

Литература

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. С. 199.
2. Ермолаева М.В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы) : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.
3. Земцова Е.М. Адаптация студентов младших курсов к вузу как основа будущей конкурентоспособности специалиста // Вестн. ЮУрГУ. 2012. №26. С. 146–148.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. М. : Просвещение, 1985.
5. Канакова Н.И. Когнитивное развитие и личностные особенности старших подростков школ с углубленным изучением иностранного языка : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995.
7. Сухова Л.В. Система подготовки специалистов к иноязычной коммуникации в профессиональной сфере: субъектный подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2010.

* * *

1. Vishnyakova S.M. Professionalnoe obrazovanie: Slovar. Klyuchevyye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika. M. : NMTs SPO, 1999. S. 199.
2. Ermolaeva M.V. Sub'ektnyy podhod v psikhologii razvitiya vzroslogo cheloveka (voprosy i otvety) : ucheb. posobie. M. : Izd-vo Mosk. psihol.-sots. in-ta; Voronezh : Izd-vo NPO «MODEK», 2006.
3. Zemtsova E.M. Adaptatsiya studentov mladshih kursov k vuzu kak osnova buduschey konkurentosobnosti spetsialista // Vestn. YuURGU. 2012. №26. S. 146–148.
4. Zimnyaya I.A. Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyike. 2-e izd. M. : Prosveschenie, 1985.
5. Kanakova N.I. Kognitivnoe razvitie i lichnostnyye osobennosti starshih podrostkov shkol s uglublennym izucheniem inostrannogo yazyika : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.
6. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. M. : Shkola-Press, 1995.
7. Suhova L.V. Sistema podgotovki spetsialistov k inoyazyichnoy kommunikatsii v professionalnoy sfere: sub'ektnyy podhod : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2010.

Development of subjectivity in the process of foreign language teaching in the conditions of language paraenvironment

There are considered the notions of subjectivity, subject of educational activity mastering foreign language in specially organized conditions of language paraenvironment. There is described the influence of language paraenvironment on development of the subject of educational activity.

Key words: subjectivity, subject of educational activity, reflection, mastering foreign language, language paraenvironment.

(Статья поступила в редакцию 24.01.2014)

Ф.У. БАЗАЕВА
(Грозный)

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (опыт экспериментального исследования)

Раскрываются этапы, методы и организационные формы работы по стимулированию у студента педагогического вуза культуросообразной самореализации.

Ключевые слова: самореализация, национальная культура, этап, метод.

Большинство авторов (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова и др.) отмечают непрерывность и стадийность личностного и профессионального становления, включающего в себя подготовку к сознательному выбору жизненного и профессионального пути, овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности в ходе обучения в вузе и профессиональное совершенствование в послевузовский период. При обозначении этапов профессионального самосовершенствования и самореализации мы опирались на исследования А.К. Марковой, которая выделяет следующие этапы профессионального развития: адаптация человека к профессии, само-

реализация с формированием индивидуального стиля профессиональной деятельности, этап свободного владения профессией (мастерство) [7, с. 60]. Экстраполировав данную градацию на условия вузовского образования, мы выделили в подготовке учителя к самореализации в национально-культурной среде следующие этапы: адаптивный, рефлексивный, ценностно-смысловой и проективный, которые и были реализованы нами в экспериментальной работе. Осуществление данных этапов обеспечивает дидактические условия становления профессионально-личностной самореализации через реализацию принципов толерантности; сотрудничества, индивидуализации и профессиональной активности.

В соответствии с положениями о теории целостного воспитательного процесса (В.С. Ильин, В.В. Краевский, О.С. Гребенюк, Н.К. Сергеев и др.) в основу формирующего эксперимента было положено понимание процесса становления профессионально-личностной самореализации студента как движение ее состояний, отличающихся по характеру влияния на профессионально-личностное саморазвитие. При этом мы стремились, чтобы каждый из этапов процесса как целостность имел одну структурную организацию, включающую:

- изучение исходного состояния и постановку цели педагогической помощи в становлении самореализации;
- отбор средств и построение их системы;
- организацию профессионально-педагогической подготовки студентов;
- анализ итогов с точки зрения реализации цели и постановку новых задач.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе 1–4-х курсов факультета естествознания Чеченского государственного педагогического института в 2001 – 2010 гг. Началом формирующего эксперимента стала диагностическая работа со студентами очной и заочной форм обучения. Диагностика была проведена одновременно на 1–4-х курсах (общее количество – 214 студентов стационара и 91 – отделения заочного обучения). Результаты диагностического (констатирующего) эксперимента послужили впоследствии в качестве контрольных для проверки эффективности экспериментальной методики. Дальнейшая диагностика по этапам формирующего эксперимента проводилась методами наблюдения и анализа работ студентов с обобщением этих данных методом экспертных оценок (педагогический консилиум) работавших со студентами преподавателей.

