослого, серьезного человека, со своими взглядами, характером, индивидуальными особенностями. В самооценке студентами самих себя и коррекции их отношения к детям значительную роль сыграла оценка учениками студента-практиканта, которая показала высокий уровень требований, предъявляемых школьниками к личности учителя, но вместе с тем их способность тонко чувствовать и высоко оценивать то лучшее, что присуще будущим учителям. Приведем некоторые из высказываний учащихся: «нравится то, что он имеет на все свою точку зрения, отличную от учебника»; «с ним интересно обо всем поговорить»; «ведет себя с нами, как с равными, понимает учеников»; «мы ее видели только на уроках, надо больше общаться с учениками» и т. д.

Анализ оценок учащихся оказал существенное влияние на ценностные ориентации, отражающие отношение студентов к своим профессиональным качествам:

а) усилил критическое отношение к своим знаниям, умениям, навыкам, профессиональному мастерству;

б) повысил требовательность к качеству своей профессиональной деятельности, пробудил стремление к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию;

в) выявил актуальность личностного ком-

понента в профессиональной подготовке студентов – необходимость быть индивидуальностью, незаурядным, интересным для детей человеком;

г) доброжелательность, взаимопонимание со стороны учащихся не только помогли студентам обрести уверенность в себе, в своих силах, но и обнаружили высокий уровень эмпатии у учеников, что стимулировало ответное стремление к адекватному поведению и оценке себя в данном аспекте.

Усиление критического отношения к себе не сопровождалось понижением уровня удовлетворенности педагогической деятельностью, не привели к разочарованию и пессимизму. Большинство студентов пришло к выводу, что работа учителя не только трудная, но прежде всего интересная, творческая, приносящая большое удовлетворение, которое прежде всего связано с общением со старшеклассниками, установившемся взаимопониманием, общностью духовных интересов. После ознакомления с анкетами школьников выделенные в них качества личности учителя стали для студентов программой дальнейшего профессионально-личностного самосовершенствования и позволили корректировать свою профессиональную «Я-концепцию» [2].

Существующие исследования свидетельствуют о снижении роли «эмпатии» в деятельности учителя, выдвижении на первое место «знания», «требовательности» в профессиональном идеале студентов после первой практики [6].

Самооценка студентов накануне второй практики подтвердила эту тенденцию в отношении преувеличения роли знаний и методического мастерства по сравнению с эмпатийными качествами. Вместе с тем неоправданно низкий ранг получило такое качество, как любовь к детям, которое всегда высоко оценивается студентами. Очевидно, это во многом связано с изменением позиции оценивающих: в отношении себя и в условиях предстоящей практики знание предмета, мастерство преподавания осознаются студентами как основные. Возможные причины данного явления:

1. Методическая направленность, которая

возникает перед практикой, обусловлена существующей организацией практики, нацеливающих студентов прежде всего на деятельность учителя-предметника.

2. Недостаточное личностное принятие студентами тех качеств, которые они осознают, как необходимые учителю.

В ходе педагогической практики произошли значительные изменения в структуре ценностных ориентаций студентов, характеризующих отношение к себе как к педагогу. Усилилась творческая направленность: возникло стремление к профессиональному самосовершенствованию, развитию своей индивидуальности и творческой активности. На первое место выступают качества, характеризующие отношение к учащимся, коммуникативные умения и стремление к сотрудничеству с детьми. Анализируя свои уроки, студенты обращают внимание, прежде всего, на следующее:

- стала видеть на уроке каждого, разговаривать с каждым глазами, благодаря этому уроки наполнились смыслом;

- необходим более серьезный уровень общения на уроке;

- необходимо на уроках говорить о вопросах, близких к жизни, волнующих ребят, заставляющих думать;

- было очень интересно работать с детьми, вместе воплощать в жизнь идеи;

- вместе с детьми я училась и сама, общение с ними пополняло мои знания о самой себе;

- удовлетворена тем, что на уроке хорошая обстановка, рабочая атмосфера и т. д.

Студенты экспериментальной группы в большей степени, чем остальные, были ориентированы в ходе практики не только на установление гуманистических отношений с детьми, но и на решение конкретных педагогических задач: сдружить коллектив, изучить

прошлый опыт детей, уровень их развития, интересы, увлечения; создать творческую атмосферу совместной деятельности и доброжелательные межличностные отношения; помочь детям выстроить перспективы их деятельности; заинтересовать детей в познании самого себя и друг друга; найти индивидуальный подход к каждому ребенку и т. д. Для них свойственны постоянная направленность на рефлексию результатов своей деятельности, стремление к сотрудничеству с учителями и методистами, появление уверенности в правильности выбранного ими пути, в себе как учителе, осознание новых перспектив своего профессионально-личностного роста.

Итак, педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность процесса становления культуры профессионально-личностного самоопределения на заключительном этапе основного педагогического образования становятся:

- расширение пространства самоопределения учителя посредством включения его в различные виды педагогической деятельности и взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса;

- рефлексивная самоорганизация практической педагогической деятельности, базирующаяся на соотнесении её внешней оценки (педагогами, методистами, учениками) и самооценки;

- решение в ходе данной деятельности постепенно усложняющихся педагогических задач;

- становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя возможно посредством создания непрерывного пространства самоопределения, соответствующей образовательной среды на всех этапах его профессиональной жизнедеятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамова Н.Н.* Самоопределение студентов в процессе педагогических практик // *Scientific discussion*. – 2021. – № 54. – С. 3-6.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. *Бодалев А.А.* Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
4. *Кондратьева С.В.* Учитель – ученик. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
5. *Поляков С.Д.* Психопедагогика воспитания. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
6. *Сергеева А.Л.* Формирование профессионального образа педагога у студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1984. – 16 с.

## PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL PRACTICE

**ABRAMOVA Natalia Nikolaevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor  
Professor Department of Pedagogy and Social Work

**ZHANG Most**

Graduate student Department of Pedagogy and Social Work  
Ulyanovsk State Pedagogical University  
Ulyanovsk, Russia

*The article describes the process of developing professional self-determination of students of the pedagogical university in organizing pedagogical practice during all years of study. The conditions for the effectiveness of this work, such as the expansion of the teacher's self-determination space, through the inclusion of it in various types of pedagogical activities and interaction with all participants in the pedagogical process are revealed; The formation of a cultural culture of the teacher's professional self-determination through the creation of a continuous space of self-determination corresponding to the educational environment at all stages of its professional livelihoods.*

**Key words:** Professional self-determination, self-consciousness, self-actualization, pro-professional-pedagogical focus, «I-Concept», pedagogical practice.