

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

© 2014

И.В. Архипова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

Аннотация: В статье раскрывается проблема значения и сущности развития учебно-профессионального сознания студентов с особенностями проявления психологических составляющих на разных этапах профессиональной подготовки в вузе. Рассматриваются вопросы, связанные с содержанием внешних процессов воздействия, способствующих изменению учебно-профессионального сознания студентов, состоящего из профессионально значимых и личностных качеств специалиста и обеспечивающих в последующем профессиональное становление личности в учебно-педагогической деятельности. Предлагаются различные подходы к организации необходимых условий развития учебно-профессионального сознания студентов, позволяющих будущему специалисту гибко реагировать на изменения, происходящие в социуме, и творчески подходить к решению профессиональных и личностных задач.

Ключевые слова: учебно-профессиональное сознание; процесс профессионализации; учебно-профессиональное развитие будущего специалиста; учебно-профессиональная деятельность; профессиональное развитие.

С решением ряда социальных, экономических и культурных преобразований в обществе тесно связан вопрос развития сознания в теоретической и практической подготовке будущих специалистов, способных продуктивно решать различные задачи, связанные с социализацией, идентификацией, адаптацией молодежи к современным реалиям жизни. При этом большое значение для развития сознания будущих педагогов имеет продуктивный, творческий характер учебной деятельности. Сознание предполагает объективное отражение человеком не только внешнего мира, но и самого себя, своих переживаний, образов, представлений и мотивов.

Во многих современных исследованиях отмечено, что проблема профессионального развития личности и будущего специалиста стала к настоящему времени не только одной из центральных, но и противоречивых при изучении различных походов участия в разрешении спектра теоретических и прикладных задач. В то же время в научной литературе данное явление рассматривается неоднозначно и собирательно, как целостный феномен, в основе которого находится более глубокое рассмотрение содержания понятий – «профессиональное развитие» и «учебно-профессиональная деятельность».

В научной литературе под профессиональным развитием будущего специалиста принято понимать формирование, рост, становление, интеграцию и реализацию в учебном процессе его профессионально значимых личностных качеств и способностей, а также усвоение профессиональных знаний, умений, навыков и освоение им технологий профессиональной деятельности. В исследованиях Е.И. Исаева, С.Г. Косарецкого, В.И. Слободчиков [1], Г.В. Гарбузовой [2] и других ученых профессиональное развитие будущего специалиста рассматривается как сложный феномен, предполагающий развитие его личностных структур и структур его психики, которое осуществляется на основе включения его в ряд социально-предметной учебно-профессиональной деятельности.

Учебная деятельность становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления студентов в процессе профессионализации. Учебно-профессиональная деятельность включает особенности мотивации учащихся, познавательные процессы (внимание, память, логическое мышление и творческое воображение), общие способности, индивидуально-психологические особенности (эмоциональная устойчивость, коммуникабельность, умение работать в коллективе), креативность, гибкость, адаптационную мобильность, подготовленность учащихся к профессиональной деятельности в сфере узкой специализации [3, с. 6].

Достаточно глубокий анализ психологических механизмов учебно-профессиональной деятельности студентов в личностно-ориентированном образовании прово-

дится в исследовании Н.Н. Решетникова [4, с. 32]. Он отмечает, что развитие действует, в первую очередь, через предмет деятельности и отношения, складывающиеся в процессе этой деятельности. В основу подготовки специалиста положены не знания, не учебная деятельность, а деятельность учебно-профессиональная, выступающая в качестве центрального ядра системы профессионально-личностного развития будущего специалиста и важнейшего интегрирующего фактора, объединяющего усилия всех участников образовательного процесса и все виды деятельности, в которые включаются студенты. Изменяется не только соотношение между теоретической и практической подготовкой, но и логика освоения профессиональной деятельности: обучение идет не от знаний к усвоению профессиональных умений и навыков, а от практики, предметно-практической деятельности к познанию теории, личности ученика, закономерностей педагогического процесса.

З.Ф. Зеер указывает, что процесс профессионального развития включает формирование личности как своего отношения к профессионально-трудовой среде, так и способа профессиональной самореализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей в перспективе будущей профессиональной деятельности [5, с. 44].