Предварительное исследование проблемы позволило определить направления педагогического эксперимента. Была разработана последовательность предполагаемых изменений в учебно-воспитательном процессе и взаимоотношениях со студентами. Предварительное исследование показало, что распределение студентов по стадиям становления профессионально-личностной самореализации существенно меняется лишь при переходе с первого курса на второй. После адаптации их к условиям обучения изменения в распределении незначительны, что подтверждает наш вывод о необходимости более полно использовать стимулирующие возможности процесса профессиональной подготовки учителя в становлении его самореализации.

Для экспериментальной проверки эффективности разработанной концепции мы выбрали по 25 студентов 1-го и 2-го курсов очного обучения – наиболее типичных, по нашему мнению, представителей каждой стадии становления профессионально-личностной самореализации (в начале формирующего эксперимента их было по 30 чел. с учетом возможного отсева за время обучения; для итоговой оценки из тех, кто остался в институте к окончанию четвертого этапа эксперимента, были отобраны по 25 чел. из первоначальных групп).

Первые три этапа нашей экспериментальной работы (адаптивный, рефлексивный и ценностно-смысловой) охватывают период 1–4-х курсов, что соответствует в современной системе образования периоду бакалавриата, завершающий проективный этап предполагает окончание бакалавриата и обучение студента в магистратуре.

Адаптивный этап. Данный этап охватывает первые месяцы учебы, и целью его выступает адаптация к процессу обучения студентов-первокурсников, не имеющих, как правило, опыта профессиональной педагогической деятельности и впервые поступивших в высшее учебное заведение. Ведущим на первом этапе эксперимента стал для нас принцип толерантности, который в дальнейшем является системообразующим, определяющим организацию взаимоотношения субъектов совместной учебной деятельности. Данный принцип позволяет снизить у студентов состояние тревожности, неуверенности, всегда возникающее в начале обучения, что, в свою очередь, устраняет негативные эмоциональные реакции как со стороны студентов, так и со сто-

роны педагогов, создает позитивный эмоциональный настрой для осмысления получаемого опыта учебы и межличностного взаимодействия и помогает трезво оценить правильность своего профессионального выбора, возможные направления самореализации и самосовершенствования. Это возможно благодаря *диверсификации* современного многоуровневого образования, позволяющей студентам выстраивать и менять траекторию обучения в соответствии с потребностями и возможностями в начале обучения, когда это наименее болезненно.

В этот период происходит активное знакомство студентов с жизнью вуза, для этого им читались ряд спецкурсов («Технические средства обучения», «Введение в педагогическую профессию» и т.д.), дающих возможность не только познакомиться со структурой вуза, принципами организации обучения, но и сделать это обучение максимально успешным. Таким образом, содержательно данный этап обеспечивает *фазу адаптации* развития ситуации профессиональной подготовки. Непосредственно на занятиях в качестве методических приемов, обеспечивающих у студентов чувство раскрепощения, уверенности в своих силах, мы использовали постепенное усложнение материала, совместное выполнение заданий студентом и преподавателем, сопровождаемое четкими и подробными инструкциями, работу студентов в микрогруппах с обязательным совместным обсуждением хода работы и возникающих по ходу трудностей, ситуации успеха, поддержку и одобрение со стороны педагога.

К основным направлениям деятельности педагога мы отнесли:

- создание доброжелательной, позитивной учебной атмосферы через внимательное, корректное отношение к позиции студента, компенсацию пробелов в знаниях, научение приемам эффективной учебной деятельности;
- демонстрацию толерантной модели поведения в соответствии с общегуманистическими ценностями и нормами кавказского этикета;
- стимулирование профессиональной мотивации через активное вхождение студента в образовательную среду вуза, знакомство его с основными принципами организации процесса обучения и ценностными установками педагогической профессии.

