

8. Тряпицына А.П. Проектирование содержания профессиональной подготовки студентов – будущих учителей в контексте ФГОС ВПО // Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: сб. тр. по итогам Междунар. науч. конф. Волгоград, 8–9 окт. 2013 г. Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013.

* * *

1. Verbitskiy A. Sfera duhovnogo proizvodstva // Vestn. vyssh. shkoly. 1986. № 9.

2. Lobova G.N. Osnovy podgotovki studentov k issledovatel'skoy deyatel'nosti. M., 2000.

3. Lukatskiy M.A. Universitetskoe obrazovanie v sovremennom mire: krizisnyie yavleniya v mirovozzrencheskoy podgotovke studentov // Obrazovanie i obschestvo. 2005. № 2.

4. Novikov A.M. Rossiyskoe obrazovanie v novoy epohe. M. : Egves, 2000.

5. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: feder. zakon RF ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ : prinyat GD FS RF 21 dek. 2012g. [Elektronnyiy resurs] // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii: sayt. URL : minobnauki.rf/dokumentyi/2974.

6. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremenном obschestve. M., 2002.

7. Тряпицына А.П. Aktualnyie zadachi issledovaniya obshego obrazovaniya na sovremenном etape razvitiya universiteta // Universum. Vestn. RGPU. 2012. № 1.

8. Тряпицына А.П. Proektirovanie soderzhaniya professionalnoy podgotovki studentov – buduschih uchiteley v kontekste FGOS VPO // Pedagogicheskaya deyatel'nost i pedagogicheskoe obrazovanie v innovatsionном obschestve: sb. tr. po itogam Mezhdunar. nauch. konf. Volgograd, 8–9 okt. 2013 g. Volgograd : Izd-vo VGSPU «Peremena», 2013.

Succession of educational programmes of master's and postgraduate study at a modern higher school as the condition for development of students' research competence

There is considered the issue of succession of educational programmes of master's and postgraduate study. There are analyzed the results of the ascertaining stage of the experiment that reflects the notions of postgraduate students and teachers about the succession of educational programmes of master's and postgraduate study, as well as the peculiarities of the resources of the scientific and educational environment in development of postgraduate students' research competence.

Key words: *educational programme, master's study, postgraduate study, succession, scientific and educational environment of a higher school, research competence.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2014)

Ф.У. БАЗАЕВА
(Грозный),
Н.М. БОРЫТКО
(Волгоград)

ЛОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Обосновывается логика оказания помощи в профессиональной самореализации будущего учителя с учетом специфики национально-культурной среды вуза и региона. Выделяется четыре этапа работы со студентами в этом направлении: адаптивный, рефлексивный, ценностно-смысловой и проективный.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, будущий учитель, национально-культурная среда вуза, педагогическая помощь.

Профессионально-педагогическая деятельность современного учителя все более приобретает субъектный характер, отличается высокой степенью самостоятельности, произвольности, что не представляется возможным без развитой способности к реализации творческого индивидуально-личностного потенциала. Многоуровневость, блочно-модульное построение образовательных программ, студенческая мобильность, выделение ключевых компетенций и другие важные компоненты современной системы высшего профессионального образования направлены на создание условий для творческой самореализации будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки. Однако накопленный опыт и научные исследования убеждают в том, что такая работа будет неэффективной, если станет проводиться без учета специфики национально-культурной среды вуза и региона. Обоснованию логики оказания помощи в профессиональной самореализации будущего учителя посвящена настоящая статья, написанная по итогам исследовательской работы авторов.

Большинство авторов (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

ями и навыками будущей профессиональной деятельности в ходе обучения в вузе и профессиональное совершенствование в послевузовский период.

Система непрерывного педагогического образования должна стать системой непрерывного саморазвития педагога, утверждения им профессиональной свободы и достоинства. Только в этом случае в соответствии с существенными характеристиками воспитания педагог может быть воспитателем, т.е. участником преобразующего взаимодействия, формировать самоутверждающую субъектность, сделать свою профессионально-педагогическую позицию позицией исследователя, инновационной позицией, наблюдать оформление и развитие своих ценностных ориентиров, утверждать свое профессиональное и человеческое достоинство [4].

