

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Педагогике, психологии и социологии
институт
Общей и социальной педагогики
кафедра

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
подпись
инициалы, фамилия
« _____ » _____ 20 ____ г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РОЛЬ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ
СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

44.04.01 Педагогическое образование
44.04.01.03 Социально-педагогическое сопровождение индивидуальных
образовательных маршрутов

Научный руководитель	_____	канд. филос. наук, профессор	<u>А.К. Лукина</u>
Выпускник	_____		<u>Н.Б. Воронина</u>
Рецензент	_____	канд. физико-математических наук, профессор	<u>А.М. Аронов</u>

Красноярск 2016

РЕФЕРАТ

Магистерская диссертация по теме «Роль практики в профессиональном самоопределении студентов - будущих педагогов» содержит 92 страницы текстового документа, 1 приложение, 50 использованных источников.

ПРАКТИКА, ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Объектом нашего исследования является процесс становления профессионального самоопределения студентов профиля 44 03 02 (учитель начальных классов).

Базой исследования являлась модель организации практики в рамках прикладного бакалавриата ИППС СФУ г. Красноярск.

Цель исследования — изучить процесс профессионального самоопределения студентов профиля 44 03 02 (учитель начальных классов) ИППС СФУ под влиянием включения их в реальную педагогическую деятельность.

Задачи исследования:

1. Проанализировать подходы, уточнить понятие и рассмотреть структуру самоопределения в целом, и профессионального самоопределения в частности;

2. Проанализировать влияние включенности в реальную педагогическую деятельность на профессиональное самоопределение студентов - будущих педагогов.

3. Выявить и изучить влияние со-бытийной направленности практики, как одного из важных этапов в становлении профессионального самоопределения студентов.

4. Эмпирически исследовать процесс профессионального самоопределения студентов, в ходе их включения в реальную педагогическую деятельность.

В результате исследования проведен анализ роли практики в профессиональном самоопределении студентов – будущих педагогов.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ХАРАКТЕРИСТИКА, СТРУКТУРА.....	13
1.1. Особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте.....	13
1.2. Особенности самоопределения в педагогическую профессию.....	26
1.3. Роль деятельности в профессиональном самоопределении.....	35
ГЛАВА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВКЛЮЧЕНИЯ В РЕАЛЬНУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ.....	42
2.1. Психологические особенности студентов, приступающих к получению педагогической профессии	42
2.2. Общая модель практико-ориентированной подготовки учителей начальных классов в модели прикладного бакалавриата	45
2.3. Становление профессионального самоопределения студентов в процессе прохождения практики.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ А - ДНЕВНИК ПРАКТИКИ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность: Проблема профессионального самоопределения студенческой молодежи, обучающейся в педагогических вузах, становится все более актуальной в современных условиях. Сегодня выдвигаются новые требования к качеству школьного образования, выраженные в федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение профессионального стандарта педагога, разработка проекта модернизации педагогического образования, которые предполагают необходимость изменения в самой организации, содержании и технологиях подготовки педагогов.

Федеральный закон РФ "Об образовании в Российской Федерации", N 273-ФЗ от 29.12.2012, вступивший в силу 1 сентября 2013г., провозглашает, что «содержание современного образования является одним из факторов социально-экономического прогресса общества [10]. В проекте модернизации педагогического образования отмечено, что «несмотря на глобальные изменения информационного пространства, постоянное совершенствование образовательных технологий... ведущая роль в содействии развитию личности по-прежнему принадлежит учителю. Именно он, как личность и профессионал, обеспечивает вхождение подрастающего поколения в мир культуры, социальных отношений, приобщает детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации» [12]. Важным в контексте Концепции модернизации педагогического образования представляется вопрос об уникальном предназначении учителя в пространстве современного социокультурного развития. Во-первых, выпускник системы педагогического образования призван являть собой интеллигента, способного к развитию духа интеллигентности у своих воспитанников как атрибута цивилизованного сообщества. Во-вторых, именно учителю доверено обеспечивать на

профессиональном уровне целенаправленный процесс социализации растущего человека.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что актуальность данного исследования определяется степенью расхождения между повышенными требованиями современного общества к выпускникам педагогических ВУЗов, - с одной стороны, и с нежеланием выпускников работать по полученной специальности, т. е. наблюдаются трудности в реализации профессиональных предпочтений современной молодежи, которые являются результатом стихийного профессионального самоопределения, происходящего несвоевременно в ситуации вынужденного принятия решения и т.д. Отсюда встает задача изучения процесса профессионального становления студентов, при помощи различных инструментов образовательного процесса ИППС СФУ.

Проблема: При поступлении на педагогические направления приходят выпускники с не сложившимся самоопределением, много «случайных студентов», которые поступают просто для получения высшего гуманитарного образования, также педагогические направления имеют далеко не первые приоритеты среди абитуриентов, а иногда 4-5-е. В этом случае важно, организовать процесс профессионального самоопределения студентов, процесс «вхождения в педагогическую профессию», процесс «видения себя в профессии», при помощи различных механизмов и инструментов, одним из которых, по нашему мнению, является практика, начинающаяся с первого курса и продолжающая весь период обучения.

Цель: Изучить процесс профессионального самоопределения студентов профиля 44 03 02 (учитель начальных классов) ИППС СФУ под влиянием включения их в реальную педагогическую деятельность.

Задачи:

1. Проанализировать подходы, уточнить понятие и рассмотреть структуру самоопределения в целом, и профессионального самоопределения в частности;
2. Проанализировать влияние включенности в реальную педагогическую деятельность на профессиональное самоопределение студентов - будущих педагогов.
3. Выявить и изучить влияние со-бытийной направленности практики, как одного из важных этапов в становлении профессионального самоопределения студентов.
4. Эмпирически исследовать процесс профессионального самоопределения студентов, в ходе их включения в реальную педагогическую деятельность.

Состояние изученности проблемы и методологические основания:

Теоретико-методологическую основу исследования составили: общепсихологические теории личности и деятельности (К.А. Абульханова - Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых раскрывается сущность и содержание понятия профессионального самоопределения (М.Р. Гинзбург, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, В. Ф. Сафин, Д. Сьюпер, Д. Холланд и др.). Теоретический анализ в исследовании выполнен с опорой на принцип детерминизма, развития, системного подхода, единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн); закономерности развития личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.С. Мудрик, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.); исследования в области практической психологии (М.Р. Битянова, Ю.В. Вишневский, Е.Е. Григорьева, И.В. Дубровина, П.И. Дынин, О.А. Махаева, Р.В. Овчарова, Н.С. Пряжников, Н.Ю. Пряжникова и др.)

Объект исследования: Процесс становления профессионального самоопределения студентов профиля 44 03 02 (учитель начальных классов).

Предмет исследования: Влияние включенности в реальную педагогическую деятельность на профессиональное самоопределение студентов профиля 44 03 02 (учитель начальных классов) ИППС СФУ.

Гипотеза:

Для осуществления раннего профессионального самоопределения студентов профиля 44 03 02 (учитель начальных классов) ИППС СФУ необходимо выполнить следующие условия:

- включение студентов в реальную педагогическую практику, начиная с первых дней обучения;

- создание со - бытийной направленности процесса прохождения практики, как важного этапа в становлении профессионального самоопределения студентов;

- создание различных ситуаций ответственности студентов за собственные учебные действия, выполняемые и реализованные в процессе прохождения практики в течение всего периода обучения в Вузе.

Методы исследования:

- теоретические - изучение, отбор и систематизация педагогических, психологических и философских материалов по данной проблеме, включающих анализ и прогноз по результатам исследования.

- эмпирические - наблюдение, мониторинг, методики, направленные для сбора информации.

- диагностические, включающие методики, направленные на изучение личностного и профессионального самоопределения: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, анкетирование, опросники, беседа, тестирование;

- методы количественной и качественной обработки эмпирических данных; метод сравнительного анализа, а также методы статистической обработки экспериментальных данных - методы для анализа полученной информации, с целью заключения каких-либо выводов.

База исследования:

Эмпирическую базу исследования составляют результаты следующих исследований, полученных лично автором в сотрудничестве с кафедрой ОиСП ИППС СФУ.

1. Социологический опрос на тему «Качества идеального педагога», 2014-2015гг. Генеральную совокупность составили студенты 1 курса профиля 44 03 02 (учитель начальных классов) ИППС СФУ очной формы обучения.

2. Мониторинговое исследование на тему «Особенности профессионального самоопределения студентов с 1-го по 2-ой курс психолого-педагогического направления ИППС СФУ», 2014-2016гг.

3. Изучение Дневников практики, рефлексивных отчетов об учебных событиях, студентов 1-2 курса профиля 44 03 02 (учитель начальных классов) ИППС СФУ очной формы обучения.

4. Материалы студенческих творческих отчетов о завершенном этапе практики.

5. Анализ статистических данных «Центра карьеры СФУ» за 2013-2015 гг.

6. Анализ нормативных правовых материалов в сфере развития образования и подготовки педагогических кадров.

Научная новизна

Научная новизна исследования определяется совокупностью поставленных в работе задач и выражается в следующем:

1. Выявлены особенности влияния включенности студентов в реальную педагогическую деятельность на формирование их желания в дальнейшем работать в школе, проанализирована динамика профессионального

самоопределения студентов на протяжении первых двух лет обучения.

2. Эмпирическим путем исследован процесс профессионального самоопределения студентов в ходе их включения в реальную педагогическую деятельность, определена структура факторов, влияющих на профессиональное самоопределение.

3. Разработаны и предложены рекомендации по совершенствованию системы профессионального самоопределения студентов педагогического направления ИППС СФУ (или системы процесса организации практики в красноярских школах), при помощи прохождения практики, как одного из инструментов профессионального становления.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты работы позволяют:

- составить целостное представление о процессе становления профессионального самоопределения студентов, посредством включения их в реальную педагогическую деятельность с помощью прохождения практики, начиная с первого курса обучения;

- представить структуру, этапы и особенности становления процесса профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей ИППС СФУ;

- расширить представления о факторах, влияющих на профессиональное самоопределение студентов на этапе получения высшего педагогического образования;

Практическая значимость исследования определяется тем, что основные положения и выводы могут быть использованы при разработке целей и задач программ по практике, направленных на:

- становление профессионального самоопределения студентов (педагогического и психолого-педагогического направления), начиная с первого курса;

- формирование положительного имиджа профессии учителя;

Основные положения, выносимые на защиту:

1. В данном исследовании раскрывается понятие профессионального самоопределения как поэтапный и длительный процесс, включения индивида в социально-трудовую структуру общества с учетом согласования своих внутренних профессиональных потребностей, соотнесение их с требованиями профессиональной деятельности, общественными предпочтениями и социально-экономическими условиями ее выполнения.

2. Специфика профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей обусловлена системой мотивов профессионального выбора, характеризующих частичную педагогическую направленность, основанную на потребностях молодежи в частных моментах учительского труда, не связанных с реализацией целей самой профессионально-педагогической деятельности по обучению и воспитанию.

3. Анализ уровня процесса становления профессионального самоопределения студентов, основанного на оценке следующих показателей:

- влияния включенности студентов в реальную педагогическую деятельность, посредством прохождения практики, начиная с первого курса обучения;

- осознанного профессионального выбора, свидетельствующего о наличии действительной педагогической направленности субъекта;

- уровня удовлетворенности выбранной сферой деятельности, положительного отношения к профессии, посредством включения в реальную педагогическую деятельность;

- устойчивого профессионального интереса по мере перехода с одной ступени обучения на другую, посредством включения в реальную педагогическую деятельность;

- идентификации себя в качестве субъекта будущей учительской деятельности, готовности к профессионально-педагогической работе;
- развития понимания доли ответственности в профессии педагога и в своих личностных качествах в сознании студентов.

4. С учетом особенностей профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей вузов, целесообразным представляется разработка и внедрение в образовательный процесс многоступенчатой системы непрерывной педагогической практики, как одного из инструментов организации самоопределения студентов в педагогическую профессию.

Структура диссертации. Структура работы соответствует поставленным задачам и отражает методологию диссертационного исследования. Диссертация представлена введением, двумя главами, шестью параграфами, заключением, списком литературы и приложениями.

1 Процесс профессионального самоопределения, характеристика, структура

1.1 Особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа - внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия: "Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект воздействия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)" [1]. В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения, таким образом, выражается активная природа "внутренних условий". По отношению к уровню человека в понятии самоопределения для С.Л. Рубинштейна выражается самая суть, смысл принципа детерминизма: " смысл его заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему". Более того, сама "специфика человеческого существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия" [1].

Подходы С.Л. Рубинштейна развивает К.А. Абульханова-Славская; А.В.Петровский детально проанализировал взаимодействие индивида и

группы, так называемое коллективистическое самоопределение; В.Ф.Сафин проанализировал общий подход к самоопределению личности в обществе. В возрастном аспекте проблема самоопределения наиболее глубоко и полно была рассмотрена в трудах Л.И.Божович, также представлена в трудах В.И. Слободчикова, Е.И.Исаева, М.И.Гинзбург охарактеризовал личностное самоопределение как психологическую проблему.

В.Ф. Сафин в основу исследования самоопределения закладывает три методологических принципа (Рисунок 1).

Принцип индивидуальной активности субъекта.

Активность индивида «превращается» в активность субъекта в результате взаимодействия и взаимоотношений индивида и других субъектов, где предмет выступает посредником, заключающим в себе свернутый опыт людей. Процесс перехода активности индивида в предмет или в других субъектов - «момент» начала активности индивида как субъекта. Активность субъекта заключается в преобразовании и созидании не только окружающей предметной и социальной действительности, но и самого себя как личности в реализации своих сущностных сил.

Принцип внутренней и внешней саморегуляции.

Этот принцип предполагает сознательный учет и оценку субъектом как своих внутренних ресурсов, так и объективных условий, приведение которых в определенное соответствие составляет сущность личностного уровня саморегуляции, в отличие от уровня саморегуляции в процессе трудовых операций. Со стороны самосознания этот процесс заключается в способности субъекта осознать свои интенции, потенции и требования социальной ситуации, соотнести их со своими возможностями, принять решения и претворить их в жизнь.

Принцип оптимальной самореализации.

Оптимальная самореализация субъекта определяется соответствием его индивидуальных целей, возможностей задачам коллектива, являющимся трансформацией общественно необходимой деятельности [31].