Анализ различных работ [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13] позволил определить связующий феномен как учебно-профессиональное сознание, которое объединяет различные виды и типы деятельности студентов в учебном и профессиональном студенческом пространстве и выступает в качестве одной из интегральных характеристик личности будущего учителя, закладывает в учащихся основные принципы жизнедеятельности, формирует у них мировоззренческую основу, убеждения, нравственные идеалы, сквозь призму которых они затем будут воспринимать и оценивать мир.

Понятия «перспектива» и «будущая профессиональная деятельность» чрезвычайно осложняют исследование и научное описание феноменов, связанных с профессиональным развитием, поскольку эти феномены предполагают явления, которые еще не наступили.

В.И. Слободчиков отмечает, что для обеспечения перехода студента от деятельности учения к профессиональной деятельности должна практиковаться специфическая форма общности студентов и педагогов, реализующих совместную деятельность как «учебно-профессиональное сообщество» и «учебно-профессиональное сотрудничество» [1, с. 60].

Интересен подход В.Н. Янушевского. В своей работе автор описывает содержание учебно-профессиональной деятельности будущего специалиста, которая определяется не только логикой его профессионального развития, но и моделью будущей профессиональной деятельности. Поэтому программа профессионального

развития студента направлена на решение как минимум двух задач: задачи целостного моделирования в учебном процессе будущей профессиональной деятельности студента и задачи моделирования собственно профессионального развития будущего специалиста [3, с. 4]. Автор предполагает, что данный подход определяет выбор существенных звеньев профессионального развития студентов в ходе учебно-профессиональной деятельности, составляющей содержание программы их профессионального развития.

Механизм развития специалиста В.И. Слободчиков понимает следующим образом: организуется формирующая среда, проводится работа по формированию операционально-технологического фонда, накоплению методических разработок, использованию диагностических методик, дидактического материала, наглядных пособий с учетом индивидуальных особенностей самих студентов, осуществляется помощь и коррекция действий студентов при реализации намеченной ими индивидуальной программы деятельности. Он указывает на целенаправленное включение студентов в общение, совместную работу с творческими педагогами, расширение интересного опыта профессиональной деятельности, когда происходит «творческое заражение», возникает вдохновение, появляется желание творить самому. Вместе с Е.И. Исаевым он выделяет три уровня перехода профессионального сознания в самосознание будущего педагога: объективный, задачный, проблемный [1, с. 62].

Основной линией развития профессионального сознания на каждом этапе, по мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [1, с. 63], является освоение техники рефлексивного анализа, смена интенции с объекта деятельности на саму деятельность и формирование механизма ценностно-смыслового самоопределения.

На объективном уровне доминирует ориентация на предмет деятельности: субъект не видит собственную деятельность во всей ее структурной расчлененности, он поглощен непосредственным процессом ее осуществления.

Анализ деятельности осуществляется им через перечисление используемых методов и приемов работы. Затруднения в деятельности объясняются исключительно через характеристику объективных условий, обстоятельств, в разряд которых входят: тема урока, подготовленность класса, наличие учебного оборудования, ресурс времени. Своя профессиональная деятельность связывается с уровнем развития учащихся.

На задачном уровне деятельность рассматривается как комплекс объективных, внешних условий достижения поставленной цели. Сознание выступает в форме мышления, строящего образ ситуации деятельности и переводящего его в задачу как цель в данных условиях, описанных в работах А.Н. Леонтьева [14]. Затруднения в деятельности рассматриваются как неудача в выборе способа достижения поставленной цели. Преодоление затруднения предполагает выход в рефлексивную позицию, проблематизацию используемого способа, его преобразование, то есть выбор другого.

На проблемном уровне будущий педагог выступает субъектом своего профессионального действия, активно ищущим и констатирующим средства реализации ценностей образования как способ профессиональной самореализации; затруднения на этом уровне есть следствие неадекватности средств их реализации, поэтому для субъекта требуется не только рефлексия, но и трансцендирование.