Демонстрацию педагогом толерантного отношения, умение сочувствовать, сопереживать, стремление понять затруднения учащихся не только позволили разрядить доста-

точно тревожную атмосферу первых месяцев учебы, что особенно важно для студентов репродуктивной стадии, но и стимулировали становление объективной самооценки (студенты исполнительской стадии), а также проявление способности анализировать приобретаемый опыт учебной деятельности, намечать пути индивидуального и профессионального самосовершенствования (студенты творческой стадии). Таким образом, этап адаптации является подготовительным, он задает соответствующий эмоциональный настрой студентов, дает возможность максимально быстро освоиться в новых условиях, в свою очередь это позволило нам перейти к основным этапам экспериментальной работы.

Рефлексивный этап. Качественный анализ результатов диагностики самореализации студентов на первом этапе эксперимента показал, что наименее развиты определяющий в структуре самореализации компонент самопонимания и соответствующие ему функции рефлексии, а также мотивации и формирования опыта. Это объясняется тем, что большинство студентов не задумывались о собственных смыслах педагогической деятельности, не соотносили ее с возможностями самореализации, приложения своих способностей. В связи с этим целью следующего этапа нашего эксперимента стало обращение студентов к рефлексии своего жизненного, школьного и студенческого опыта, к соотносению его с возможностями педагогической профессии для обнаружения личностных смыслов профессионально-педагогической деятельности и профессиональной подготовки к ней. Ведущим на этом этапе эксперимента стал для нас *принцип индивидуализации*, поскольку он предполагает определение на начальных курсах обучения индивидуальной траектории профессионального развития каждого студента. Это обеспечивалось благодаря *вариативности* образовательного процесса, в рамках которого студенты самостоятельно могли выстраивать программу обучения в соответствии с личностными способностями и возможностями, выбирать направления будущей научной и общественной деятельности, благодаря разнообразию курсов по выбору, научных лабораторий и кружков, спортивных секций, социальных и общественных программ. Кроме того, принцип индивидуализации предполагает построение процесса межличностного общения; учет педагогом жизненных приоритетов студентов, особенностей культурного восприятия. Другими словами, индивидуальный подход должен

включать учет не только психофизических данных, но и национального менталитета.

Определяющее значение для данного этапа имело обращение студента к их личному эмпирическому опыту народного и семейного воспитания, демонстрация возможности использования народной педагогики Северного Кавказа в современных образовательных условиях. При этом в ходе занятий преподаватель уважительно, доброжелательно, но адекватно оценивал учебную деятельность студентов, давал объективный анализ рассматриваемых ситуаций, что обеспечивало обновление и обогащение смыслового пространства студента, становление его профессиональных ценностей и качеств и, в частности, педагогической *справедливости* как условия успешной самореализации.

Для реализации этих целевых установок мы использовали *ситуации фазы ученичества*, предполагающие максимально возможное количество рефлексивных методик обучения: сочинение «Учитель в моей жизни», анализ педагогических ситуаций, обращение к опыту народной педагогики, использование рассказов известных людей о своих учителях, изучение биографий известных учителей Чеченской Республики, дискуссии «Учитель: профессия или образ жизни?», ролевые игры, имитирующие различные ситуации школьной жизни, с последующим их коллективным анализом. В этом анализе мы акцентировали внимание студентов на том, что в одной и той же ситуации разные педагоги находят различные способы разрешения проблемы с учетом конкретных обстоятельств и собственных способностей. Если ты не можешь играть на гитаре, то песня у костра не будет лучшим выходом, но, возможно, ты хороший рассказчик – тогда можешь увлечь детей своим рассказом; а может быть, ты и рассказывать не умеешь, но можешь внимательно и заинтересованно слушать – это тоже можно использовать. Важно находить способы самореализации, тогда твоя профессиональная деятельность будет успешной.

В первой главе нашего исследования отмечалась достаточно жесткая регламентированность образа жизни кавказских народов, подчинение их поведения системе семейных кодексов, поэтому для многих студентов оказалось необычным предложение высказывать собственное мнение без оценки его правильности. «Мы еще не знаем, как *правильно* поступить в данной ситуации» – типичный ответ на предложение высказать собственную точку

зрения. Наши пояснения о вариативности педагогической деятельности воспринимались поначалу как доказательство ее неалгоритмизируемости, а следовательно, ненаучности.