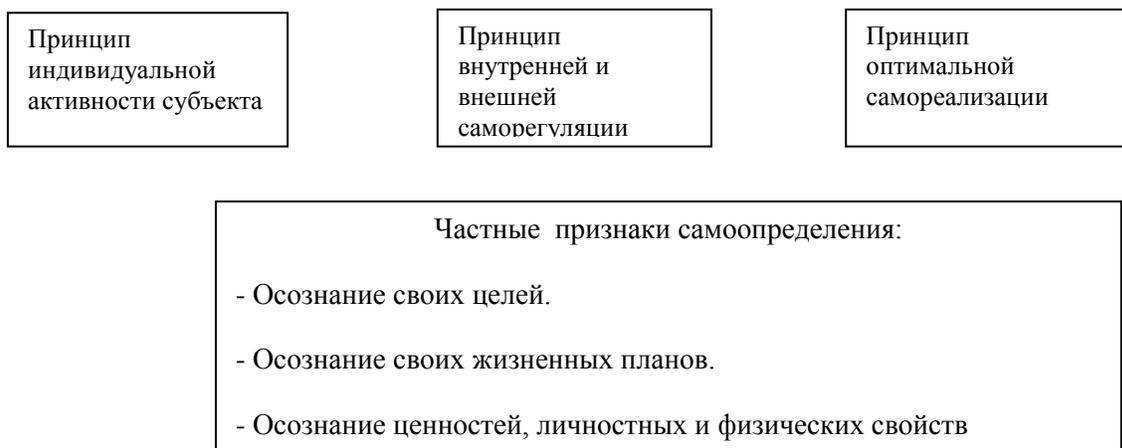


Рисунок 1- Методологические принципы исследования самоопределения

Если рассматривать самоопределившуюся личность в психологическом плане, то это самооценивающий, самоактуализирующий, саморегулирующий, самореализующий субъект, который с учетом общественных и собственных потребностей и возможностей в состоянии самостоятельно ставить жизненные цели, решать их, нести ответственность за свою деятельность, поступки, поведение.

В самом понятии самоопределение можно выделить четыре компонента, которые составляют его содержательное ядро (Рисунок 2).

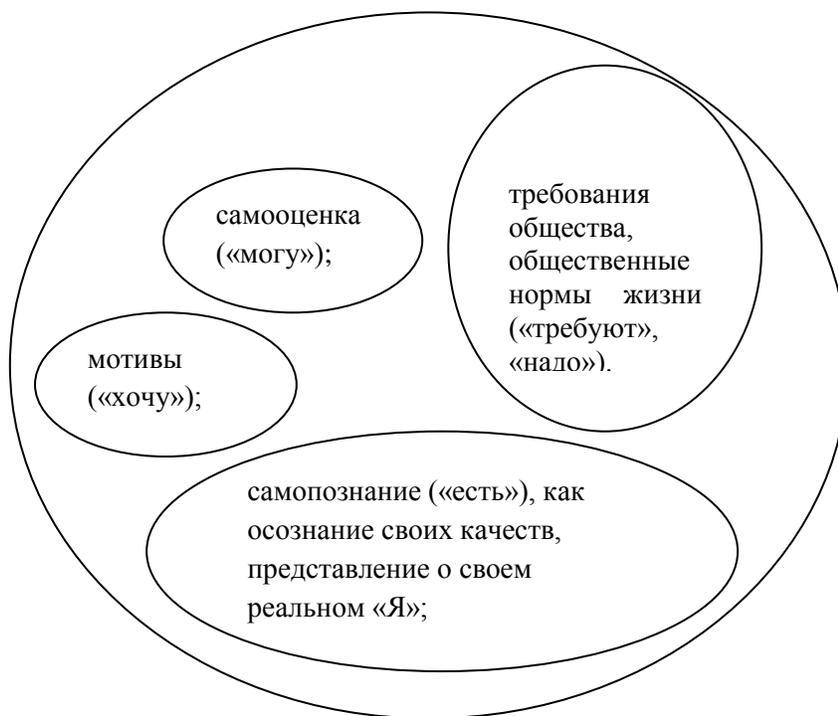


Рисунок 2 - Компоненты понятия самоопределения

Процесс самоопределения по В.Ф Сафину начинается с «хочу», т. е. со своих желаний, стремлений, затем возникает вопрос, что у меня есть для того, чтобы осуществилось то, что я хочу, на этой основе и происходит оценка - могу ли я добиться желаемого. Последним этапом является соотнесение трех предыдущих взаимосвязанных компонентов с общественными нормами и требованиями.

Источником этого процесса выступает совокупность противоречий между компонентами, определяющими структуру самоопределения:

«хочу - могу – есть - требуют (надо)»

(1)

Характер разрешения этих противоречий определяет индивидуальность личности. Самоопределение и формирование самосознания личности - единый

процесс. Человек сам определяет свое отношение к миру, в чем и заключается самоопределение человека. Самоопределение характеризуется не только осознанием субъектом своего «хочу», «могу», «имею», «требуют», но и осознанием также подобных образований первичного коллектива, общества, в котором живет человек.

Отсюда можно сделать выводы, что исходя из того, что сущность человека - в движении, в постоянном духовном преобразовании самого человека, в нахождении личностного смысла. Суть процесса самоопределения усматривается в способах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать прагматические решения. Отсюда самоопределение личности - это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях.

Многогранность процесса самоопределения предполагает существование нескольких его видов. Рассмотрим типы самоопределения, представленные в трудах отечественных исследователей (Рисунок 3).



Рисунок 3 - Типы самоопределения (Пряжникова Е.Ю.)

Основными отличиями (отличительными, специфическими признаками) этих типов самоопределения могут быть следующие:

1. Профессиональное самоопределение («кем быть?»): выбор профессии, способа и места обучения, пути профессиональной самореализации) - это процесс принятия решений, касающихся профессионального развития, это определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма. Для данного типа самоопределения характерны:

1) большая формализация (профессионализм отражается в дипломах и сертификатах, в трудовой книжке, в результатах труда и т.п.);

2) наличие благоприятных условий (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т.п.)

2. Жизненное самоопределение («как жить?»): выбор способа, стратегии, стиля жизни). Для жизненного самоопределения характерны:

1) глобальность, всеохватность того образа и стиля жизни, которые специфичны для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек;

2) зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды;

3) зависимость от экономических, социальных, экологических и других «объективных» факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы. Процесс самоопределения длится у человека всю жизнь. Человек ищет ответы на вопросы - кто я есть, зачем я живу, чего могу добиться, чем я могу помочь своим близким, своей стране, в чем мое индивидуальное предназначение и др. Эти потребности самоопределения связаны с поиском смысла жизни.

3. Личностное самоопределение («каким быть?»): выбор поведения, отношения к себе и к людям, пути личностного развития) Для личностного самоопределения характерны:

1) невозможность формализации полноценного развития личности;

2) не «благоприятные» в обывательском представлении условия, а, наоборот, сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но часто и способствуют развитию таких качеств. Личностное самоопределение - это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев.

Каждый названный компонент самоопределения взаимообусловлен другими, имеет аффективный, когнитивный, поведенческий аспекты. Интегрируясь, они в сознании и деятельности зрелого субъекта выступают в виде личностной и социальной ответственности. Ответственность - осознанная необходимость, детерминирующая поведение самоопределяющейся личности. В личностном плане ответственность - это прочно усвоенная система обязательств, ставшая потребностью - как «иначе я не могу». Функция ответственности - организация, регуляция деятельности и отношений в настоящем, прогнозирование будущего и контроль над ними и поведением в целом. Таким образом, ответственность можно считать ведущим свойством самоопределившейся личности с просоциально-нравственной направленностью.

К классическим исследованиям в области профессионального самоопределения личности следует отнести работы Е.А. Климова, И.С. Кона, Э.Ф. Зеера, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой. Особенности профессионального самоопределения авторы рассматривают, исходя из психологических механизмов развития личности (отношения к миру профессий, профессиональная идентификация, профессиональное развитие личности с учетом возрастных особенностей, профессиональная самореализация, профессиональная направленность, готовность к профессиональному выбору). Эффективность профессионального

самоопределения определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с профессиональным самоопределением. В настоящее время актуальность работы по профессиональному самоопределению среди молодежи возрастает с каждым годом. Развивающиеся в стране «рыночные отношения» требуют от самоопределяющихся выпускников (молодежи и всех, кто планирует свое профессиональное развитие) школ готовности к самостоятельному решению своих карьерных вопросов и умения выстраивать свою жизнь осознанно и самостоятельно. Понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими модными ныне понятиями как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотрансценденция... Часто самореализацию, самоактуализацию и т.п. связывают с трудовой деятельностью, с работой, а именно – с нахождением смысла в своей работе.

Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение **личностного смысла** в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения [30].

Рассмотрим основные варианты планирования профессионального развития (по Пряжникову Н.С.):

1. Целевой вариант, когда человек больше ориентируется на сложные и престижные цели, но мало учитывает свои реальные возможности. Поэтому данный вариант можно назвать «романтическим». Часто такие планы бывают труднореализуемыми, поэтому профконсультанты пытаются переориентировать клиентов на более реалистичные цели.

2. Реалистический вариант. Здесь человек, наоборот, не ставит перед собой сложные цели, а больше учитывает свои реальные возможности и как бы

подбирает профессиональные цели под эти возможности. Обычно такие скромные цели человек достигает, хотя нередко и сожалеет о том, что даже не попробовал достичь более интересные и сложные цели. Иногда бывает и так, что человек, уже начав реализовывать такие планы, обнаруживает в себе более интересные возможности. И тогда возможны другие, более сложные выбор и планы, т.е. вполне допустима корректировка планов.

3. «Событийный подход», в основе которого лежит интересная идея о том, что вся жизнь – это череда взаимосвязанных и взаимодействующих событий. Событие понимается как относительно компактное по времени, но очень важное (значительное, яркое) для всей жизни человека явление, действие, процесс. Нередко уже зрелые или пожилые люди, вспоминая свою жизнь, выделяют именно такие яркие события (а всю жизнь во всех ее деталях вспомнить довольно сложно), Иногда даже говорят, что если в жизни не было таких событий, то и жизнь не получилась. В методике «Линия жизни», авторами которой являются Головаха Е.И и Кроник А.А., анализ событий (или событийный подход) применяется не только для анализа прошлой жизни, но и для понимания настоящего и планирования будущего [25].

4. «Сценарный подход», в основе которого – типичные жизненные сценарии, ориентируясь на которые многие люди планируют свою жизнь. Эти сценарии задаются данной культурой и являются своеобразными образцами, по которым можно жить. Особенность многих сценариев в том, что общество одобряет большинство из них, поэтому, человек, который планирует свою жизнь по таким образцам, понятен для окружающих и у него гораздо меньше проблем, чем у тех, кто планирует жизнь как-то необычно, самобытно, творчески [29]. Таким людям готовые сценарии часто помогают хоть как-то самоопределиться в нашем сложном мире. У них, правда, еще остается возможность выбора наиболее привлекательного сценария, т.е. хоть какую-то субъектность в самоопределении они проявляют.

5. Творческий вариант планирования профессионального развития. Здесь в основе – стремление построить жизнь самобытную, мало на что похожую. Чем оригинальнее профессиональные и жизненные планы и их реализация, тем они интереснее для окружающих, и тем больше оснований человеку гордиться, что его жизнь уникальна и другой такой жизни ни у кого нет (а значит, он прожил не зря). Главная проблема при реализации такого творческого подхода в том, что окружающим это мало понятно и нередко творческий человек бывает одинок, а то и осуждаем со стороны большинства окружающих.

Следует понимать, что под основной, главной и идеальной целью профессионального самоопределения понимается постепенное формирование у человека внутренней готовности, во-первых, самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития, во-вторых, готовности рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, постоянно расширять свои возможности и их реализовывать.

Какие особенности выбора профессии в настоящий момент наблюдаются у современных молодых людей? Для начала проанализируем теорию зарубежного ученого Эли Гинзберга, который обращает особое внимание на тот факт, что выбор профессии - это развивающийся процесс, все происходит не мгновенно, а в течение длительного периода. Этот процесс включает в себя серию «промежуточных решений», совокупность которых и приводит к окончательному решению. Каждое промежуточное решение важно, так как оно в дальнейшем ограничивает свободу выбора и возможность достижения новых целей. Гинзберг выделяет в процессе профессионального выбора три стадии: 1) стадия фантазии (продолжается у ребенка до 11-ти летнего возраста); 2) гипотетическая стадия (с 11-ти летнего до 17-ти летнего возраста); 3) реалистическая стадия (от 17-ти лет и старше).

В представленных стадиях профессионального выбора нас больше всего интересует последняя, реалистическая стадия, которая начинается с периода окончания школы, с 17 лет. Так как в данном исследовании о роли практики в профессиональном самоопределении студентов, охватывается именно юношеский период, то мы должны рассмотреть более полную характеристику жизненного и профессионального самоопределения в данном возрасте. Выдающиеся отечественные исследователи, Слободчиков В. И. и Исаев Е. И., в своем труде «Основы психологической антропологии. Психология развития человека», назвали возраст от 17 до 21 года кризисом юности, становлением авторства в собственной жизни [2]. В чем суть кризиса юности? На пороге самостоятельной жизни человек делает свой важный выбор— кем быть и каким быть; он психологически готов вступить в самостоятельную жизнь. С окончанием школы происходит «встреча» идеальных жизненных планов и социальной реальности; юноши и девушки отстаивают, утверждают, подтверждают свой выбор, они вступают в самостоятельную жизнь в обществе.

В кризисе юности молодые люди впервые сталкиваются с кризисом смысла жизни. Основной момент этого периода — самоопределение, поиск своего места в жизни, в этот период происходит индивидуализация в духовной жизни молодого человека, связанная с развитием своего собственного мировоззрения, своей уникальности, своего подлинного собственного отношения к социальной реальности. Также происходит развитие собственных рефлексивных способностей. Молодежь должна быть не только носителем своих способностей, но и стать их субъектом, надо не только обнаружить свою недостаточность и ограниченность в чем-либо, но и преодолеть их, восполнить их самостоятельно. Кризис юности — это начало становления подлинного авторства в определении и реализации своего собственного взгляда на жизнь и

индивидуального способа жизни, в становлении своих способностей, в сознательном и целенаправленном саморазвитии.

Как всякий критический период в психическом развитии, кризис юности имеет свои негативные и позитивные стороны. Негативные моменты кризиса связаны с утратой уже налаженных форм жизни — жизнь подростка в период школьного обучения «катилась по рельсам», была отлаженной и организованной — и вступлением в новый период жизни, для которого нет еще необходимых органов жизнедеятельности. Позитивное начало кризиса юности связано с новым и возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования.

Ближайшим основанием кризиса юности является соотнесение идеального представления о профессии и реальной профессии, необходимость действительного подтверждением профессионального выбора. Личностное и профессиональное самоопределение юношей и девушек за порогом школы проверяется самой жизнью. Они начинают действовать, реализуют жизненные планы, утверждают выбранный образ жизни, осваивая профессию или включаясь в трудовую деятельность.