Анализ результатов теоретических исследований Г.В. Гарбузовой [2, с. 17] позволяет выделить три основных этапа развития у студентов профессиональной идентичности и проанализировать развитие основных компонентов учебно-профессионального сознания в процессе профессионализации. Этапы развития у студентов учебно-профессионального сознания не суще-

ствуют изолированно, они тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Первый этап охватывает подготовку студентов на первом курсе и является начальным при развитии многих профессиональных и личностных качеств будущих специалистов. В данный период происходит оценка и осмысление профессиональной деятельности как процесса вхождения в новую социальную и профессиональную среду, при котором внешняя эмоциональная оценка переходит во внутренне принятую, осознанную, эмоционально окрашенную характеристику. Нестабильность данного этапа связана с адаптацией к новой социальной роли студента. Суть этапа заключается в становлении удовлетворенности качеством обучения как комплексного психолого-педагогического показателя, связанного с когнитивными представлениями студентов [2, с. 342].

Промежуточный этап охватывает подготовку на втором-третьем курсах, в процессе которого осуществляется обучение на основе принятия новых требований социально-профессиональной роли и собственных способностей и возможностей. В этот период конструктивные схемы саморазвития находятся в достаточно стабильном состоянии, поскольку студент начинает получать удовлетворение от восприятия себя как субъекта будущей профессиональной деятельности («Я – будущий специалист»).

На завершающем этапе (четвертый-пятый курс подготовки) на основе осознания спектра ролей, усвоенных в ходе профессионализации, происходит формирование новых целей и перспектив. Это второй нестабильный период, суть которого заключается в переосмыслении и уточнении различных вариантов профессионально-творческого саморазвития, трудоустройства и построения профессиональной карьеры («Я и моя профессия и карьера»).

Г.В. Гарбузова характеризует пути развития профессионального сознания в процессе профессиональной подготовки студента вуза. Суть представленного подхода заключается в способе включения каждого студента в процесс профессионального становления через овладение методами и технологиями рефлексии над учебной и профессиональной педагогической деятельностью [2, с. 343].

Для характеристики оценки студентами своей учебно-профессиональной деятельности представлен более полный анализ возможных причин неудовлетворенности учебной активностью студентов на различных этапах профессионализации и отмечены возможные причины неудовлетворенности учебной активностью. В результате проведенного эмпирического исследования, было выделено две группы причин неудовлетворенности своей учебной активностью студентов на различных этапах подготовки: субъектно-субъективные стороны в отношении к процессу обучения (лень, недостаточная подготовленность к пониманию преподаваемого материала, невнимательность и т.п.); и объектно-субъективные (недостаток времени, отсутствие интереса к учению, трудности семейного положения).

Процесс развития у студентов учебно-профессионального сознания является противоречивым, чаще всего у студентов – это целенаправленный процесс качественных и количественных изменений компонентов в их взаимосвязи и взаимозависимости, влияющих на построение будущей профессиональной карьеры.

Таким образом, можно судить о том, что в сознании студентов – будущих педагогов на разных этапах профессиональной подготовки сформировалась полная структура профессиональных целей. Объем их профессиональных представлений оптимален. Величина объема учебно-профессионального сознания у студентов является прогрессивной характеристикой динамики профессиональных представлений.

Обратимся к анализу составляющих профессиональной деятельности. Если рассматривать наиболее пред-

ставленные в количественном отношении компоненты в структуре учебно-профессионального сознания студентов, можно отметить, что главным в профессиональной подготовке для старших курсов обучения является (и даже доминирует) компонент *педагогическая практика*, который остается лидирующим на протяжении всего периода обучения в вузе, кроме первого курса, где главным компонентом является теоретическая подготовка. Это связано с тем, что педагогическая практика необходима для выполнения функциональных обязанностей практического учителя. В целом, категории целей у студентов на всех этапах подготовки наполнены одинаковым содержанием и разнообразно представлены по форме. Объем различных составляющих спектра целей выводит в четверку приоритетных для первокурсников следующий набор целей: теоретические знания (у студентов-филологов – 45%; у студентов физмата – 34%), практика по специальности (у студентов-филологов – 38%; у студентов физмата – 52%), квалификация преподавателей и их умение работать со студентами (у студентов-филологов – 48%; у студентов физмата – 42%), личные качества студента (у студентов-филологов – 41%; у студентов физмата – 56%). Нельзя не заметить, что в ответах первокурсников налицо некоторое пренебрежение значимостью теоретической подготовки. Действительно, успешная профессиональная деятельность невозможна без формирования у студентов навыков практического применения всего багажа знаний, полученных в теории. Но специфика университетского образования предполагает получение студентом определенного багажа академических знаний, ценность которых для профессиональной деятельности очевидна и неоспорима. Ведь практическая деятельность специалиста, нацеленная на то, чтобы быть действительно профессиональной, должна опираться на мощный фундамент академического образования. Следовательно, оптимальное сочетание академического и практического в подготовке будущих педагогов является одним из важнейших условий формирования высокого профессионального уровня будущих специалистов.