В начале работы мы стали включать в лекции примеры из практического опыта различных учителей и случаи из педагогической практики студентов для их коллективного анализа. При этом не ограничивались единственным решением ситуации, а предлагали поискать не менее 3–4 вариантов. Далее в коллективной беседе мы сопоставляли их, выявляя условия успешности каждого варианта. Помогло использование образцов устного народного творчества, притч, пословиц и поговорок, выдержек из литературных произведений народов Северного Кавказа – методика, предложенная Н.М. Борытко. После того как студенты стали охотно включаться в дискуссию, мы стали использовать на практических занятиях устный и письменный анализ педагогических ситуаций. Еще более сложным, чем «проблемная формулировка», является для будущих педагогов выделение *педагогического* содержания, т.е. проблем, связанных с формированием личности ребенка, его взглядов и убеждений, ценностей и отношений, жизненных установок и опыта. Работа по отработке умения выделять педагогическое содержание жизненной ситуации или проблемы продолжается при анализе педагогических ситуаций в ролевой игре «педагогический консилиум». Далее этот же алгоритм анализа педагогической ситуации используется в контрольной работе. Постепенно, после фронтального, группового и индивидуального, устного и письменного решений педагогических задач, студенты как бы «вживаются» в педагогическую терминологию, проблематику, связанную с предметом педагогической деятельности. Далее – разыгрывание их по ролям и, наконец, педагогическое сочинение.

Свои представления о профессии учителя мы предложили студентам осмыслить в форме сочинения на тему «Я – идеальный учитель». Студенты по-разному отнеслись к заданию: некоторые сразу приступили к выполнению, другие по много раз переспрашивали, что надо писать. Многие привыкли лишь под диктовку писать лекции, и для них непривычным было предложение высказать свое мнение. Они спрашивали, какой литературой пользоваться, что будет, если напишут «неправильно»? Пришлось несколько раз объяснять, что оцениваться будет не «правильность» мыслей, а доказательность и логичность изложения.

Первыми сдали свои сочинения самые смелые. Мы зачитали наиболее удачные фрагменты, при всех похвалили их за размышления. Постепенно сдали свои сочинения и остальные.

При анализе педагогических ситуаций мы акцентировали внимание студентов на то, что похожие ситуации случались и в их школьном опыте, задавали вопросы (Как бы они поступили в этих ситуациях в роли учителя? Как поступали с ними учителя в реальной ситуации? Чем объясняется их поведение? Какие обстоятельства на это повлияли?). Постепенно студенты учились анализу своего школьного (или жизненного) опыта, описывать свои впечатления о профессии учителя, сопоставлять требования к педагогической деятельности со своими склонностями, интересами, способностями.

К основным действиям педагога на этом этапе мы отнесли:

- создание в группе студентов доброжелательной атмосферы через использование позитивных установок, чуткого, но справедливого руководства;

- учет в построении траектории обучения студентов их национального менталитета, особенностей восприятия, склонностей, интересов;

- побуждение студента к осознанию своих жизненных и профессиональных приоритетов, возможностей и перспектив самореализации на основе рефлексивного анализа;

- активное использование индивидуальных форм работы либо работы в малых группах.

В результате этой работы, которая продолжалась в течение всего учебного года, мы обнаружили, что студенты стали чаще обращаться как к анализу национального традиционного опыта воспитания, так и к опыту своей школьной жизни и стараться понять логику действий своих учителей (репродуктивная стадия становления самореализации). Обосновывая свои варианты деятельности в ситуации, студенты начали опираться на особенности своего характера, использование своих способностей (исполнительская стадия). В структуре мотивации педагогической деятельности отчетливо проявились мотивы самовыражения, самореализации (творческая стадия). Студенты стали чаще задумываться об особенностях собственного стиля деятельности и поведения и целесообразности такого стиля в различных ситуациях профессионально-педагогической деятельности (субъектная стадия). Все это стало для нас свидетельством до-

стижения целей первого этапа эксперимента. Количественные данные также подтверждали наши наблюдения.