Входя в профессию, молодые люди стремятся внести в нее творческое начало, преобразовать, развить, усовершенствовать ее. Но у них не хватает жизненного опыта и знаний, поэтому они вынуждены вести в профессиональной сфере скромную жизнь, играть роль ученика. Желаемое и возможное вступают в противоречие.

Психологической основой кризиса юности является сравнение идеального Я с реальным. Но идеальное Я еще не выверено и может быть случайным, а реальное Я еще полностью не оценено самой личностью. Единственное средство снять это противоречие — творчески-преобразующая деятельность, в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и

окружающий мир, необходимо, чтобы он нашел себя в практической, профессиональной деятельности, и эта деятельность стала для него важной.

Итак, мы рассмотрели кризис юности, далее затронем основные моменты особенности выбора профессии в старшем школьном возрасте (от 15 до 17-18 лет), для того, чтобы понять с каким уровнем сформированности профессионального самоопределения старшие школьники приходят в Вузы? Выбирая профессию, в основном старшеклассники ориентируются на уровень выраженности у себя в первую очередь нравственно-волевых, затем интеллектуальных и только потом организаторских качеств. Их представления о личности часто остаются на уровне житейских, бытовых суждений. Все это дает право утверждать, что психологическое образование как условие формирования объективной самооценки, как условие правильного выбора профессии очень нужно нашим старшеклассникам. Также затронем тему понимания своей самооценки в данном возрастном периоде. Адекватная самооценка доступна незначительному числу учащихся. В основном они склонны либо к переоценке себя, либо к недооценке. При переоценке уровень притязаний ниже имеющихся возможностей. Сделанный на такой основе выбор профессии в конце концов приводит к разочарованию. Заниженная самооценка также неблагоприятно сказывается на выборе профессии и на развитии личности. Самооценка как феномен самопознания не дается человеку от природы, она формируется в процессе развития личности и имеет разную степень объективности и полноты. Формирование самооценки, ее полноты и адекватности одна из задач профессионального самоопределения. Говоря об особенностях выбора профессии в школах, следует отметить и работу самой школы, различных социальных организаций в формировании профессионального самоопределения учащихся.

Проведенный обзор характеристики процесса профессионального самоопределения в юношеском возрасте позволяет говорить о том, что к

моменту поступления в Высшие учебные заведения, у большинства молодых людей самоопределения не случилось, либо слабо развито. Если обратиться к конкретным данным, то опрос о мотивах поступления студентов-первокурсников СФУ по профилю «Учитель начальных классов» от 2014 года показал, что только 8% поступивших не испытывали колебаний, а 2/3 опрошенных испытывали серьезные сомнения в выборе будущей профессии. Треть опрошенных выбрали это направление в силу невозможности получения той профессии, которую им действительно хотелось бы получить.

Как было рассмотрено выше, В.Ф.Сафин в основу самоопределения закладывает принцип индивидуальной активности субъекта, когда идет преобразование не только окружающей действительности, но и самого себя как личности (активность индивида превращается в активность субъекта), принцип внутренней и внешней саморегуляции, когда субъект осознает свои внутренние ресурсы, требования социальной ситуации и соотносит их со своими возможностями, принцип оптимальной самореализации, когда происходит создание общественно необходимой деятельности [31].

У поступающей молодежи механизмы самоопределения недостаточно развиты. Это слабое развитие самооценки, нечеткое понимание собственных сил, недостаточное осознание жизненных смыслов. Молодые люди должны являться не только носителями своих способностей, но и быть субъектами этих способностей, уметь обнаруживать свои недостатки, и самостоятельно принимать решения по их устранению. Наблюдается отсутствие возможностей для зарождения основы процесса истинного самоопределения, молодежь, поступающая в Вузы, приходит неподготовленной, имеет нечеткое, отчасти фантазийное представление о выбранной профессии, и, как следствие, выбор профессии имеет необдуманый и неосознанный характер.

1.2 Особенности самоопределения в педагогическую профессию.

В первом параграфе показано, что современный выпускник школы не имеет ресурсов для подлинного и правильного самоопределения, и приходит не подготовленным к сознательному выбору профессии. Исследования, посвященные данной проблеме, в основном охватывают этап оптации выпускников общеобразовательных школ (выбор профессии и формирование профессиональных предпочтений), ограничивая, тем самым, изучение становления профессионального самоопределения на более поздних стадиях профессионализации личности, в том числе, на этапе получения высшего педагогического образования. Но вместе с тем, тема «профессионального самоопределения студентов» всегда являлась актуальной, постоянно происходит мониторинг по количеству выпускников, связавших свою дальнейшую профессиональную деятельность с выбранной в ВУЗе специальностью.

Мы рассмотрели, что профессиональное самоопределение – это длительный и динамичный процесс, процесс поиска и нахождения личностного смысла в выбираемой, осваиваемой уже выполняемой трудовой деятельности (по Н.С.Пряжникову).

Для того, чтобы представить особенности самоопределения студентов в педагогическую профессию, дадим характеристику самой профессии учителя, определим, к какому типу она относится, какие особенности имеет.

Известный отечественный ученый Е.А. Климов, предложил разделять профессии в зависимости от объекта труда, на пять категорий, а именно:

"человек - живая природа",

"человек - техника",

"человек - человек",

"человек - знаковая система",

"человек - художественный образ".

Согласно данной классификации, профессии, предполагающие постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности, относятся к системе «человек-человек», то есть к группе профессий социономического типа. В деятельности этих специалистов присутствует, как минимум, один, объединяющий их факт – их профессиональная деятельность является проявлением помогающего поведения. Конечно, помогающее поведение в той или иной степени характерно для всех людей, независимо от их профессии, однако для вышеперечисленных специалистов – это, прежде всего, работа, это работа с целью принесения пользы другому человеку, добровольное оказание помощи или намерение оказать помощь другим людям независимо от характера ее мотивов, т.е. бескорыстно [28]. Конечно, некоторые действия по оказанию помощи могут иметь различный характер, например, эгоистичный, чтобы заслужить одобрение других людей или избежать наказания, можно рассуждать и об альтруизме, просто нацеленного на увеличение чьего-либо блага... Но, мы должны понять, что профессия педагога ориентирована в первую очередь на другого человека, на ребенка, на достижение таких гуманистических и общественных идеалов, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формациях индивидуальной и социальной жизни. Велика роль индивидуально-психологических особенностей самого человека, который выбирает профессию педагога, его ценностных и жизненных ориентиров, его готовности, нацеленности принести пользу, помощь другим людям, его готовности самому расти и развиваться в выбранной профессии.

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер. Так, известный педагог и деятель в области образования середины XIX века Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, которого называли учителем немецких

учителей, выдвигал общечеловеческую цель воспитания: служение истине, добру, красоте. "В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям". В реализации этой цели, считал он, особая роль принадлежит учителю, который является живым поучительным примером для ученика. Великий русский писатель и педагог Лев Николаевич Толстой видел в педагогической профессии прежде всего гуманистическое начало, которое находит свое выражение в любви к детям. "Если учитель имеет только любовь к делу, — писал Толстой, — он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он — совершенный учитель". Воспитание во имя счастья ребенка — таков гуманистический смысл педагогических трудов выдающегося отечественного педагога В.А.Сухомлинского, основой успеха учителя, считал он, является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры, умение глубоко вникнуть в сущность педагогического явления.

А. К. Маркова - автор психологической концепции профессионализма, в своем труде «Психология труда учителя. Кн. для учителя» подробно раскрывает три основные стороны труда учителя: педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность учителя, описывает соответствующие им характеристики профессиональных знаний, педагогических умений, позиций и психологических качеств учителя [14]. По мнению автора, учителю необходимо обладать такими профессионально важными психологическими качествами, как:

- педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух — понимание учителем сущности педагогической ситуации по внешне

незначительным признакам и деталям, проникновение во внутренний мир ученика по мало приметным нюансам его поведения, способность по выразительным движениям читать человека словно книгу.

- педагогический оптимизм — подход учителя к ученику с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности, резервы его личности, способность увидеть в каждом ребенке то положительное, на что можно опереться.

- педагогическая находчивость — умение гибко перестроить трудную педагогическую ситуацию, придать ей положительный эмоциональный тон, позитивную и конструктивную направленность.

- педагогическое предвидение, прогнозирование — умение предвосхищать поведение и реакцию учащихся до начала или до завершения педагогической ситуации, предусматривать их и свои затруднения.

- педагогическая рефлексия — обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика. Иными словами, педагогическая рефлексия — это способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе. Рефлексия означает осознание учителем себя с точки зрения учащихся в меняющихся ситуациях. Учителю важно развивать у себя здоровую конструктивную рефлексия, приводящую к улучшению деятельности, а не к разрушению ее постоянными сомнениями и колебаниями. Педагогическая рефлексия — это самостоятельное обращение учителя к самоанализу без того, чтобы от него это потребовала администрация школы.

Деятельность педагога трудна и уникальна, имеет сложную организацию и динамическую структуру. Для понимания сущности педагогической деятельности выделим её субъект и объект. В любой деятельности субъектом принято называть того, кто совершает действие, а объектом — того, кто

испытывает воздействие. Объектом может быть как человек, живое существо, так и неодушевлённый предмет. Таким образом, субъект воздействует на объект, преобразует его или изменяет пространственно-временные условия пребывания объекта. Например, человек-субъект может преобразовать стол-объект (сломать, отремонтировать, внести изменения в конструкцию) или изменить пространственно-временные условия его функционирования (переставить стол в другое место, по-разному использовать его в то или иное время).

Однако разграничение субъекта и объекта педагогической деятельности весьма условно, потому, что важным условием успешности педагогической деятельности является активность самого ребёнка его в обучении и воспитании. Таким образом, обучающийся, воспитуемый является не только объектом педагогического воздействия, но и субъектом развития, приобретающим необходимые ему в жизни знания, а также опыт деятельности и поведения.

Если рассматривать структуру педагогической деятельности, то в ней выделяются три основных компонента (конструктивный, организаторский коммуникативный), отражающие её специфику и обеспечивающих полноценную реализацию целей обучения, воспитания и развития личности.

Сама по себе профессиональная педагогическая деятельность сложна и многогранна. Она ориентирована на конечный результат и объединяет в себе организацию теоретического познания и практической деятельности обучающихся.

Учитель - это не просто профессия, это своеобразный образ жизни, мыслей и деятельности. Согласно Профессиональному стандарту педагога (воспитателя, учителя), утвержденному приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н и вступившему в силу 1 января 2015 года, к подготовке учителя, особенно учителя начальной школы, к его профессиональным и личностным качествам и к системе подготовки будущих учителей,

предъявляются повышенные требования [10]. Профессиональный стандарт педагога определяет основные сферы деятельности педагога – образовательную, воспитательную, развивающую, деятельность по реализации образовательных программ, и определяет набор трудовых действий, знаний и умений в каждой из этих сфер деятельности. Исходя из этого, любой педагог должен, как минимум, удерживать профессиональные позиции учителя-профессионала, воспитателя, и осуществляющего педагогическую поддержку. Расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляя требования к его квалификации, предлагая критерии ее оценки.

Профессиональный стандарт выделяет 4 типа функций учителя – обучающую, воспитывающую, развивающую, функцию реализации образовательных программ. Характеристики конкретных функций содержат описание трудовых действий, необходимых умений и знаний и др. Например, в рамках воспитательной функции педагог должен уметь находить (обнаруживать) ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его понимание и переживание учащимися, уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка). В рамках развивающей функции педагог должен быть готов принять и развивать разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья, разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся. В рамках функции реализации образовательных программ учитель начальных классов должен проектировать образовательный процесс на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего

образования с учетом особенностей социальной ситуации развития ребенка, формировать метапредметные компетенции, универсальные учебные действия обучающихся до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования. Также в профессиональном стандарте педагога прописана охранно-защитная функция учителя, которая заключается в защите достоинства и интересов обучающихся, оказание помощи детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях [10].

Еще одним важным документом, который мы рассмотрим в данной работе, будет являться Концепция модернизации педагогического образования.

Учитель, согласно реформе образования в России, должен являться носителем гуманистических ценностей, владеть современными образовательными технологиями, быть толерантным, способным распознать проблемы ребенка, адекватно их решить, развивать ребенка не только как субъекта учебной деятельности, но и развивать его в эмоциональном плане, формировать его положительную самооценку, уверенность в себе [12]. Федеральный закон РФ "Об образовании в Российской Федерации", N 273-ФЗ от 29.12.2012 гласит, что «именно учителю доверено обеспечивать на профессиональном уровне целенаправленный процесс социализации растущего человека» [11].

Основная цель программы состоит в повышении качества подготовки педагогических кадров, которая заключается в создании современной системы высшего педагогического образования, обеспечивающей личностно-профессиональное становление педагога, отличающегося устойчивым ценностно-гуманистическим самоопределением, гражданской идентичностью, поликультурными ориентациями, способного к осуществлению эффективной воспитательно-образовательной деятельности в контексте потребностей и запросов современного социума.

В ходе реализации Концепции создана новая система педагогической подготовки, в качестве ключевых элементов которой названы следующие:

1. Развитие во всех программах подготовки практических компетенций на основе нового профессионального стандарта, в том числе через практику в школах-партнерах.

2. Прикладной педагогический бакалавриат, как основная модель подготовки педагогических кадров, реализуемый в сетевом взаимодействии вузов, организаций СПО и школ, программа которого предполагает замену значительного объема теоретических курсов на практический компонент.

Итак, согласно Концепции модернизации педагогического образования, наиболее важная роль отводится роли деятельности, практических проб, деятельностного подхода в самоопределении студентов. Наблюдается усиление практической направленности в подготовке студентов, благодаря которой у будущих учителей формируются необходимые профессиональные умения и навыки. Согласно Концепции, необходимо совершенствовать организацию практического опыта в рамках педагогического образования, т.к. именно практическая деятельность создает условия не только для формирования первичного педагогического опыта у студентов, но и является источником их профессионально-педагогической проблематизации, предпосылкой становления базовых профессиональных компетентностей.

Специфика самоопределения в педагогическую профессию имеет и ряд своих особенностей, во –первых, наличие относительного понимания сущности учительского труда, все знают, что такое учитель, все учились, все видели этот труд, помнят своего первого учителя, во-вторых, несмотря на знания, у многих отсутствует понимание внутренней сущности и истинного смысла профессии педагога, его разноплановости и сложности.