В исследованиях В.С. Ильина выделяется четыре этапа подготовки, в течение которых педагог проходит путь от овладения отдельными элементами педагогической деятельности через выстраивание несложных педагогических систем к целостной педагогической деятельности [9, с. 122]. Согласно результатам исследования Н.К. Сергеева [10, с. 60], ступенчатость педагогического образования обусловливается его относительно дискретными этапами, их оптимальной последовательностью, дающей целостную, адекватную социальному запросу профессиональную педагога применительно к гуманистическим ориентированным образовательным системам. При этом ступени педагогического образования представляют собой последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании и деятельности, в образе профессионального Я, в рефлексии, функциях и технологиях их использования. Они могут характеризоваться различными временными и содержательными рамками (продолжительность подготовки, учебный план и т.д.), однако принципиально важно обеспечить их существенные инвариантные параметры.

При обозначении логики профессионального самосовершенствования и самореализации мы опирались на исследования А.К. Марковой, которая выделяет следующие этапы профессионального развития: адаптацию человека к профессии, самореализацию с формированием индивидуального стиля профессиональной деятельности, этап свободного владения профессией (мастерство) [11, с. 60]. Экстраполировав данную градацию на условия вузовского образования, мы вы-

делили 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 [3]. Осуществление данных этапов обеспечивает дидактические условия становления профессионально-личностной самореализации через реализацию принципов толерантности; сотрудничества, индивидуализации и профессиональной активности [2].

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 I–IV 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 I–IV 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 изучение студентов показало, что их распределение 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 I и II курсов очного обучения, которых считали наиболее типичными представителями каждой стадии становления профессионально-личностной самореализации*.

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

Адаптивный этап. Этот 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 принципом, определяющим организацию взаимоотношения субъектов совместной учебной деятельности. Применение данного принципа позволяет снизить у студентов состояние тревожности, неуверенности, всегда возникающее в начале обучения, что, в свою очередь, устраняет негативные эмоциональные реакции со стороны как студентов, так и педагогов, создает позитивный эмоциональный настрой для осмысления получаемого опыта учебы и межличностного взаимодействия и позволяет трезво оценить правильность своего профессионального выбора, возможные направ-

ления 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 читался ряд спецкурсов («Технические средства обучения», «Введение в педагогическую профессию» и др.), позволяющих не только познакомиться со структурой вуза, принципами организации обучения, но и сделать это обучение максимально успешным. 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, сопровождающееся четкими и подробными инструкциями, работу студентов в микрогруппах с обязательным совместным обсуждением хода работы и возникающих по ходу трудностей, ситуации успеха, поддержку и одобрение 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 основными ценностными установками педагогической профессии.

Демонстрация педагогом толерантных отношений, умение сочувствовать, сопереживать, стремление понять затруднения учащихся не только позволили разрядить достаточно тревожную атмосферу первых месяцев учебы, что особенно было 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

* 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.

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.

Рефлективный 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 обратить студентов к рефлексии своего жизненного, школьного и студенческого опыта, к соотношению 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, демонстрирование возможности использования народной педагогики Северного Кавказа в современных образовательных усло-

виях. При этом в ходе занятий преподаватель демонстрировал уважительное, доброжелательное, но адекватное оценивание учебной деятельности студентов, давал объективный анализ рассматриваемых ситуаций, что обеспечивало обновление и обогащение смыслового пространства студента, становление его профессиональных ценностей и качеств, в частности педагогической *справедливости* как одного из условий успешной самореализации.

Для реализации этих целевых установок мы применяли 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 ты можешь увлечь детей своим рассказом; а может быть, ты и рассказывать не умеешь, но можешь внимательно и заинтересованно слушать – это тоже надо использовать. Важно находить способы самореализации, тогда твоя профессиональная деятельность будет успешной.

Кавказскому этикету присуща достаточно жесткая регламентированность образа жизни, подчинение 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 неалгоритмируемости, 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 [7]. 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». Предлагаем следующий алгоритм анализа [5, с. 146–147].

1. Уясните в деталях педагогическую *ситуацию*, описанную в задаче (Что произошло? Кто участвовал в событии? Где оно произошло? Каков именно педагогический аспект выделяемой Вами ситуации?).

2. Вычлениите педагогическую *проблему*: реально существующее или назревающее противоречие, к которому ведет ситуация, описанная в задаче. Выясните или предположите истоки этого конфликта.

3. Определите педагогическую *цель*, которую необходимо достичь в процессе решения описанной в задаче ситуации.

4. Определите несколько *вариантов* решения конфликта.