Вместе с тем мы заметили нарастание тревожности, связанное со снижением самооценки потенциала студентов в подготовке к профессиональной педагогической деятельности. Обнаружив свое несовершенство, некоторые из них стали волноваться, что не смогут стать хорошими учителями, особенно это было характерно для студентов исполнительской и творческой стадии становления самореализации. Это и обусловило задачи третьего этапа эксперимента.

Ценностно-смысловой этап. Данный этап экспериментального преподавания имел целью формирование ценностного отношения к профессии учителя и процессу подготовки к ней, упрочение адекватной и соответствующих ей ценностной и мотивационной функций самореализации в профессионально-личностном саморазвитии студента. Содержательно этот этап обеспечивает ситуации *фазы ориентации в педагогической профессии*, предполагающие выявление профессиональных предпочтений видов педагогической деятельности, овладение их сущностными механизмами, поиск профессионального стиля. О ценностно-смысловом характере самореализации пишут Е.Ю. Аронова [1], Н.М. Борытко [2]. В результате предыдущего этапа эксперимента мы обнаружили, что развитие смысловой сферы без соответствующего развития ценностных отношений дестабилизирует самооценку студента, что в определенных случаях может оказать отрицательное влияние на процесс становления его профессионально-личностной самореализации. В первую очередь, это относилось к самооценке потенциала: узнав требования к профессии учителя и научившись соотносить с ними собственные способности, часть студентов испугались, что не смогут развить в себе соответствующие свойства. Этим тревогам у студентов способствовали и невысокие результаты первых сессий: многим пришлось неоднократно пересдавать зачеты и экзамены. Именно поэтому потребовалось скорректировать целевые установки в работе со студентами: развитие не только мотивационно-смысловой сферы, но и веры в себя, в собственные силы, способности получить необходимую подготовку для успешной профессиональной самореализации.

В достижении целей данного этапа эксперимента нам помогло широкое применение технологий индивидуально-творческого

обучения, предполагающих активное обучение студентов в высшей школе, создание ситуаций совместного учебно-научного творчества, требующих обмена идей, равноправного партнерства в поисках истины. На данном этапе ведущим стал принцип *сотрудничества*, предполагающий формирование профессиональной самооценки в обстановке бесед, дискуссий, совместных обсуждений педагогических ситуаций, решение учебных и профессиональных задач в условиях взаимной ответственности.

Выполнение отдельных заданий к лекциям, семинарским и практическим занятиям, разработка теоретических проектов поручались творческим группам студентов. Наиболее эффективной такая работа оказалась в парах и тройках, поскольку большему количеству студентов часто бывало трудно собраться для работы над заданием, и оно выполнялось лишь наиболее ответственными из них. Однако и два-три человека поначалу не всегда могли распределить между собой предстоящую работу и роли при представлении результатов (это относилось даже к старшекурсникам, непривычным к подобной форме организации работы), поэтому пришлось неоднократно консультировать их по вопросам организации.

Одной из коллективных форм работы стал «Дидактический театр», когда студентам давалось задание инсценировать педагогическую ситуацию с тремя возможными вариантами ее протекания. При этом каждый вариант ситуации разыгрывался с другим вариантом распределения ролей, и каждый участник, играя свою роль, должен был использовать свои индивидуальные особенности в поведении. Заканчивался этот «мини-театр» сопоставительным анализом, в котором оценивалась эффективность поведения каждого участника ситуации. При подготовке к инсценировке и при анализе каждый участник творческой группы старался помочь другим найти обоснование его поведения, и это помогало сформировать самооценку.

Шире мы стали применять дискуссионные формы работы, при которых студентам предлагалось не только озвучить свою точку зрения, но и обосновать ее, используя при этом теоретические знания, полученные на лекции и при чтении учебной литературы. К примеру, студентам 2-го курса на занятии по педагогике мы предложили проанализировать следующую педагогическую ситуацию. «Рустам живет в неполной семье: его и двух его старших

братьев воспитывает мать. Братья постоянно избивают его. Не ладит он и с учителем математики, которая постоянно делает ему замечания. Рустам, в свою очередь, грубит ей, не обращает внимания на ее замечания». При анализе ситуации мы разбили студентов на микрогруппы по 3–4 чел., чтобы они подготовили свой вариант разрешения этой ситуации и доказательно отстояли его. Во время дискуссии мы обращали внимание на то, что в доказательстве своего варианта решения нужно опираться не только на личное мнение, но также на изученные педагогические и психологические закономерности, на учет конкретных условий и своих способностей.