1.3 Роль деятельности в профессиональном самоопределении

Деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, П.Я.Гальперина, где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной.

Выдающийся российский и советский педагог и психолог Д.И.Фельдштейн, в основу своих исследований особое внимание также уделяет деятельностному подходу, рассматривает развитие личности как процесс, движущей силой которого является, во-первых, разрешение внутренних противоречий, во-вторых, смена типов деятельности, обуславливающая перестройку сложившихся потребностей и зарождение новых. По словам Д. И. Фельдштейна, своеобразие деятельности состоит в том, что результаты составляющих ее действий при некоторых условиях оказываются более значительными, чем их мотивы. Если рассматривать общий механизм смены видов деятельности, то, например, у студентов в процессе прохождения практики в школе сначала происходит первичное знакомство с основными компонентами учебной деятельности, с классным руководителем, с детьми, но постепенно результат такой познавательной активности претерпевает существенные изменения, студенты начинают интересоваться школьной действительностью самостоятельно, по собственному желанию, имея перед собой уже конкретную цель, что они хотят узнать. Происходит

сдвиг мотива на цель, и тем самым действие «ознакомления» приобретает иной характер. Таким образом, активная деятельность заключается в формировании новых мотивов, их целенаправленной перестройке. Цель, даже самая близкая, выводит человека за пределы непосредственного настоящего, строит проект будущего. В отличие от мотивов, которые далеко не всегда осознаются, выражаясь косвенно, существуя в виде стремления к цели, переживания, желания, цель деятельности выступают в виде обязательного осознанного компонента и несет особенно активную нагрузку. Каждая развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных целей, которые выделяются из общей цели. Когда роль такой общей цели выполняет осознанный мотив, он превращается в мотив-цель. В мотивах опредмечиваются те или иные потребности человека (Рисунок 4).

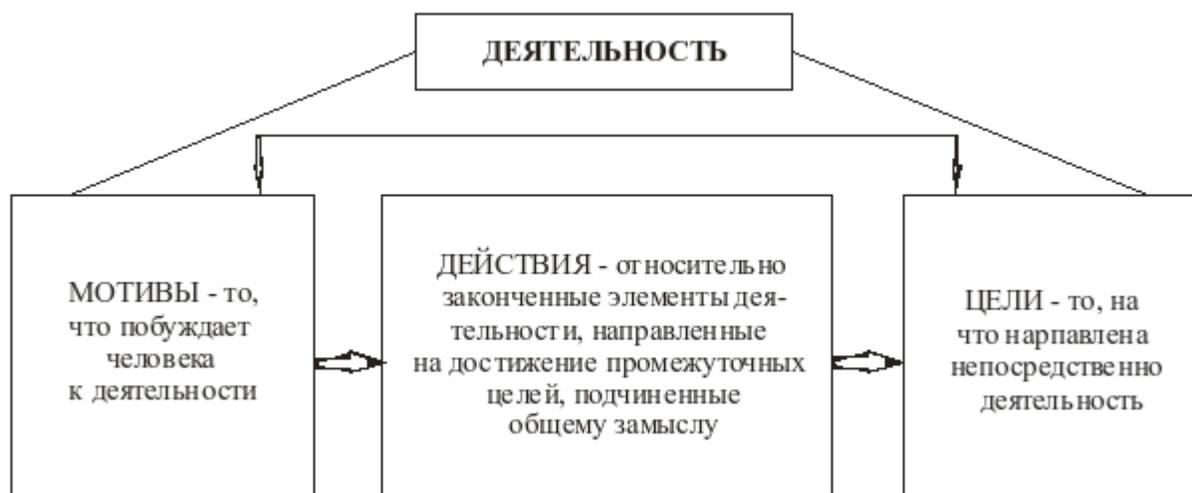


Рисунок 4 - Взаимосвязь мотивов - цели-деятельности

Итак, преобразующая, «открывающая», активная, осознанная форма деятельности формирует новые мотивы, которые перерастают в целевые, а

каждая цель или стремление к цели, есть осознанный процесс, компонент [22]. Это есть сущность деятельностного подхода по Д.И.Фельдштейну.

Если говорить об общей специфике деятельностного подхода, то она заключается в ориентации подхода на оказание помощи воспитаннику, в частности, студента, в становлении его как субъекта своей жизнедеятельности, т.е. способного освоить деятельность и творчески ее преобразовать не вследствие влияния на него обстоятельств, а вследствие внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости данного действия, человека, способного отвечать за свои поступки, действия, результаты деятельности, общения, и брать на себя ответственность за дело или поступок.

Если рассматривать конкретно учебную деятельность студентов, то это деятельность, в результате которой происходят изменения в самом субъекте, т.е. в обучаемом, в студенте. Учебная деятельность студентов характеризуется действующей системой познавательных интересов, начиная с восприятия информации и заканчивая сложнейшими творческими процессами, способностями общего и частного характера, эмоциональными явлениями, которые мотивируют многие системы учебных действий, а также общими и частными мотивациями. В учебную деятельность включены сложные психологические механизмы, базирующиеся на личностных структурах и зависящие от возрастных психологических особенностей. Субъектность студента высшей школы – одно из проявлений способности к преобразованию и совершенствованию себя в учебной и последующей профессиональной деятельности, это способность к самостоятельной постановке ими учебных целей и в движении к достижению этих целей. Деятельностный подход предполагает открытие перед студентом всего спектра возможностей и создание у него установки на свободный, но ответственный и так или иначе обоснованный выбор той или иной возможности (или нахождение новых возможностей, не предусмотренных опытом обучаемого и его социальной

среды). Для этого необходимо сделать процесс профессиональной подготовки мотивированным, учить студента самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути и средства ее достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), помогать обучаемому сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. Инновационные знания, умения, приемы должны быть для него осмысленными, взаимосвязанными, он должен уметь самостоятельно выбрать наиболее подходящий прием решения задачи, а в идеале - найти собственные, не встречавшиеся в его опыте решения.

Соответственно, осмысление процесса обучения, включение студента в разносторонние общественные отношения, создают общий фон, на котором происходит его личностное, социальное и профессиональное становление. Деятельностный подход реализуется в профессиональной подготовке студента в контексте выявленных возможностей: в вариативности организации содержания деятельности студента в вузе; в многообразии сфер включения в разнообразные виды деятельности; в усилении связи образовательного процесса с практикой. В ходе прохождения практики перед студентами возникают различные цели, которые, прежде всего, связаны с людьми, с детьми, которых невозможно подвести, что-то не выполнить, забыть, т. е. возникает привязанность, ответственность перед другими.

Как было сказано выше, именно практика создает условия для формирования первичного педагогического опыта у студентов, формирования необходимых профессиональных умений и навыков. И именно благодаря практике, практическим пробам, идет усвоение и приобретение самого главного – опыта.

Процесс получения опыта, также процесс обучения, согласно Дэвиду Колбу (David A. Kolb), представляет собой цикл или своеобразную спираль [20]. Это своего рода цикл накопления личного опыта, в дальнейшем — обдумывания и размышления, и в итоге — действия.

Рассмотрим 4 этапа модели Колба:

1) Непосредственный, конкретный опыт (concrete experience) — любой человек должен уже иметь некоторый опыт в той области или сфере, которой хочет обучиться.

2) Наблюдение и рефлексия или мыслительные наблюдения (observation and reflection) — данный этап предполагает обдумывание и анализирование человеком имеющегося у него опыта, знаний.

3) Формирование абстрактных концепций и моделей или абстрактная концептуализация (forming abstract concepts) — на этом этапе происходит выстраивание некой модели, описывающей полученную информацию, опыт. Генерируются идеи, выстраиваются взаимосвязи, добавляется новая информация относительно того, как все работает, устроено.

4) Активное экспериментирование (testing in new situations) — последний этап предполагает экспериментирование и проверку на применимость созданной модели, концепции. Результатом этого этапа является непосредственный новый опыт. Далее круг выходит на новый уровень (Рисунок 5).

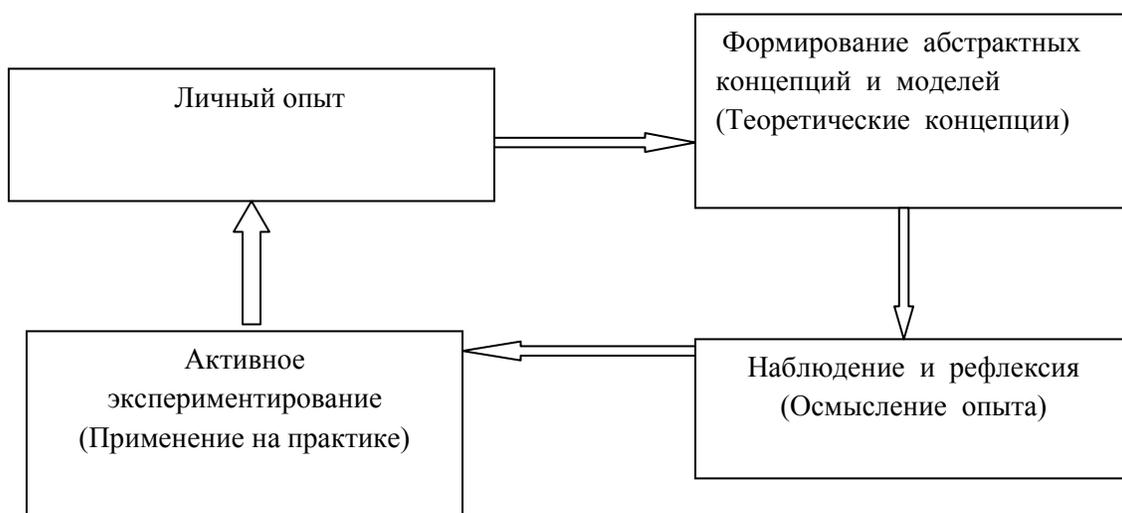


Рисунок 5- Принцип Колба

Целостная модель Колба, как показатель непрерывности процесса формирования умственных действий, как цикл накопления личного опыта, обдумывания, размышления и действия, дает нам одну из важнейших характеристик важности роли включения практической деятельности в структуру учебного процесса. Когда через собственный непосредственный, конкретный опыт, через его обдумывание и анализ, размышления, которые впоследствии ассимилируются в абстрактные понятия, имеющие значение для действий, которые человек может активно испробовать и испытать, происходит получение уже нового опыта, отличающегося от прежнего, имеющего другие основы, преобразования, другой характер.

Именно включенность в практическую деятельность, деятельностный подход в обучении, позволяет студентам приобрести педагогический опыт. В процессе прохождения практики студенты имеют возможность самостоятельно осуществить свои первые пробы, увидеть себя в этой пробе, обнаружить свой дефицит в чем-либо, отсюда появляется образовательный запрос студента на понимание какой –либо возникшей ситуации «неуспеха», неудачи. Согласно основным ключевым моментам деятельностного подхода, через практическую деятельность, путем многократного осуществления проб и ошибок, происходит накопление собственного опыта, собственного «багажа» знаний, осознание собственной траектории образовательного развития.

Практика, как включение в процесс самостоятельной профессиональной деятельности, обеспечивает возможность профессионального самоопределения и дает возможность сформировать и уточнить цели своей будущей профессиональной деятельности. В процессе прохождения практики студент попадает в то профессиональное пространство, в котором происходит осмысление себя как профессионала и выбор наиболее подходящих профессиональных позиций, происходит

начальное формирование своих профессиональных планов и стратегий. Практика позволяет студентам ставить перед собой конкретные цели для решения различных возникающих педагогических задач, и позволяет вырабатывать собственную индивидуальную траекторию. Т.е. если существует потребность в решении какой-либо проблемы или вопроса, то необходимо поставить перед собой цели для решения этой потребности, исходя из своих возможностей, сил, знаний и умений, и способа получения этих знаний, студент находит ответы на полученные вопросы, тем самым удовлетворяя свои потребности и тем самым, выстраивая свою индивидуальную профессиональную стратегию.

Итак, подведем определенный итог. Молодые люди, поступающие в Вузы, не имеют основы для подлинного самоопределения, у них присутствует идеализированное представление о выбранной специальности, нет адекватного представления о профессии, и о тех личностных качествах, которые к ней выдвигаются. Для более четкого формирования и видения образа «себя в профессии», для осуществления раннего профессионального самоопределения, необходимо «погрузить», включить студентов в реальную педагогическую деятельность. Эта деятельность должна носить преобразующий характер, являться важной, ответственной, результативной, эмоционально и личностно значимой для самого человека, включенной в целостный процесс жизнедеятельности, иметь не разовый, а непрерывный, постоянный характер. В процессе деятельности перестраивается и развивается самосознание человека, происходит сдвиг мотивов на цель, сдвиг неосознанного на осознанное. Все это свидетельствует о движении вперед, в будущее, является зарождением процесса самоопределения в профессии, когда происходит осознание чего-либо через различные ситуации (развивающие, познавательные, проблемные, игровые), которые возникают в ходе практической деятельности.

2 Становление профессионального самоопределения студентов в процессе включения в реальную педагогическую практику

2.1 Психологические особенности студентов, приступающих к обучению педагогической профессии

Для того, что понять, как осуществляется профессиональное становление студентов, мы должны сначала рассмотреть, какие особенности имеет молодежь, поступающая на педагогическое направление ИППС СФУ. В первые дни учебных занятий был проведен опрос первокурсников студентов - будущих учителей начальных классов, где проанализированы мотивы поступления на педагогическое направление, их представления о профессионально важных качествах и умениях идеального учителя. Кратко представим результаты опроса.

Основная масса поступивших – это жители малых городов края и райцентров, также много приезжих из других регионов. Большая часть – из семей с высшим образованием; также много – почти половина – со средним специальным; из семей со средним образованием – пятая часть. Основная масса – из семей со средним и высоким средним достатком; достаточно много отказавшихся отвечать и затрудняющихся в ответе. Это, в основном те, чей возраст более 18 лет.

Т.е. основная часть – это студенты, представители «среднего звена», которые приехали учиться в г. Красноярск из малых городов и районов края.

Ведущим мотивом выбора педагогического направления является «работа с людьми» - 82% от общего числа опрошенных, 34,3%, ориентированы на востребованность профессии в будущем, 31,4% - на «возможность более полной реализации по сравнению с другими профессиями», т.е. на самореализацию, и столько же – тех, кто поступил на педагогический профиль из – за невозможности получения желаемой

профессии. На мнение старшего поколения, родителей, знакомых практически никто не опирался, что говорит о том, что молодые люди более склонны верить в свои собственные силы и опираться на свои представления о профессии педагога, пусть даже смутные и фантазийные.