5. Выберите и обоснуйте *оптимальный* вариант решения задачи.

6. Определите критерии и методы, по которым можно судить о достигнутых *результатах*.

Далее этот же алгоритм 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 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 студенты 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 том, что похожие ситуации случались и в их школьном опыте, задавали следующие 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 собственной школьной жизни и стараться понять логику действий своих учителей (репродуктивная стадия становления самореализации); обосновывая свои варианты деятельности в ситуации, опирались 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 достижения целей первого этапа эксперимента.

Вместе с тем мы выявили 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. Этот 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, предполагающие выявление профессиональных предпочтений видов педагогической деятельности, овладение их существенными механизмами, поиск профессионального стиля.

О ценностно-смысловом характере самореализации пишут Е.Ю. Аронова [1], Н.М. Борытко [5]. 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, некоторые студенты 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. В связи с этим 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*, подразумевающий 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 выполнения задания, 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 поведению, и это помогло сформировать самооценку.

Шире мы стали применять дискуссионные формы работы, при которых студентам предлагалось не только высказать свою точку зрения, но и обосновать ее, используя при этом

теоретические знания, полученные на лекции и при чтении учебной литературы.

Студентам II 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 III 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 для 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, определяются 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 (репродуктивной и исполнительской стадии становления самореализации), а обнаружение собственного несовершенства стимулировало их активность в учебной деятельности (студенты исполнительской и творческой стадий). По крайней мере, в экспериментальных группах это стало тенденцией на уровне общественного мнения, пусть даже и не проявляясь у части студентов. На этом этапе в качестве результата мы также обнаружили стимулирование не только самопонимания и самооценки, на которые направляли свое внимание, но и стремления успешно реализовать себя в качестве и 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 формирующего эксперимента 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 предшествующих исследований о характере проектной деятельности педагога [6; 8] стал *принцип профессиональной активности*, предполагающий активную и ответственную позицию студента в обучении. Наиболее эффективно данный этап может быть реализован в период окончания бакалавриата и обучения в магистратуре, когда общеобразовательная и общекультурная подготовка гармонично сочетается с профессиональной.

Как указывается в многочисленных исследованиях, субъектный опыт не может быть передан в предметно-знаниевой форме, а является продуктом индивидуальной деятельности субъекта, складывается как результат собственных достижений, разрешения проблем и ошибок. Именно поэтому 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 [7], 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 обязывает использовать только те формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации студента, его саморазвития [6, с. 90]. «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» [Там же, 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. Иными 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 успешной самореализации таких студентов.

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

Перед первой педагогической практикой студентов были проведены учебно-методические семинары с участием студентов, преподавателей, методистов. Перед студентами были поставлены целевые установки выявления основных проблем современной школы. Составлялась своего рода «пирамида» наиболее актуальных проблем, студенты объединялись в микрогруппы, каждая из которых должна была разработать комплекс диагностических методик и апробировать их на текущей педагогической практике. Кроме того, мы

предложили студентам заранее разработать план прохождения педпрактики, подобрать необходимые материалы, познакомиться с условиями предстоящей практики, особенно-стями школ. Мы акцентировали внимание на необходимости выявления возможностей для реализации своих способностей на предстоящей практике. Впоследствии все это формировалось в студенческий исследовательский проект, коллективная работа над которым осуществлялась не только в студенческих микро-группах, но и путем совместных исследований студентов старших курсов и учителей высокой квалификации. Для этого на базе школ, в которых студенты проходили педагогическую практику, были организованы экспериментальные площадки, где осуществлялась опытно-экспериментальная и консультативная работа с педагогами. При разработке проектов многие использовали пример своих любимых учителей, некоторые обратились за помощью к своим бывшим учителям и вместе с ними разрабатывали свои проекты. На итоговой конференции многие отмечали, что успех их педпрактики был подготовлен именно этой предварительной работой.

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 способствовали самореализации профессионально-личностного потенциала будущего педагога. А необходимость грамотно сформулировать, презентовать и доказательно отстоять 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. Базаева Ф.У. Принципы конструирования дидактической ситуации самореализации будущего учителя // Общество: социология, психология, педагогика. 2011. № 3–4. С. 99–106.
3. Базаева Ф.У. Самореализация будущего учителя в условиях перехода к многоуровневому профессиональному образованию: национально-культурный аспект : моногр. / науч. ред. Н.М. Борытко. М. : Изд-во «Академия» АПК и ППРО, 2011.
4. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия : моногр. Волгоград, 2000.
5. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : моногр. Волгоград, 2001.
6. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания : моногр. Волгоград, 2001.
7. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001.
8. Долгодворова Т.И. Проектно-исследовательская деятельность учителя как средство самореализации в педагогической карьере : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2000.
9. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
10. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя : дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998.
11. 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 ; Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2006.