Со студентами 3-го курса мы провели в форме коллективной дискуссии итоговую конференцию по их первой педагогической практике. Со второкурсниками использовали дискуссию на семинарских занятиях при обсуждении теоретического материала и анализе педагогических ситуаций.

Коллективные формы обучения и реализация принципа сотрудничества базируются на искусстве общения с людьми, имеющем большое значение в традициях народов Северного Кавказа. Работая в группах, решая поставленную педагогом проблему, студенты для успешного взаимодействия должны были обладать умением *достойно* вести себя, сотрудничать, уважительно относиться к чужому мнению. Нередко мы наблюдали картину, когда в ходе дискуссии студент, ведущий себя излишне эмоционально, несдержанно, получал негативную оценку со стороны других студентов. Ему указывали на недостойность такого поведения, которое является оскорбительным как для студентов, так и для преподавателя. Особенная строгость и принципиальность в данном вопросе отмечалась у студентов, живущих в сельских районах республики, где достаточно сильно традиционное воспитание. Таким образом, студенты, учась выстраивать субъект-субъектные отношения, определяют с выбором модели поведения, *достойной* будущего учителя, что также является условием их будущей профессиональной самореализации.

К основным действиям педагога на этом этапе мы отнесли:

- акцентирование внимания на значимой роли педагога, его нравственных качествах и ценностных ориентирах в физическом и духовном становлении воспитанников, формировании их личностных и гражданских качеств;

– организация учебного процесса, позволяющая студенту получить успешный опыт преподавательской деятельности;

– стимулирование становления адекватной самооценки путем использования коллективных методов обучения;

– поощрение проявлений продуктивного взаимодействия, обращение к личностному опыту студентов, акцентирование внимания на неоднозначности жизненных ситуаций и важности сохранения объективности в любой из них.

В результате самооценка студентов стала устойчиво адекватной (репродуктивная и исполнительская стадии становления самореализации), а обнаружение собственного несовершенства стимулировало их активность в учебной деятельности (исполнительская и творческая стадии). По крайней мере в экспериментальных группах это стало проявляться как тенденция на уровне общественного мнения, пусть даже и не проявляясь у части студентов. На этом этапе также в качестве результата мы обнаружили стимулирование не только самопонимания и самооценки, на которые направляли свое внимание, но и стремления успешно реализовать себя в качестве студента и педагога, т.е. самоутверждения, для формирования которого специальных усилий не предпринимали, особенно эта тенденция была характерна для студентов субъектной стадии. Этот результат представляется нам закономерным, поскольку все выявленные компоненты составляют единую структуру профессионально-личностной самореализации студента. Однако на данном этапе самореализация наблюдалась спонтанно и неустойчиво, что и обусловило целевые установки следующего этапа эксперимента.

Проективный этап. Данный этап имел целью восстановить структуру самореализации студентов, гармонизировать ее компоненты. Проявляться это должно в видении студентом перспектив самореализации в профессионально-педагогической деятельности и в процессе подготовки к ней. Для этого в первую очередь должны быть сформированы адекватная самооценка стратегии и процесса профессиональной подготовки, а также мотивация *самоутверждения*.

Ведущим на этом этапе эксперимента, с учетом выводов исследования Н.М. Борытко [3], Т.И. Долгодворовой [5] о характере проектной деятельности педагога, стал *принцип профессиональной активности*, предполагающий активную и ответственную позицию сту-

дента в обучении. Наиболее эффективно данный этап может быть реализован в период окончания бакалавратуры и обучения в магистратуре, когда общеобразовательная и общекультурная подготовка гармонично сочетаются с профессиональной.