Был проведен опрос о том, какое представление об идеальном педагоге имеют студенты 1 курса, поступившие на педагогическое направление ИППС СФУ (Таблица 1). Результатами этого опроса стали следующие данные.

Таблица 1- Качества идеального учителя

Название качества	% выбравших
Профессионализм, компетентность	74,7
Терпимость, тактичность	57,2
Организаторские способности	50,4
Справедливость	47,5
Доброта, человечность, забота о людях	45,6
Сдержанность, выдержка, уравновешенность	44,5
Работоспособность, трудолюбие	39,7
Коммуникабельность, общительность	38,5

Гибкость, способность к компромиссам	31,4
Честность, порядочность	28,6
Авторитетность, способность быть лидером	20,9

Важнейшим требованием к педагогу студенты называют профессионализм, компетентность, данные понятия не конкретизируют представление о содержании профессиональной деятельности педагога, т.е. у студентов, приступивших к обучению по профилю «Учитель начальной школы», присутствует стереотипное представление о сложности педагогического труда, о тех требованиях, которые предъявляет педагогическая профессия к её носителю, но в чем заключается реальное содержание педагогической профессии студенты представляют слабо, все эти факторы не способствуют адекватной учебной мотивации и проектированию собственного профессионального развития [18].

Стоит отметить, что у студентов сложились теплые воспоминания о своем любимом учителе в школе. Они характеризуют, как человека, «который всегда знал как заинтересовать любого ребенка», «обладал такими качествами, как доброта, искренность, требовательность, преданность своему делу», учитель, который «относился к нам как к равным, и общался с нами как со взрослыми, состоятельными людьми, это помогало почувствовать себя кем то больше, чем просто учеником в школе», учитель, который «был влюблен в свой предмет», справедливо ставит оценки, «очень много читает, занимается саморазвитием». Т.е. дается обобщенная характеристика личности педагога, которая оказывает существенное влияние на построение целостного образа профессии учителя в сознании молодых людей.

Отсюда можно сделать вывод, что в основном у абитуриентов, поступающих на направление «Учитель начальных классов», существует некое

мифическое представление о профессии педагога, о тех необходимых качествах, которыми он должен обладать. К целенаправленному освоению профессии, поступающие молодые люди лично не готовы. Первокурсникам, поступившим на педагогическое направление профессиональной подготовки, нужна помощь в профессиональном самоопределении, в осмыслении высокой социальной миссии педагога.

2.2 Общая модель практико-ориентированной подготовки учителей начальных классов в модели прикладного бакалавриата

Подготовка педагога, способного ответить на вызовы современного общества и обеспечить формирование у обучающегося компетенций в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, является главной целью модернизации педагогического образования. На первый план выдвигается становление личности самого обучаемого, развитие мышления и способностей. Эти требования определяют необходимость в разработке новой, образовательной модели, ориентированной на подготовку педагога, способного работать в новых условиях и реализовывать ФГОС. Еще одной причиной разработки модели является показатель низкого количества выпускников, идущих работать по полученной педагогической специальности.

По данным «Центра карьеры СФУ» за 2013-2015 год, среди выпускников педагогического направления ИППС СФУ реально трудоустраиваются по выбранной специальности только 13%-15% от общего числа студентов, окончивших Вуз. Это свидетельствует об отсутствии педагогического самоопределения и о не готовности молодых людей к дальнейшей педагогической деятельности.

Следовательно, встает задача в такой организации педагогического процесса, который обеспечивал бы педагогическое самоопределение. Это реализуется в практико-ориентированной модели подготовки учителей начальных классов по программам бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» профиля «Учитель начальных классов». Главной и основной целью этой модели является формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Одни из основных задач, стоящих перед системой педагогического образования, которые позволяет решить разработка и внедрение практико-ориентированной модели (и программы) подготовки бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль – учитель начальных классов) являются следующие:

- Обеспечение соответствия программ подготовки педагогических кадров требованиям Профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников) и работодателей за счёт ориентации содержания основной профессиональной образовательной программы на формирование компетенций и иных образовательных результатов, необходимых для выполнения профессиональных трудовых функций и действий, обозначенных в Профессиональном стандарте педагога.

- Уменьшение разрыва между профессиональным обучением и профессиональной педагогической деятельностью посредством усиления практической направленности подготовки, непрерывной практической деятельности в течение всего периода обучения на реальных базах практики с привлечением к образовательному процессу представителей из числа работодателей и методистов системы СПО.

Рассмотрим основные характеристики данной модели.

Самое главное отличие практико-ориентированной модели – это обучение по модели Колба (рассмотренная в Главе №1), где определяющая роль

отводится практике. Целостная модель Колба, как показатель непрерывности процесса формирования умственных действий, как цикл накопления личного опыта, обдумывания, размышления и действия, дает нам одну из важнейших характеристик важности роли включения практической деятельности в структуру учебного процесса. Практика дает возможность накопления своего личного опыта, определенного «багажа знаний», позволяет студентам увидеть, в чем состоит смысл педагогического труда, сущность профессии педагога, выработать собственную личностную позицию в выбранной педагогической деятельности, осознать и осмыслить позицию видения себя, принятие или неприятия себя в выбранной профессии педагога.

Объектами профессиональной деятельности студентов в ходе практики являются:

– содержание, методы, средства, формы и процесс организации урочной и воспитательно-развивающей (внеурочной, в том числе) деятельности в начальных классах;

– информационные процессы, системы и технологии, методическое и документационное обеспечение образовательного процесса.

Основными идеями успешной организации студенческой педагогической практики в соответствии с моделью Колба, являются:

1. Организация практики с первых дней обучения в вузе в распределенной форме (на протяжении всего учебного года один день в неделю). Распределенный характер практики на весь учебный период обеспечивает погружение будущего педагога в мир школьной действительности, возможность развития взаимодействия с детьми и педагогами, выполнение в ходе практики практических заданий по различным учебным предметам, реализацию реальных продуктов в сфере развивающей и воспитательной работы. Студенты разбиваются на группы численностью 5-7 человек, распределяются по школам. Они последовательно выполняют задания из Дневника практики, фиксируя

результаты каждого дня в электронном дневнике, заполняют его (Приложение А). По завершению этапа практики в конце каждого семестра, студенты готовят рефлексивные, творческие отчеты, которые имеют важное значение, они позволяют студентам, во-первых, осмыслить полученный опыт в результате проведенной практической деятельности, во-вторых, проанализировать возникшие проблемы, попытаться , причем совместно, коллективно, ответить на такие вопросы: почему не случилось, по какой причине, в-третьих, выстроить с учетом анализа возникших проблем, уже измененную, новую, доработанную модель приобретения дальнейшего опыта.

2. Непрерывность практики, ее деятельностно - рефлексивный характер, что способствует, с одной стороны - формированию у студентов адекватных представлений о профессии, с другой стороны – формированию системы профессиональных знаний, умений, навыков, профессионального мышления и памяти. В модели практики используется известный метод Колба, рассмотренный выше, где показана необходимость непрерывного процесса обучения, получения опыта, практических проб, т.е. связь осмысления опыта, анализа насущных проблем, усвоения теории и проверки практикой. Суть данного метода заключается в том, что источником учебной мотивации студента является необходимость практического действия. Затруднения в реализации этого действия вызывают потребность в его осмыслении, построении теоретической модели деятельности, практической апробации построенной модели и возникновении потребности в продолжение обучения. Непрерывность практики обеспечивает развития способности студента строить со-бытийную общность с учениками и педагогами школы, формирует чувство ответственности, позволяет видеть плоды и результаты собственной деятельности.

3. Межвозрастной характер практики, когда на практику в школы одновременно выходят студенты различных курсов бакалавриата и

магистратуры, а также студенты педагогического колледжа, позволяет обеспечить взаимную представленность различных студенческих возрастов и уровней образования, само- и взаимо-обучение через совместное решение задач практики, участие в совместной деятельности, формирование способности к совместной педагогической деятельности.

4. Со-бытийная направленность процесса прохождения практики, построение со-бытийной общности, которая позволяет проживать в ней события, благодаря этому, студенты могут видеть результаты своей собственной деятельности, видеть значимость и важность этих результатов, в первую очередь это важно для своего личностного развития. Когда человек видит важность результатов в ходе практического действия, происходит осмысление самого действия, это является важным для развития процесса самоопределения. Действие приобретает определенный смысл, оно анализируется, дорабатывается, и в дальнейшей его практической апробации приобретает уже новый, видоизмененный, более совершенный вид.

5. Связь содержания практики с учебным процессом, с получением теоретических знаний, практика как бы «впаяна» в академический учебный процесс. Программы отдельных дисциплин неразрывно связаны с практикой студентов, с другой стороны практика является неотъемлемой частью программы каждого модуля. Результаты этапов разворачивания собственной практики обсуждаются на практических занятиях в рамках соответствующей дисциплины. Важной особенностью практики является ее органичная включенность в целостную систему учебной деятельности студента, которая включает в себя такие элементы, как «учебный предмет»-«практика»-«событие»-«исследование»-«рефлексия»-«постановка вопроса». Изучая учебный предмет, студенты приобретают некое теоретическое знание, но оно становится понятным, присвоенным, «нужным», только в том случае, если оно проверено на практике и открыто в собственной исследовательской

деятельности. Поэтому при изучении каждого учебного предмета студентам даются задания, которые они выполняют на практике, и тем самым закрепляют и применяют полученные знания в реальной педагогической деятельности. Но также, выполняя задания на практике и участвуя в организации жизнедеятельности детей в школе, перед студентами ставятся новые вопросы и проблемы, которые они решают в ходе теоретического обучения.

Практико–ориентированную модель можно представить в виде следующей схемы (Рисунок 6).

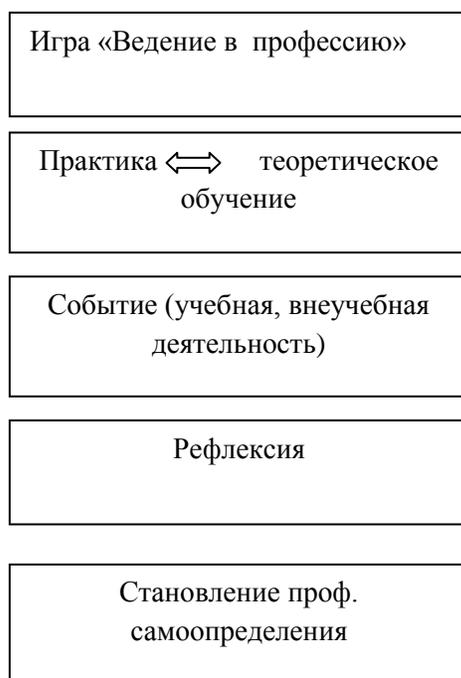


Рисунок 6- Схема практико-ориентированной модели обучения

Рассмотрим поэтапно представленную схему.

Запуск модели практико-ориентированной подготовки педагогов начинается с организации интенсивного семинара «Введение в

специальность», разработанного кафедрой общей и социальной педагогики ИППС СФУ. Структура семинара включает «погружение» участников в систему отношений взрослых и детей на примере известной сказки («Маленький принц» или «Буратино»). При этом студенты как бы «проживают» жизни героев этих сказок. На основании «проживания» происходит построение образа современной школы, образа «идеального» педагога, соотнесение профессионально важных качеств «идеального» педагога со своими собственными, самоанализ, рефлексия собственного опыта школьного обучения, и выявление своих ресурсов, недостатков в решении выделенных проблем.

Семинар проводится в первые дни обучения в университете, в начале сентября. По рефлексивным отчетам студентов мы видим, что результатами погружения стали:

- знакомство студентов друг с другом;
- приобретение первокурсниками опыта публичного выступления, опыта отстаивания собственного мнения;
- построение образа профессии педагога, соотнесения себя с этим образом;
- готовность и желания студентов в дальнейшем продолжить знакомство и общение с детьми, наблюдение за педагогической деятельностью, помощь учителю и т.д., желания научить детей чему-то. Эта готовность имеет определенный самоопределенческий смысл в том, что происходит постановка цели, далее самооценка, понимание своих дефицитов, выполнение определенного действия.

Таким образом, семинар является первым, начальным этапом запуска модели самоопределения, перед тем, как студентам выйти на практику в школы. В процессе прохождения практики у студентов происходит становление субъекта своей собственной деятельности, субъекта, который

способен к созидательному, самостоятельному (не заданному «извне») выбору конкретной цели и соответствующего способа деятельности, поведения, исходя из понимания общественной необходимости (Сафин В.Ф, «Психология самоопределения личности», стр. 54).

В Главе № 1 были рассмотрены несколько вариантов планирования профессионального развития (по Пряжникову Н.С.), это целевой, реалистичный, событийный, сценарный, творческий. Элементы каждого варианта планирования находят отражение в организации практики в рамках учебного процесса ИППС.

Организация практики в Институте происходит таким образом, чтобы у студентов была возможность «увидеть себя в профессии», идентифицировать себя с будущей профессией педагога через постановку учебных задач для студента, через развитие взаимодействия между самим практикантом и детьми. Все это возможно благодаря наличию, возникновению событийности процесса прохождения практики. Каждый день, проведенный на практике, это определенное событие, которое имеет значимость и важность для всех участников процесса, в первую очередь для самого студента. Событийность, со-бытие, есть подлинная ситуация развития, при этом ситуация развития – «это единство, живое бытие одного для другого», «это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между со-участниками, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации» [2]. Происходит развитие отношений между практикантами и детьми, которые возникают в различных процессах и ситуациях, а именно:

- в подготовке определенных заданий;
- в совместной подготовке к внеклассным мероприятиям;
- в проведении активных переменок, в организации досуга детей;
- в помощи детям в выполнении домашних заданий и т.д.

- непосредственно в процессе проведения урока.

Именно событийный характер наиболее свойственен процессу прохождения практики будущих учителей начальных классов. События, происходящие непосредственно в ходе практики, события, организуемые студентами совместно с детьми, позволяют обеспечивать студенту фиксацию его личных результатов (не умел-сделал-научился).

Практика дает возможность студентам ставить перед собой различные цели, как сложные (более «романтические», фантазийные, например «хочу быть идеальным педагогом», «хочу, чтобы все дети меня слушались»), так и реалистичные, простые, с учетом своих возможностей и желаний на данный момент. Практика дает понимание реальной существенной стороны педагогического труда, без преувеличения и прикрас, к концу третьего семестра у половины студентов понятие «практика» приравнялось с понятием «опыта», «нового, интересного, полезного для будущего».

Творческая составляющая присуща практике, студенты сами выбирают, какую форму будет иметь проводимое внеклассное мероприятие, как будут, например, проводить активные переменки с детьми, игры и т.д. Т.е. уже на начальном этапе прохождения практики, на 1 курсе, можно увидеть присутствие творческого начала в педагогической работе, не похожее на других, не шаблонное, а собственное, разработанное.