Анализ данных, полученных от студентов третьего курса, показал, что в составе базовых компонентов структуры групповых представлений имеют место незначительные изменения, в частности, увеличение веса педагогической практики по специальности. Таким образом, в четверку приоритетных (по количественной представленности) входят квалификация преподавателей и их умение работать со студентами, педагогическая практика, теоретическая подготовка по специальности, общепрофессиональная подготовка. Весь спектр целей профессиональной подготовки изменяется на пятом курсе – завершающем этапе обучения. На данном этапе в четверку приоритетных (по количественной представленности) входят следующие цели: на первом месте – педагогическая практика, теоретические знания по специальности, далее – квалификация преподавателей и их умение работать со студентами и личные качества студентов. Следует заметить, что в актуальном сознании студентов слабо представлены такие цели подготовки, как *предметы гуманитарного цикла, организация учебного процесса и умение самостоятельно работать*.

В целевом аспекте компонента когнитивные представления учебно-профессионального сознания отмечается позитивная динамика учебно-профессионального сознания студентов от начального этапа обучения к завершающему в их оценке специальной профессиональной подготовки. Величина объема представлений учебно-профессионального сознания служит прогрессивной характеристикой динамики учебно-профессиональных представлений. Достоверность полученного вывода была подтверждена с использованием критерия Фишера. Наиболее существенные изменения в сознании учащихся в целевом аспекте компонента, когнитивные представления учебно-профессионального сознания от-

мечаются в исследовании на промежуточном и завершающем этапе обучения.

В исследовании целеполагания система учебно-профессиональной деятельности студентов выявляет главное в подготовке профессионала и позволяет студентам самостоятельно выбрать необходимые направления для высоких достижений в системе учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, учебно-профессиональное сознание обеспечивает переход студента от учения к профессиональной деятельности, образуя специфическую форму общности студентов и педагогов, реализующих совместный процесс, как «учебно-профессиональное сотрудничество» и «учебно-профессиональное сотрудничество». В связи с этим предположением, основной формой организации учебно-профессиональной деятельности студентов является определение сущности содержания и структуры учебно-профессионального процесса, необходимого в период профессионализации студентов в вузе.

Проведенный теоретический и эмпирический анализ обоснования положений о том, что учебно-профессиональное сознание студентов вуза, определяемое как система приобретаемых в процессе высшего образования учебных и профессиональных знаний, представлений и субъективных отношений, позволяет считать обоснованным предположение о том, что оно дифференцируется в зависимости от этапа подготовки к профессиональной деятельности, приобретаемой специальности студентов.

Таким образом, изменения учебно-профессионального сознания студентов зависят от содержания этапов профессиональной подготовки: начальный (первый курс), промежуточный (второй-третий курсы), завершающий (четвертый-пятый курсы). От начального к завершающему этапу повышается эмоционально-оценочное отношение студентов к выбранной профессии, возрастает и требовательность студентов к профессиональной подготовке в вузе. На завершающем этапе студенты способны в большей мере, чем на промежуточном и начальном этапе, прогнозировать трудности предстоящей работы, обусловленные недостатком знаний и практических навыков по специальности. На завершающем этапе студентам в большей мере, чем студентам на промежуточном этапе, свойственна низкая субъектная включенность в профессиональную подготовку, приводящая к профессиональной неопределенности и к нежеланию работать по избранной специальности.