Как мы отмечали ранее, субъектный опыт не может быть передан в предметно-знаниевой форме, а является продуктом индивидуальной деятельности субъекта, складывающимся как результат собственных достижений, разрешения проблем и ошибок. В связи с этим первоочередной нашей задачей выступало усиление взаимодействия студентов с реалиями профессионального труда. Для этого студенты на предыдущих этапах приобретали опыт профессиональной деятельности в моделируемых условиях практических занятий под руководством педагога. Основным же направлением деятельности студентов в этот период выступила учебно-исследовательская деятельность поискового научно-проектного характера, которая обеспечивает развитие профессиональных теоретических знаний и их апробирование на практике, а также приобретение опыта проведения самостоятельных научных исследований в области решения актуальных проблем образования, возможность выбора научного направления дальнейшей самореализации. Таким образом, опираясь на исследования Н.М. Борытко в данной области, мы попытались на протяжении 3–4 лет технологично выстроить процесс освоения студентом педагогической теории во взаимосвязи с практикой на основе учебно-исследовательской работы.

Проективный подход в профессионально-педагогической подготовке, как отмечает Н.М. Борытко, обязывает использовать только те формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации студента, его саморазвития [3, с. 90]. Как определяет Т.К. Смыковская, педагогическое проектирование направлено «на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешение противоречий в функционировании систем, модернизации педагогических процессов в конкретных условиях» [6, с. 12], т.е. проектирование является неотъемлемым атрибутом субъектности педагога.

«Благодаря тому, что в процессе самопроектирования педагогом осознаются смыслы его деятельности и оформляются в профессиональные ценности, его профессионально-педагогическая позиция оформляется, принимая конкретные очертания, становится все более концептуальной. Таким образом педагог

приобретает субъектность» [3, с. 91]. В процессе различных этапов и форм проективной деятельности за счет активизации профессионального самосознания педагога анализируются различные стороны Я-педагога, духовно-нравственные и профессиональные основы его жизнедеятельности, определяются границы и перспективы личностного смысла, внутренне мотивированного профессионального поведения. Другими словами, именно магистратура обеспечивает окончательную *интеграцию* общекультурной и профессиональной подготовки будущего педагога.

Необходимо отметить, что наиболее успешные в учебной и профессиональной деятельности студенты демонстрировали устойчивый стиль поведения, обосновывали свою жизненную позицию, сформированную систему ценностей, с точки зрения не только общечеловеческой, но и национальной культуры, моральных ценностей кавказских народов. Студенты, показывавшие знание и строгое соблюдение законов и обычаев своей религии, народных традиций Северного Кавказа, любовь и уважение к родному краю, его природе, истории и культуре, неизменно пользовались уважением и *авторитетом* не только у педагогов и студентов, но и у учащихся, что постоянно наблюдалось в условиях педагогической практики и служило залогом их успешной самореализации.

В ходе эксперимента на этом этапе мы использовали ситуации, соответствующие *фазе профессионального самоопределения*: конкурс разработок уроков и внеклассных занятий (в т.ч. предметных олимпиад и вечеров для учащихся), а также на лучший план прохождения педагогической практики, на лучший план работы классного руководителя и т.д., при подготовке к которым студентам необходимо было разработать, апробировать и презентовать тематический проект в условиях прохождения педагогической практики. При этом оценка этих проектов проводилась преподавателями совместно со студентами по итогам их защиты. Такие конкурсы включались в лекционные и семинарско-практические занятия.

Таким образом, проективный подход обеспечивает привитие студентам навыков постановки и проведения самостоятельных научных исследований, качественное выполнение выпускных квалификационных работ и развитие тех сторон профессиональной деятельности, которые в наибольшей степени способ-

ствовали самореализации профессионально-личностного потенциала будущего педагога. А необходимость грамотно сформулировать, презентовать и доказательно отстаивать свою авторскую позицию закономерно приводит студента к теоретическому обоснованию своих профессиональных отношений: к изучению теории и теоретическому осмыслению своего опыта. Иначе говоря, благодаря реализации проективного подхода студент приходит к выводу о том, что эффективная самореализация в профессиональной деятельности невозможна без теоретически обоснованного проекта, построенного на прогнозе педагогического процесса.

К основным действиям педагога на этом этапе мы отнесли:

- предоставление студенту свободы в выборе учебных и профессиональных форм самореализации;
- использование проективного подхода в организации деятельности студентов;
- увеличение доли самостоятельной педагогической деятельности студента в условиях прохождения педпрактики.