В учебном плане бакалавров психолого-педагогического направления подготовки учебная практика организуется в первом и втором семестре, производственная – с третьего по седьмой семестр, что способствует формированию практической готовности к реализации образовательных программ начального образования на уровне России и региона.

Содержание практик всех модулей нацелено на формирование у студентов:

- целостного представления об образовательном процессе;

- системы профессиональных компетенций для практической работы по организации и проведению образовательного процесса;
- универсальных учебных действий по оцениванию достижений образовательных результатов и успешности младшего школьника;
- навыков по работе с родителями и общественностью.

Рассмотрим реальное содержание практики по семестрам.

В первом семестре основная задача – «почувствовать» ребенка и себя во взаимодействии с ним. Это осуществляется за счет организации свободного времени школьников, проведения активных перемен, помощи в подготовке и проведении внеурочных мероприятий, помощи в выполнении детских домашних заданий. Групповое выполнение большинства заданий практики дает возможность «деятельного» знакомства с одноклассниками и студентами других ступеней образования, что обеспечивает впоследствии качественное учебное, профессиональное и личное общение. Первичное деятельное столкновение с педагогической реальностью дает возможность студенту избавиться от массы иллюзий; увидеть школу уже не учеником, но возможным будущим учителем. Это ведет к уточнению собственных представлений о труде учителя, об ученике, о своем месте в этой школьной реальности.

Во 2-ом семестре студенты продолжают наблюдать за организацией учебной и внеучебной деятельности, организуют досуговую деятельность детей, помогают учителю в организации групп продленного дня, помогают детям выполнять домашние задания, проводят анализ социально-психологического климата класса. Появляется новое задание - разработать проект внеурочного мероприятия, организовать его выполнение и подготовить отчет о его проведении, что обеспечивает укрепление студента в своем педагогическом самоопределении, дает представление о педагогическом сотрудничестве и запускает новый виток внутриличностной работы студента

Новинка 3-его семестра производственной практики – это освоение урока. Студенты разрабатывают проект урока, проводят пробные фрагменты урока, анализируют его совместно с учителем - супервизором, руководителем практики и студентами группы. Общая задача практики этого этапа студенческой жизни - профессионально-педагогическое самоопределение студентов, проба установления доверительных отношений с ребенком во внеурочной деятельности, наблюдение за деятельностью учителя, проба организаторского действия с группой детей.

Далее от проекта создания урока студенты в 4-ом семестре разрабатывают и осуществляют пробы уроков, разрабатывают инструменты и процедуру оценивания учебных достижений учащихся, самостоятельно наблюдают за ситуацией трудности ребенка и оказывают практическую помощь/индивидуальное сопровождение в преодолении выявленных трудностей.

На последующих курсах студенты овладевают навыками проведения уроков, основными методами развивающего обучения, методами психолого-педагогической диагностики развития детей младшего школьного возраста, методами социально-педагогического проектирования образовательной среды. В процессе практики студенты включаются в деятельность по реализации рабочих программ по предметным областям начальной школы; по проектированию, организации и проведению урочной, внеурочной, воспитательной деятельности, по анализу и рефлексии собственной психолого-педагогической деятельности.

Организация всех видов практик студентов - от учебной до производственной - обеспечивает открытие студентами проектной логики организации учебной и воспитательно-развивающей деятельности учащихся начальной школы, переход от действия по плану к проектному действию, которое соответствует следующим принципам:

- диалогичность во взаимодействии с учащимися;
- работа с открытыми, поисковыми проблемными ситуациями и задачами;
- вариативность содержания для разворачивания различных логик открытия новых знаний;
- прогнозирование педагогом логик рассуждения детей и рисков, техник построения методов управления диалогом для их продуктивного преодоления;
- субъектность педагога и учеников во взаимодействии как партнеров по совместному поиску.

В процессе прохождения практики студенты овладевают практическим мышлением, позволяющим обеспечить взаимосвязь теории и практики, это говорит о формировании способности применять знания на практике и извлекать знания из практики. Основным действием практического мышления является профессиональная проба. Осуществление первых педагогических проб на практике способствует проблематизации и корректировке индивидуального учебного плана бакалавра, формирует запрос на индивидуальные консультации, выбор и осуществление различных форм учебных и внеучебных действий с детьми [39].

На всех этапах практики большое внимание уделяется развитию рефлексивных способностей студентов: от них требуется не только описать проведенные мероприятия, заполнить дневник практик, но и ответить на вопросы о собственных затруднениях, способах их разрешения, взаимодействии в группе студентов, отношениях с наставниками практики, с родителями учеников, с администрацией. По итогам семестровой практики проводятся совместные студенческие конференции, где будущие учителя в минигруппах в форме творческих презентаций размышляют о достигнутом и неудавшемся. Важно, что конференция так же как и практика межвозрастная и сетевая: есть чему учиться друг у друга, создавая прототип собственного профессионального сообщества. По итогам первоначальных профессиональных проб студенты

формулируют индивидуальные списки вопросов и педагогических проблем, которые они оформляют в виде рефлексивного отчета по практике и по отдельным мероприятиям, данные отчеты размещены на сайте СФУ в электронных портфолио студентов-бакалавров [37]. В электронном портфолио представлены достижения в учебной, научной, общественной и других видов деятельности студента в период обучения в университете, находятся материалы, отражающие индивидуальные образовательную, научную и профессиональную траектории студента, рефлексивные материалы, материалы по планированию деятельности студента по развитию своих профессиональных компетенций. В течение всего периода обучения в Вузе происходит накопление и публикация результатов учебной и педагогической практик в электронном дневнике персонального портфолио студента с возможностью оценивания (самооценивания, взаимооценивания) и дальнейшей экспертизы. Электронный дневник студента-практиканта содержит ежедневное фиксирование результатов наблюдения, проводимых мероприятий, рефлексивный анализ событий дня, выделение социально-педагогических проблем в ходе работы, анализ собственных затруднений.

Таким образом, мы представили сущность, основные цели и отличия практико – ориентированной модели подготовки будущих учителей начальных классов в Институте ППС СФУ. Рассмотрели особенность запуска данной модели в форме интенсивного семинара, который обеспечил фиксацию новой образовательной среды, где нет готового знания, есть совместный поиск, а это предполагает определенную ответственность за результативность своего собственного образования. Семинар является отправной точкой к «выходу» на практику в школах, формирует мотивацию к педагогической деятельности. Практико-ориентированная модель значимую роль уделяет прохождению практики в школах, было рассмотрено ряд особенностей процесса организации практики, которые способствует зарождению и развитию профессионального

самоопределения студентов. В процессе прохождения практики у студентов случается ряд определенных значимых событий, у них возникает потребность в собственном развитии, по причине недостижения той или иной цели, которую они ставили перед собой, случается ситуация «неуспеха». Неудача заставляет студента анализировать, рефлексировать свои действия, увидеть и понять дефицит своих знаний, и двигаться дальше. Появляется стремление сделать лучше, возникает ответственность перед детьми, которая является основным нравственным качеством самоопределившейся личности (по В.Ф.Сафину). Практика, как деятельностный компонент профессионального самоопределения, играет весомую роль в становлении, развитии профессионального самоопределения студентов, в становлении студентов, как субъектов своей деятельности, дает осознание и понимание реальности и сущности педагогического труда, дает возможности для выработки своего индивидуального развития в профессиональной сфере, увидеть результаты собственной деятельности, собственного развития. Процесс прохождения практики является одним из важных этапов становления профессионального самоопределения студентов при обучении в Вузе.

2.3 Становление профессионального самоопределения студентов в процессе прохождения практики.

Для того, чтобы рассмотреть, как практика влияет на профессиональное самоопределение студентов, мы должны еще раз обратиться к основным моментам сущности процесса самоопределения, и профессионального самоопределения, рассмотренные в Главе № 1. Модель самоопределения (по В.Ф. Сафину) складывается из таких составляющих, как «что я знаю» (в нашем случае, какое представление об идеальном педагоге имеют студенты, поступившие на педагогическое направление ИПП СФУ и соотнесение этих представлений с профессиональным стандартом педагога),

«что я хочу- или не хочу»- это представление человека о собственных жизненных целях, о смыслах в жизни, в профессиональной деятельности, и «что я делаю, ради достижения определенной цели, т. е. результат, процесс», анализ своих возможностей, анализ процесса изменений, появление у студентов мотивов на педагогическую работу, возникновение правильного, реалистичного, осознанного, отношения к профессии педагога.

В ходе непрерывной практики у студентов планируется развитие следующих компетенций:

-готовности к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);

-готовности к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);

-способности использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

-готовности к взаимодействию с учениками, коллегами, социальными партнерами (ПК-6);

-способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7);

-готовности к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-8).

Деятельность студентов на практике была достаточно разнообразной и охватывала различные компоненты профессиональной деятельности учителя. По итогам практики первого года обучения более 80% опрошенных отметили, что они проводили внеучебные мероприятия, активные перемены, психологические исследования; 63% - осуществляли наблюдение за

деятельностью учителя, детьми и из взаимодействием; почти половина оказывали помощь в выполнении домашних заданий во время работы группы продленного дня, работали с документами, и т.д.

В конце второго года обучения (4 семестр), по частоте выполненных студентами действий, лидируют следующие позиции: наблюдение за деятельностью детей на уроке и вне урока, общение с детьми, обсуждение с одноклассниками своих впечатлений о событиях на практике, самостоятельное проведение внеурочных мероприятий.

Т.е. студенты на втором курсе продолжают фиксировать все, происходящее на практике в школе (согласно целям практики, которые представлены во втором параграфе Главы 2), имеют более четко сформировавшийся навык в проведении внеурочных мероприятий. Стали уверенней себя чувствовать при общении с детьми. В прогрессивной последовательности продолжает развиваться совместная педагогическая деятельность с классным руководителем, отношения стали более доверительные, учитель видит в практикантах своих помощников. По данным проведенных исследований мы видим, что в конце первого года обучения 25% студентов отметили положительное, доверительное отношение к ним классного руководителя, а в конце второго года обучения этот процент увеличился до 50%.

Самостоятельное проведение уроков студентами – важный признак того, что происходит соотнесение своих внутренних ресурсов с внешними условиями, происходит развитие создания проектного действия, не по плану, а самостоятельно разработанное. Редко студенты оказывали помощь учителю в проведении внешкольных мероприятий (62%), помощь детям на уроке (37%). Эти данные свидетельствуют, что пока молодые люди не имеют достаточного навыка для оказания действенной, квалифицированной помощи учителю или детям, здесь может играть роль личности и самого учителя, его

отношения с практикантами (часть студентов, 37%-никогда не помогали учителю в проведении уроков, а 25 % не помогали детям на уроках).

Студенты слабо фиксируют свои наблюдения (75%- это действие выполняли редко), что объясняется либо нехваткой времени, либо они не придают значимость данному действию, что говорит о слабом развитии педагогической рефлексии, как важного психологического качества учителя, рассмотренного в Главе № 1 (А К Маркова «Психология труда учителя. Кн. для учителя»). В проведении уроков студентам также необходима помощь и консультация более опытных специалистов.

25% студентов отметила, что помимо перечисленных действий, они помогали учителю в оформлении класса, в проверке тетрадей, в оформлении документации (опять речь идет о положительном развитии отношений по типу «студент - классный руководитель»)

В ходе практики произошли изменения и в личностном развитии студентов. Значительная часть студентов отметила развитие у себя коммуникативных, организаторских способностей, инициативности, самостоятельности, стрессоустойчивости. Четвертая часть опрошенных отметила, что уже могут применять на практике знания из психологии личности, социальной психологии и теории учебной деятельности, т.е. из того, что узнали на учебных дисциплинах, а у 12% повысился интерес к дальнейшей работе с учениками, к профессии учителя. Также студенты отметили, что стали более уверенными, сдержанными, «волнение при общении с классом ушло», стали внимательно относиться к детям, к каждому ребенку, стали более опытными, больше узнали о жизни класса - 35 %, 8% отметили, что приобрели необходимые знания по организации развивающих уроков. Эти данные показывают, что в результате процесса практической деятельности происходят важные субъективно-личностные изменения в человеке, видение

себя развивающимся в рамках определенного времени есть важный аспект для развития процесса самоопределения.

По мере прохождения практики претерпевали изменения и трудности, с которыми столкнулись студенты. Если в 1-ом семестре учебного процесса около 80% студентов 1 курса испытывали трудность в организации дисциплины всех детей, в умении привлечь внимание всего класса, то во 2-ом, 3-ем семестре эти трудности начали принимать более конкретные, частные формы, а именно: агрессивное поведение детей, в основном мальчиков и неумение с ним справиться – эту сложность отмечали более трети студентов. Пятая часть студентов испытывала трудности в работе с детьми-инофонами, фиксировали недостаток своих компетентностей в этой сфере. Эта отсроченная фиксация затруднений ценна и может говорить о внутреннем усложнении образа ученика и ребенка и образа себя как ответственного за изменения в этом ученике, ребенке.

Значительная часть студентов стали осознавать роль ответственности в деятельности педагога. Они отмечают, что педагог закладывает фундамент, основу для становления личности ребенка, что «от педагога зависит будущее ребенка», «педагог начальных классов - это вторая мама». Причем, на втором курсе значительно увеличивается количество студентов, которые считают, что «профессия педагога очень ответственная», и отмечают развитие этого качества у себя. В опросе в конце 3 семестра студенты отметили, что практика помогает им лучше понимать детей, видеть свои пробелы в знаниях, развивать профессионально важные качества. В.Ф.Сафин определил именно ответственность ведущим нравственным свойством самоопределившейся личности [32].

Надо отметить, что практика повлияла и на изменения отношений студентов с преподавателями университета – руководителями практики: почти вдвое (с 80 до 45%) уменьшилось количество тех, кто не понимает, как

выполнять задания практики, около 40% отметили, что им стало «проще, так как они имели опыт, и знали конкретную цель практики»; многие стали отмечать возникновение совместной работы со школьными учителями, здесь прослеживается положительная динамика. Если во втором семестре только 12% студентов отмечали наличие доверительных отношений с учителями, то по итогам 3-го семестра 25% студентов отмечают, что «учитель стал больше нам доверять» и «пришло понимание, что наставник всегда готов нам помочь». Это важный момент, который говорит нам о встраивании студентов в учебно-профессиональное педагогическое сообщество, о создании событийной общности и сотрудничества между учителем и студентом-практикантом. От учителя в первую очередь студент получает основную помощь и приобретает необходимые навыки, нужные в педагогической сфере. Практикант наблюдает за учителем, учится у него, анализирует его действия и пробует сопоставлять и применять эти действия к себе.