Изучение специфики развития учебно-профессионального сознания как базовой характеристики профессионального сознания будущего специалиста в определенные моменты его профессиональной подготовки в вузе позволяет своевременно корректировать организацию учебного процесса, помогать будущим специалистам войти в современную систему профессиональных ценностей, формировать уверенность в себе как субъекте профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57–66.
2. Гарбузова Г.В. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 18. № 44. С. 340–344.
3. Янушевский В.Н. Педагогическое моделирование профессионального развития студентов-филологов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 26 с.
4. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера : книга для препод. высш. и сред. пед. учеб. заведе-

ний. М. : Владос-Пресс, 2000. 304 с.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академический Проект : Фонд «Мир», 2005. 336 с.

6. Осадченко И.И. Общая структурная характеристика технологии обучения в подготовке будущих учителей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 57-60.

7. Маслова Н.П., Студенникова Н.К. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе учебно-исследовательской деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 118-125.

8. Саржанова А.Н., Квасных Г.С. Профессиональное развитие личности будущего учителя начальных классов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 173-175.

9. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гумани-

тарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.

10. Ярошинская Е.А., Коростелева Е.Ю. Особенности педагогического проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 457-461.

11. Дуплийчук О.Н. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей-филологов средствами технологии малых методических групп // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 27-30.

12. Запорожцева Ю.С. Критерии и показатели профессиональной компетентности учителя иностранных языков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 115-117.

13. Калмыкова О.Ю., Гагаринская Г.П. Формирование конфликтологической компетентности в процессе профессиональной подготовки менеджеров // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 23. С. 97-105.

14. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность : монография. М. : Смысл : Академия, 2004. 360 с.

PEDAGOGICAL STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT

© 2014

I.V. Arhipova, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of psychology
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Annotation: Professional development takes place at the same time as professional training. In high school students gain the foundations of professional identity, they get the idea of significant personal qualities their future job requires. Then their professional development can undergo further changes. This will result in their flexible and innovative solutions while facing professional challenges and personal problems.

Keywords: professional identity; professional development; professional activity.

УДК 376.3

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ОСНОВА ИХ ДАЛЬНЕЙШЕГО УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

© 2014

О.В. Афанасьева, тьютор стажировочной площадки факультета специального образования
Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, зам. директора
по воспитательно-методической работе

С.М. Кайданович, тьютор стажировочной площадки факультета специального образования
Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, методист
МБОУ Гимназия № 9 структурное подразделение «Детский сад «Клубничка», Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования универсальных предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста, что способствует обеспечению социальной успешности их адаптации при переходе к обучению в начальной школе и создает технологическую базу преемственности дошкольного и начального образования.

Ключевые слова: универсальные предпосылки учебной деятельности; универсальные учебные действия; преемственность дошкольного и начального образования.

Ведущей темой образовательной политики в настоящее время является качество образования. Говоря о качестве дошкольного образования, необходимо выделить такие его показатели, как уровень образования педагогов, качество реализации образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО), преемственность с начальной школой и эффективность сотрудничества родителей с детским садом.

В последние годы предприняты определенные позитивные шаги по совершенствованию преемственных связей между детским садом и школой. Однако введение стандартов начального и дошкольного образования определяет необходимость пересмотра содержания преемственных связей между дошкольным и начальным звеньями образования в соответствии с их требованиями.

Преемственность связей между детским садом и начальной школой рассматривается на современном этапе как одно из условий непрерывного образования ребенка, как согласованность и перспективность всех ком-

понентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования. Это двусторонний процесс: дошкольная ступень, направленная на сохранение самооценности дошкольного детства, формирование фундаментальных личностных качеств ребёнка, служащая основой успешности школьного обучения, с одной стороны, и школа как преемник, подхватывающая достижения ребёнка-дошкольника и развивающая накопленный им потенциал, – с другой. Таким образом, преемственность между детским садом и начальной школой предусматривает связь между новым и старым как основа поступательного развития процесса.

Введение новых образовательных стандартов означало смену «знаниевой» на культурно-историческую системно-деятельностную парадигму образования, что имеет отношение ко всем ступеням образования, включая дошкольное [1, с. 3–5]. Неотъемлемой частью ядра стандарта начальной ступени образования (ФГОС НОО) являются универсальные учебные дей-