Постепенно, на четвертом году экспериментальной работы, мы достигли устойчивой реализации возможностей профессионально-педагогической подготовки, стимулирующих самореализацию студентов. Это выразилось в повышении их активности на занятиях и в период педагогических практик, в частых обращениях студентов младших курсов за помощью не только к преподавателям, но и к старшекурсникам, а также в инициативе студентов, предлагавших отдельные вопросы для обсуждения на занятиях и игровые формы работы.

Литература

1. Аронова Е.Ю. Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2000.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: моногр. Волгоград, 2001.
3. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: моногр. Волгоград, 2001.
4. Борытко Н.М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 11(75). С. 41–45.
5. Долгодворова Т.И. Проектно-исследовательская деятельность учителя как средство самореализации в педагогической карьере : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2000.

6. Смыковская Т.К. Технология проектирования методической системы учителя математики и информатики: моногр. Волгоград, 2000.

7. Шабалина Н.Г. Самореализация как одно из условий становления профессиональной карьеры преподавателя высшей школы // Модернизация профессионального педагогического образования: компетентностный подход : сб. науч. ст. / сост. и науч. ред. Г.А. Федотова; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2006.

* * *

1. Aronova E.Yu. Tsennostno-smyslovoy aspekt samorealizatsii uchashihhsya sredstvami iskusstva : dis. ... kand. ped. nauk. Krasnodar, 2000.

2. Boryitko N.M. V prostranstve vospitatelnoy deyatelnosti: monogr. Volgograd, 2001.

3. Boryitko N.M. Pedagog v prostranstvah sovremennoy vospitaniya: monogr. Volgograd, 2001.

4. Boryitko N.M. Gumanitarnye printsipy professionalnogo obrazovaniya pedagoga-vospitatelya v sisteme nepreryivnogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2012. № 11(75). S. 41–45.

5. Dolgodvorova T.I. Proektno-issledovatel'skaya deyatelnost uchitelya kak sredstvo samorealizatsii v pedagogicheskoy karere : dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2000.

6. Smyikovskaya T.K. Tehnologiya proektirovaniya metodicheskoy sistemy uchitelya matematiki i informatiki: monogr. Volgograd, 2000.

7. Shabalina N.G. Samorealizatsiya kak odno iz usloviy stanovleniya professionalnoy kareryi преподаvatel'ya vysshney shkoly // Modernizatsiya professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podhod : sb. nauch. st. / sost. i nauch. red. G.A. Fedotova; Novgorod. gos. un-t im. Yaroslava Mudrogo. Velikiy Novgorod, 2006.

Methods and organizational forms of pedagogic support in culture self-actualization of a future teacher (experimental research experience)

There are revealed the stages, methods and organizational forms of work to stimulate culture self-actualization of a pedagogical higher school student.

Key words: *self-actualization, national culture, stage, method.*

(Статья поступила в редакцию 06.02.2014)

Е.А. САВИНА
(Москва)

**УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА
ИНВЕСТИЦИОННО-СТРОИТЕЛЬНОЙ
СФЕРЫ**

Определены условия реализации инновационного процесса обучения специалиста. Условия реализации инновационных технологий обучения в рамках вуза: специальная подготовка к инновационной педагогической деятельности преподавателей вуза; умения научно-педагогических работников вуза дидактически (технологически) обеспечить инновационные технологии.

Ключевые слова: *инновационный педагогический процесс, дидактическое (технологически) обеспечение инновационных технологий обучения, диалоговые технологии, содержание диалогового подхода обучения, технологически обеспечение деятельности обучающихся в рамках диалоговых технологий.*

Инновационный процесс обучения специалиста в российском образовании предусматривает применение разнообразной специально организованной инновационной деятельности всех участников учебного учреждения.

Создание базы обеспечения инновационного процесса обучения студентов, в том числе инвестиционно-строительной сферы, широко освещено в научной и практической литературе. В работах авторов по проблеме обеспечения инновационного процесса подготовки специалиста, в том числе и специалиста инвестиционно-строительной сферы, показано, что условия его реализации зависят от ряда причин, не позволяющих преподавателю и студенту интенсивно включаться в инновационный процесс обучения, среди которых выделена недостаточная подготовка научно-педагогических работников к инновационной деятельности [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 16].

Анализ практики и теории реализации инновационного процесса обучения специалиста, в том числе и в инвестиционной сфере, показал следующее:

– опыт и научное обоснование проблемы подготовки преподавателей к инновационной