Претерпел изменения образ педагога в представлении будущих учителей, по сравнению с 1-ым и 2-ым курсами. В первом параграфе данной главы был представлен обзор важных профессиональных качеств учителя, которые назвали студенты до выхода на практику. Полученные данные показывают, что у студентов, приступивших к обучению по профилю «Учитель начальной школы» отсутствует адекватное представление о сущности педагогического труда. Первое место студенты дали такому общему, нерасчлененному понятию, как «профессионализм», далее идет «терпимость», «практичность», потом «доброта», т.е. молодые люди имеют представление о педагоге как о понимающем и принимающем, гуманистически ориентированном, но пассивном человеке, не преобразующем, а принимающем реальность.

К концу первого года прохождения практики в школах (2 семестр), у студентов происходит изменения в образе педагога, он становится ближе к актуальному профессиональному стандарту: при опросе, проведенном в апреле-

мае 2015 года, они фиксируют все три главных профессиональные функции учителя по стандарту, обучающая (учитель- это «Носитель знаний», «Знающий», «Мудрец»), воспитывающая (учитель-это «Воспитатель», «Наставник», «Пример»), поддерживающая (учитель-это «Товарищ», «Друг», «Помощник»). У 2/3 опрошенных появились такие учительские характеристики, как «Идеал», «Мудрец», «Учитель-это вторая мама», что говорит о состоявшемся понимании студентами специфики младшего школьного возраста и меры педагогической ответственности.

На втором курсе студенты отмечают, что «учитель должен быть сам заинтересован в результатах своего труда», «увлечен работой», «должен любить свою работу», «должен развивать не только других, но и сам развиваться», это говорит о работе студентов над своей профессиональной мотивацией, понимания ее важности, студенты продолжают осмысливать образ учителя, его профессиональные качества.

По сравнению с опросом студентов в 1-ом семестре, главными качествами педагога по прежнему остается «Гуманистическое, принимающее отношение» и «Профессионализм, компетентность», но они меняются позициями. Теперь в первую очередь в описании необходимых качеств педагога у студентов встречаются качества, которые можно отнести к группе «Принимающее отношение» - «внимательный», «чуткий», «принимающий таким, какой есть», «понимающий», «терпимый». При этом, к концу 1-го года прохождения практики, студенты - более 60% от общего числа опрошенных, отметили, что, благодаря практике, сами стали терпимее к окружающим, т. е. происходит внутренняя работа студента, во – первых, над структурированием образа себя как профессионала, во- вторых, над конкретизацией необходимых профессиональных педагогических качеств, в третьих - соотнесение того, что

увидел на практике, со своими возможностями, и дальнейшим развитием уже собственных личностных качеств, близких к педагогическим.

В 4 семестре студенты по 5-балльной шкале проводили собственную оценку уровня развитости профессиональных действий учителя. Оценку «5» практически никто не выставил, что говорит об объективности, адекватности оценивания у себя степени развития профессиональных качеств, о «не завышенности», непереоценивании своих умений и навыков, своей степени развития. Большинство ответов пришлось на средний балл-«4» и «3».

Оценку «4» - 68% студентов поставили себе за планирование урока, 62%- за организацию детей на уроке, 56%- за проведение интересного урока.

Оценку «3» половина опрошенных студентов поставило за учет индивидуальных особенностей детей на уроке, и за проведение диагностики индивидуального развития ребенка, 43%- пришлось на поощрение инициативы и самостоятельности учеников.

Исходя из представленных данных мы видим, что студенты приобретают более существенный опыт в проведении и планировании урока, причем планировать урок получается у большего числа опрошенных, а при проведении интересного урока, студенты испытывают трудности, у них не хватает ресурсов, и как заметило 10% опрошенных студентов, «навык проведения урока необходимо еще более совершенствовать». Студенты учатся организовывать детей на уроке, поддержание дисциплины все еще остается «слабой» по степени развитости данного качества. Они учатся охватывать и объективно оценивать в целом весь класс, т. е процесс развития идет от «общего к частному», студенты сначала охватывают группу детей в целом, на учет каждого ребенка им не хватает навыков, опыта, либо нехватка времени. Самая слабая ситуация касается такого действия, как «взаимодействие с родителями учеников». По степени важности ее отметили далеко не все студенты, и по степени развитости 2 балла – поставили 25%, 1 балл-43%, 0

баллов- 6%, это говорит о том, что студенты не имеют определенного навыка при общении с родителями, не придают ему значимость в силу отсутствия опыта, либо в заданиях по практике не было поставлено определенных задач на налаживание контакта с родителями учеников.

Оценивание развитости собственных профессионально-значимых знаний и умений, говорит о том, что человек готов рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, на данный момент, осознанно видит свои сильные и слабые стороны, понимает, видит в каком направлении ему нужно двигаться дальше для того, чтобы еще больше усовершенствоваться в осваиваемой деятельности.

По итогам практики в 4 семестре, все студенты отметили, что самым большим успехом для них являлось проведение и проектирование урока, что соответствует задачам практики на данный период. 10% отметили, что проведение урока это новый опыт, над которым «еще нужно работать», что говорит о начале «запуска» модели профессионального самоопределения, т.е. происходит анализ своих собственных возможностей, возникает потребность в проведении интересного урока, которую необходимо совершенствовать, возникает внутренняя мотивация на проведение урока для «галочки», а проведение интересного урока, как значимого события для себя и для детей. Задача практики состоит в формировании своего собственного содержания, своей линии развития траектории образовательного процесса, посредством взятия опыта из реальной практики. Т.е. действие сначала проектируется, потом происходит его опробация в реальной деятельности, далее идет анализ, решение поставленных задач, что получилось, что нет и почему. Наличие таких ответов студентов как, «получилось, но нужно еще работать», «получилось, но надо еще более совершенствовать», свидетельствует о том, что проба на практике случилась, происходит ее дальнейший анализ и корректировка собственных действий, осознание студентами своих

возможностей в осуществлении педагогической деятельности, формируется установка на учебу, на осмысление своих ресурсов и дефицитов как профессионала, как будущего педагога, что является одной из основных позиций, определяющей уровень профессионального самоопределения.

Большинство студентов поставило прочерк при ответе на вопрос «Назовите главное разочарование у себя на практике», это показывает, что практика организована достаточно грамотно, студенты попали к квалифицированным и опытным педагогам, это также является одним из важнейших условий успешного вхождения студентов в педагогическую деятельность. Один человек написал, что «ничему новому не научился в ходе прохождения практики», и как потом выяснилось, у этого студента сложились отношения с классным руководителем, это внесло свой отпечаток в целом на отношение студента к практике.

В профессии учителя 43% студентов привлекает работа с детьми, приносит радость развитие, успехи, достижения самих детей, их умение совершать открытия (что говорит о том, что эта часть студентов психологически правильно выбрали профессию педагога). Трудным в профессии учителя оказалось поддержание дисциплины и организация детей-43%, этот процент уменьшился по сравнению с первым курсом прохождения практики (1-2 семестр), но все еще остается для большинства студентов трудностью, над которой необходимо работать, уменьшение процента свидетельствует о том, что часть студентов справилась с поставленной перед собой задачей, нашла пути работы с организацией дисциплины детей, происходит дальнейший рефлексивный анализ и работа над собственными действиями.

При ответе на наш главный вопрос, будете ли вы работать педагогом на данный момент, ситуация выглядит следующим образом:

- с 23% до 40 % выросло количество студентов, точно принявших решение стать учителями. Все из этих 40% в своих самоотчетах на вопросы причинах своего решения отмечают положительную роль практики: описывают из своей учебной практики ситуации- вызовы, ситуации успеха, ситуации- удивления.

- существенно возросло количество «сомневающихся» в выборе профессии (это такие ответы, как «сказать сложно», «не уверена, но интересно работать с детьми», «возможно», «точно не могу ответить, скорее всего, да», «не могу дать ответ, т.к. еще предстоит научиться многому»), с 23% (2 семестр) до 35% (3 семестр), до 50% (4 семестр) от общего числа опрошенных студентов. Эти данные свидетельствуют о положительной динамике развития профессионального самосознания будущих педагогов, говорит об их серьезном отношении к выбору будущей профессии, к содержанию педагогического труда, развитию рефлексивных способностей, роль которых необычайно важна в деятельности педагога. У большинства студентов посредством практики происходит продолжение этапа осмысления и видения себя в профессии, многие осознали свои возможности и способности, свои жизненные планы, стали осмысленно относиться к обучению, что является основой профессионального самоопределения по Пряжникову Н.С. [29].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведения исследовательской работы, исходя из представленных задач, можно сделать следующие выводы:

1. Проанализировав сущность процесса профессионального и жизненного самоопределения, мы получили, что наиболее успешно оно протекает в процессе деятельности, приближенной к реальной. Эта деятельность должна носить преобразующий характер, являться важной, ответственной, результативной, эмоционально и личностно значимой для самого человека, должна быть включенной в целостный процесс жизнедеятельности, иметь не разовый, а непрерывный, постоянный характер.

2. Представленные условия деятельности выполняются в ходе учебной и производственной практики студентов, которая многопланово воздействует на профессиональное самоопределение. Можно выделить следующие моменты влияния практики на профессиональное самоопределение студентов - будущих педагогов:

- Педагогическая практика должна иметь распределенный, непрерывный, деятельностно-рефлексивный, межвозрастной, со-бытийный характер, тесную взаимосвязь с учебным процессом.

- Педагогическая практика как одна из основополагающих составных частей учебного образовательного процесса в вузе дает студентам верное представление о многих аспектах и особенностях педагогического труда. Исследование проиллюстрировало, что проецирование теоретических знаний, умений и навыков на практико-ориентированную деятельность является важным этапом в системе профессионального становления будущего специалиста. Необходимо осуществлять погружение студентов в практику реальной педагогической деятельности, начиная с первого курса. Это приводит

к тому, что у будущих специалистов формируется видение целостного педагогического процесса в школе.

- В процессе практики студенты ставят перед собой ценностно-смысловые вопросы педагогической деятельности, происходит осознание своих возможностей в осуществлении педагогической деятельности.

- С помощью прохождения практики в школах происходит вхождение студентов в педагогическую среду, развитие рефлексивных способностей, социальных и профессиональных компетенций, осуществление фиксации студентами изменений, происходящих в них самих в результате проделанной работы.

- Студенты в процессе прохождения практики идентифицируют себя как специалиста в данной профессионально-педагогической области, происходит осмысление своих ресурсов и дефицитов как профессионала, идет установка на дальнейшее обучение по избранной специальности.

3. Со-бытийная направленность практики при становлении профессионального самоопределения будущего педагога имеет основные признаки : изменение у студентов отношения к будущей педагогической деятельности, изменение представлений о ребенке, о себе, своих возможностях, зарождение педагогического и рефлексивного опыта, наличие новых эмоциональных переживаний (возникновение в процессе практики ситуаций «неуспеха», «неудач» в процессе осуществления проб), изменение у студентов представления о совместной деятельности, отношения к взаимодействию между ее участниками, происходит формирование студенческой событийной общности, которая оказывает влияние на личностное развитие человека, и формирование педагогической, профессиональной общности между практикантами и педагогами, свидетельствует о встраивании студентов в учебно-профессиональное педагогическое сообщество.

4. В процессе практики реализуются основные элементы профессионального самоопределения. Основным принцип возникновения процесса самоопределения состоит в том, что внешние причины, приложившись к внутренним условиям, имеют воздействие на самого субъекта, и зависят от его внутренних свойств. В основном понятии самоопределения определяется активная природа «внутренних условий, свойств» самого субъекта. Возникновение активации природы внутренних условий субъекта начинается с видения собственных знаний (в нашем исследовании, знаний студентов о профессии педагога, его личностных качествах), т.е. представления человека о смысле осваиваемой профессиональной деятельности.

Далее эти знания в процессе включения в реальную педагогическую деятельность с помощью прохождения практики, интерпретируются, видоизменяются, происходит активация внутренних сил самого человека через внешнее воздействие, через ту среду педагогической действительности, в которую попадает студент на практике.

В процессе практики студенты соотносят те знания, представления, которые были в начале, с тем, что они увидели в реальности, проецируя это видение на себя, на видение и осмысление своего места в осваиваемой (получаемой) профессии, происходит формирование самосознания личности, ее индивидуализация, т.е. зарождение процесса самоопределения.

Процесс прохождения практики, организованной таким образом, как представлено в исследовании, активизирует внутренние силы человека, путем постоянного, непрерывного внешнего воздействия на него. Под влиянием этого процесса происходит осмысление происходящего на практике, ситуации неудачи, неуспеха активизируют мотивацию студентов на освоение педагогической деятельности, они фиксируют свои трудности, и совместно (с группой или с классным руководителем) их решают, постепенно решая педагогические задачи, стоящие перед ними. Студенты начинают проецировать

на себя все, что с ними происходит на практике, фиксируют свои изменения в личном и профессиональном развитии, эта фиксация позволяет понять и видеть траекторию собственного развития, увидеть себя в профессии.

Включение в реальную педагогическую деятельность с помощью практики позволяет

Одним из показателей уровня процесса становления профессионального самоопределения студентов посредством включения их в реальную педагогическую деятельность с помощью практики, является:

- уровень удовлетворенности выбранной сферой деятельности, положительного отношения к профессии. При сравнении результатов исследования на 1-ом и 2-ом курсе, вырос процент от общего числа опрошенных студентов, точно принявших решение стать учителями.

- развитие понимания доли ответственности в профессии педагога и в своих личностных качествах в сознании студентов. По результатам исследования увеличился процент студентов, считающих, что профессия педагога является ответственной, и отмечающих развитие у себя этого качества (с 12%- 1 семестра, до 25%-3 семестр).

- устойчивый профессиональный интерес по мере перехода с одной ступени обучения на другую, по мере усложнения Программ практик, постановка студентами образовательных задач (запроса) на следующий, очередной этап прохождения практики.

- идентификация себя в качестве субъекта будущей учительской деятельности, готовности к профессионально-педагогической работе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии», глава XX «Самосознание личности и ее жизненный путь» / Рубинштейн С.Л./ - 4-е изд. СПб: Питер, 2004.-С.234-310.
2. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология развития человека /В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев/ - Москва: Школьная пресса, 2000. - С. 320-336.
3. Гинзбург М.Р. «Личностное самоопределение как психологическая проблема». Психология личностного самоопределения Дисс. докт. психол. наук. / Гинзбург М.Р./ Москва, 2006. - С.122-178.
4. Основная образовательная программа высшего профессионального образования. Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Профиль подготовки Педагогическая деятельность в начальном общем образовании.
5. Макарычева И.Н. «Особенности формирования мотивов профессионального самоопределения и самосовершенствования студентов высших учебных заведений» / Макарычева И.Н. // «Высшее образование сегодня»- № 4.- 2014.- С. 287-300.
6. Лукина А.К., Волкова М.А., Воронина Н.Б. Роль практики в профессиональном самоопределении студентов - будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24252>
7. Лукина А.К. Особенности мотивации студентов – будущих педагогов //Материалы международной научно-практ. конф. Достижения высшей школы" 15- 22 ноября 2014 г.//София, 2014.
8. Лукина А.К. Роль практики в становлении профессионального сознания студентов - будущих педагогов// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.