* * *

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

2. Bazaeva F.U. Printsipy konstruirovaniya didakticheskoy situatsii samorealizatsii buduschego uchitelya // Obschestvo: sotsiologiya, psihologiya, pedagogika. 2011. № 3–4. S. 99–106.

3. Bazaeva F.U. Samorealizatsiya buduschego uchitelya v usloviyah perehoda k mnogourovnevomu professionalnomu obrazovaniyu: natsionalno-kulturniy aspekt : monogr. / nauch. red. N.M. Boryitko. M. : Izd-vo «Akademiya» APK i PPRO, 2011.

4. Boryitko N.M. Prostranstvo vospitaniya: obraz byitiya : monogr. Volgograd, 2000.

5. Boryitko N.M. V prostranstve vospitatelnoy deyatel'nosti : monogr. Volgograd, 2001.

6. Boryitko N.M. Pedagog v prostranstvakh sovremennogo vospitaniya : monogr. Volgograd, 2001.

7. Boryitko N.M. Teoriya i praktika stanovleniya professionalnoy pozitsii pedagoga-vospitatelya v sisteme nepreryivnogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2001.

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

9. Ilin V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (tselostnyy protsess). M., 1984.

10. Sergeev N.K. Teoriya i praktika stanovleniya pedagogicheskikh kompleksov v sisteme nepreryivnogo obrazovaniya uchitelya : dis. v vide nauch. dokl. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 1998.

11. Shabalina N.G. Samorealizatsiya kak odno iz usloviy stanovleniya professionalnoy kareryi prepodavatelya vysshey shkoly // Modernizatsiya professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podhod : sb. nauch. st. / sost. i nauch. red. G.A. Fedotova ; Novgor. gos. un-t im. Yaroslava Mudrogo. Velikiy Novgorod, 2006.

Logic of professional self-actualization of a future teacher in the national and cultural environment of a higher school

There is substantiated the logic of support in the professional self-actualization of a future teacher with consideration of the specific character of the national and cultural environment of a higher school and the region. There are marked out four stages of working with students in this area: adaptive, reflexive, value and sense and project.

Key words: *professional self-actualization, future teacher, national and cultural environment of a higher school, pedagogic support.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2014)

И.В. ВЛАСЮК, В.Н. ЧЕРНИГОВСКИЙ
(*Волгоград*)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТА ВУЗА МВД РОССИИ

Рассматриваются аксиологические аспекты формирования профессионально-нравственной позиции курсанта вузов МВД России, уточняются ее функции и составляющие.

Ключевые слова: *ценность, ценностное отношение, функции и составляющие профессионально-нравственной позиции.*

Сотрудник правоохранительных органов как профессионал призван «защищать жизнь, здоровье, права и свободы граждан, интересы государства и общества от преступных и других противоправных посягательств, при этом наделен правом применения вынужденных мер принуждения», что обуславливает специфические требования к его профессиональной подготовке: «...исключительная социальная значимость решаемых задач, своеобразие целей, влияние мощных средовых факторов: экстремальные условия (особые и сложные), опасности (направленность действий факторов среды на уничтожение субъекта профессиональной деятельности), внезапность (неожиданные и резкие изменения значимой обстановки)» [8, с. 24]. В связи с этим профессиональная подготовка будущих специалистов в области правоохранительной деятельности, исходя из ее основных целей и задач, носит нравственный характер, т.к. сама правоохранительная деятельность изначально пронизана моралью и нравственностью.

Профессиональное образование в вузах МВД России имеет своей целью не только формирование у курсанта профессиональных знаний, практических умений и навыков правоохранительной деятельности, но и осознанных, оценочных и доминирующих ценностно-смысловых отношений к себе, к Другому, к профессиональной деятельности, т.е. формирование профессионально-нравственной позиции. Отсутствие гуманистически-мировоззренческой установки и нравственно-ценностных качеств личности курсанта как со-