9. Риски введения Федеральных образовательных стандартов основного общего образования: научный доклад / Коллектив авторов, руководитель М.В. Рыжаков. — Москва, ИСМО РАО, 2013.

10. Профессиональный стандарт педагога. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" от 18 октября 2013 года.

11. Федеральный закон РФ "Об образовании в Российской Федерации", N 273-ФЗ от 29.12.2012. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362>

12. Концепция модернизации педагогического образования (проект). [Электронный ресурс]. - Режим доступа: mpsu.ru/files/docs/3.1evolution_concept.doc

13. Блонский П.П. «Избранные педагогические и психологические сочинения». Том 1, Том 2.[Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.koob.ru/blonskij_p_p/

14. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / Маркова А. К. /— Москва: Просвещение, 2003. —С.192.

15. Кадакин В.В. «Новые направления деятельности Вуза в условиях введения профессионального стандарта педагога» / Кадакин В.В./ «Высшее образование сегодня»- 2014.- № 6. - С.23

16. Талызина Н.Ф. «Педагогическая психология» / Талызина Н.Ф.// Москва: «Академия» - 2008. —С. 145.

17. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия/ Бизяева А.А.// - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. — 2.

18. Лукина А.К., Чиганова С.Д. Образ профессии педагога у студентов-первокурсников как ресурс индивидуализации образовательных программ /

Лукина А.К., Чиганова С.Д.// Вестник КГПУ им. В.П.Астафьева, 2015, №3- с.82-88.

19. Рязанцева М. В., Субочева А. О. Исследование роли учебной практики как активного метода профессионального самоопределения / Рязанцева М. В., Субочева А. О.// Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С.24 - Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/10/39654>

20. Иванченко А.М. О цикле Колба, модели обучения, основанной на поэтапном формировании умственных действий. / Иванченко А.М. //Журнал «Компетенции»- №3- 2015г. Режим доступа: <http://trenerskaya.ru/article/view/cikl-kolba>

21. Анализ статей журнала «Высшее образование сегодня», 2014-2015гг. - Режим доступа: <http://www.hetoday.org/index.html>

22. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : избранные труды: в 2 томах. / Фельдштейн Д. И. // — Москва; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та: МОДЭК, 2005.

23. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / Абульханова-Славская// - Москва: МОДЭК, 2003.- С.144-156

24. Выготский Л.С. «Психология развития человека» / Выготский Л.С. // Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с, ил. — (Библиотека всемирной психологии).

25. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности / Головаха Е.И., Кроник А.А.//Москва: «Мысль» - 2009.- С.299.

26. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Феномены социального самоопределения: закономерности его динамики в условиях устойчивого экономического развития / Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. // Вестник практической психологии образования- 2000.- № 4. - С. 31–36.

27. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение молодежи: структура и детерминация / Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. // Вестник практической психологии образования- 2007.- № 1. - С. 50–55.
28. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е. А. // Москва: Издательство МПСИ, 2006. – С.208
29. Пряжников Н. С., Пряжникова Е.Ю.Профессиональное и личностное самоопределение. / Пряжников Н. С., Пряжникова Е.Ю. // Москва: Издательство МПСИ, 2004. – С. 154-160.
30. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. / Пряжников Н. С. // Москва: Издательство Институт практической психологии, 2004. – С.352
31. Сафин В. Ф. К проблеме профессионального самоопределения личности и ее активности / Сафин В. Ф. // Вопросы самоопределения личности и ее активности. Уфа, 2005.
32. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Учебное пособие к спецкурсу / Сафин В.Ф. // – Москва : Академия, 2013. –С.150-186.
33. Гилем, 2004. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения личности / Гилем, 2004. Сафин В. Ф., Ников Г. П. // Психологический журнал- 2004. - Т. 5. - № 4. - С. 65-73.
34. Угарова М. Г. Проблема структуры профессионального самоопределения в трудах российских психологов/ Угарова М. Г. // Социальная психология XXI столетия. Т. 2. Ярославль: МАПН.- 2004.- С. 320–324.
35. Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения/ Карпухин О.И. // Социс.- 2000.- № 3.С. 43.
36. Маслоу А. Мотивация и личность: Перевод с английского./ Маслоу А. // СПб: Питер- 2006. –С. 352.
37. Дневники учебной практики студентов 1-2 курсов направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование в электронном виде. - Режим доступа: <http://ipps2.sfu-kras.ru/students>

38. Философский словарь, Москва. – Эксмо - 2002.
39. Аронов А.М. О самоопределении студентов к учебной деятельности //Аронов А.М. // Проблемы самоопределения молодежи- г. Красноярск.- 2013.- С.67-74.
40. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон// Санкт-Петербург: Питер - 2000. – С. 416.
41. Лаврентьева Е.А. Прикладной бакалавриат: перспективы и проблемы //Высшее образование в России, 2014 – №5 – С. 54–60.
42. Лукина А.К. Становление профессиональной субъектности у студентов в учебном процессе ВУЗа// Materialy IX mezinarodni vědecko - prakticka conference «Věda a vznik – 2012/2013». - Dil 20. Pedagogika: Praha. Publishing House «Education and Science» – с. 91-94.
43. Ефлова З.Б. Позиционирование педагога как требование и проблема внедрения ФГОС нового поколения // Герценовские чтения. Начальное образование. Том 3. Вып.1. Начальное образование: соответствие стандарту. – СПб.: Издательство ВВМ, 2012. – 386 с. С. 307-313.
44. Попованова Н.А., Шадрина М.А. Структурно-функциональная модель профессиональной компетентности будущего педагога //Вестник КГПУ им. В.П.Астафьева, 2015, №2- с.82-88
45. Алексеева Е.Е. Сопоставление типологических свойств будущих педагогов и будущих психологов// Герценовские чтения. Начальное образование. Том 3. Вып.1. Начальное образование: соответствие стандарту. – СПб.: Издательство ВВМ, 2012. С.335-339.
46. Практико-ориентированная подготовка бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» профиль «Учитель начальных классов». Учебное пособие / Отв. редактор О.Г.Смолянинова – Красноярск-Сибирский федеральный университет-2015-С.224.

47. Лукина А.К., Колокольникова З.У. Событийная организация образовательного процесса при подготовке педагогов/ Лукина А.К., Колокольникова З.У. // Вестник практической психологии образования- 2014.- № 1. - С. 50–55.

48. Соловьев Г.Е. Специфика средового, событийного и ситуативного подходов в педагогике //Средовой подход к обучению иностранным языкам по новым технологиям. – Ижевск, 2006. – Ч. 2. – С. 24-26.

49. Соловьёв Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников /Соловьёв Г.Е. // Вестник Удмуртского университета . Философия. Психология. Педагогика. – 2009. Вып. 2. – С. 103-11. – С. 106.

50. Степанчук З. А. Событийность образовательного процесса в начальной школе/ Степанчук З. А. // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.).– М.: Буки-Веди, 2012. – С. 140-143.

ПРИЛОЖЕНИЕ А
(обязательное)
ДНЕВНИК ПРАКТИКИ

Титульный лист дневника практики

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

институт

кафедра
ДНЕВНИК ПРАКТИКИ

название практики

место прохождения практики

Руководитель от университета

Руководитель от предприятия

фамилия

Студент _____

номер группы, зачетной книжки

подпись, дата

инициалы, фамилия

Красноярск 2015

**ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
студента - практиканта**

ФИО студента _____

Организованные мероприятия/события _____

Адекватность событий реальной ситуации класса

Качество проведенных мероприятий _____

Участие в подготовке мероприятий/событий учеников класса _____

Учет индивидуальных особенностей отдельных учеников

**Общая оценка воспитательной работы
практиканта**

**Классный руководитель Печать
школы**

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА АНАЛИЗА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО МЕРОПРИЯТИЯ

1. В каком коллективе и когда было проведено мероприятие, какое именно (сбор, беседа, экскурсия и т. п.) ? Какова степень участия в нем студента – практиканта?
2. Актуальность и целенаправленность темы мероприятия.
3. Качество подготовки к проведению мероприятия, самостоятельность, инициативность практиканта.
4. Организованность проведения, ведущая роль практиканта.
5. Доступность материала для учащихся их возрастных и индивидуальных особенностей.
6. Внимание, интерес. Активность учащихся.
7. Какие были трудности и помехи и как они преодолевались практикантом?
8. Положительные и отрицательные стороны в проведении отдельных этапов воспитательного мероприятия.
9. Каковы результаты мероприятия? Достигнуты ли поставленные цели?
10. Общая оценка воспитательного мероприятия.

ОЦЕНКА РАБОТЫ студента по педагогической практике (образец)

Запланированны й результат	Структура результата	Критерии /способы оценки	оценка			Подпис и
			самооценк а	Школьный руководител ь	Руководител ь от кафедры	
ОК-4: Способность работать в команде	Умение организовать	наблюдение				
	Поддержка инициативы	наблюдение				
ОПК-7: использование нормативных документов	Анализ документов	Качество анализа				
	Опора на НПБ	Отсутствие нарушений				
ПКНО-8: взаимодействие с родителями	Вежливость, тактичность	Отзывы родителей				
	Полезность	Выступление на собрании				
ПКНО-12 оценка и проектирование среды,	анализ	Качество разработанного проекта				
	проект					
	реализация					
Д.3.9. Развитие познавательной активности, самостоятельности , инициативы, способностей	диагностика	Качество действий, адекватность ситуации, рефлексивность				
	проект					
	реализация					
	индивидуализаци я					
16) 6.10 Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка	Организация деятельности (Де)	Качество и многообразие видов Де				
	Учет особенностей детей	характеристики				
	Развивающий эффект Де	диагностика				
	Оценка результативности	рефлексия				
12)6.10 Реализация современных форм и методов воспитательной работы	Действия студента	Отчет,				
	Вовлеченность детей	Участие детей				
	Продуктивность действий	диагностика				
ПКНО-15 Учет индивидуальных особенностей детей (ОВЗ, одаренные, и т.д.	диагностика	характеристика				
	Реальные действия	Проект-отчет				
	Полнога учета особенностей	Мнение детей/наблюдателе й				
15) 6.10	Анализ программ	Качество				

Готовность к реализации воспитательных программ	Разработка программы	адекватность				
	реализация	рефлексия				

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕНИКА

1. Общие сведения об ученике: фамилия, возраст, класс, продолжительность обучения в данной школе, прежнее место учебы. Состояние здоровья ученика (по данным школьного врача).

2. Условия жизни ученика в семье: режим дня, участие в домашнем труде, взаимоотношения с родными. Что в семейных условиях способствует или мешает обучению и воспитанию ученика?

3. Учебная деятельность ученика:

а) отношение к учению, труду, мотивы учения; б) успеваемость по отдельным предметам: как учился в предыдущих классах? причины неуспеваемости, если они есть; в) способности к обучению: особенности восприятия, понимания, запоминания учебного материала, навыки самостоятельной работы; г) умственное развитие ученика: кругозор, основательность знаний, начитанность; сообразительность, развитие мышления, логичность, самостоятельность мышления; развитие логической памяти. культура речи: богатство словаря, грамматическая правильность речи; д) широта и устойчивость интересов: познавательных, трудовых, читательских, художественных, музыкальных, спортивных и др.

4. Направленность личности ученика, место ученика в коллективе, особенности поколения: инициативность, активность, общительность, принципиальность, ответственность, чуткость и т. д. Проявление дружбы и товарищества. Интерес к общественно-политической жизни в нашей стране и за рубежом. Убеждения и идеалы ученика. Отношение к общественным поручениям.

5. Индивидуальные психолого-педагогические особенности ученика. Особенности темперамента: подвижность, возбудимость, уравновешенность, преобладающее настроение. Качества характера (волевые, интеллектуальные, моральные): целеустремленность, дисциплинированность, организованность, самостоятельность, честность, правдивость, искренность, самокритичность, добросовестность и пр. Положительные или отрицательные проявления в отношении ученика к другим людям, к себе, к труду. Культурные и гигиенические привычки: вежливость, аккуратность и т. д.

6. Общие выводы: наиболее характерные особенности ученика, которые следует учитывать при индивидуальном подходе к нему. Первоочередные педагогические воздействия, необходимые для улучшения, развития и воспитания ученика.

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛАССА

1. **Общие сведения о классе:** состав класса; краткие сведения о жизни класса в предшествующие годы;
2. **Успеваемость и дисциплинированность класса:**
 - а) **направленность классного коллектива:**
воспитанность в духе общечеловеческой морали;
уровень сформированности нравственных норм,
широта и устойчивость учебных, эстетических и спортивных интересов;
 - б) **успеваемость и общее развитие учащихся:**
состояние успеваемости, по каким предметам высокая и низкая успеваемость, равномерна ли она на протяжении четверти;
уровень общего развития учащихся, объем и основательность знаний;
отношение учащихся к учебе: внимание и старательность на разных уроках, систематичность выполнения домашних заданий, навыки самостоятельной работы, интерес к творческим вопросам, к вопросам мировоззрения;
профессиональная направленность учащихся;
 - в) **дисциплинированность класса:**
состояние дисциплины в классе: соблюдение правил для учащихся, культура поведения, характерные виды нарушений дисциплины;
мотивы дисциплинированности: осознание обязанностей школьника, коллективистские мотивы поведения;
организация режима работы и отдыха в классе и дома;
 - г) **формирование классного коллектива:**
характеристика взаимоотношений в классном коллективе, развитие у детей чувства чести класса и школы;
воспитание коллективизма: умение сообща работать, подчинять свое поведение интересам коллектива;
формирование чувства дружбы: товарищеских отношений, отношение между мальчиками и девочками, развитие принципиальности в дружбе, роль критики и самокритики в коллективе;
 - д) **организаторы классного коллектива:**
классный руководитель, его работа по организации класса;
актив класса и его авторитет.

Вывод об уровне сформированности коллектива класса.

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА АНАЛИЗА УРОКА

1. Общая характеристика урока

- а) подготовленность студента к уроку, отбор и подготовка технических средств обеспечения урока и дидактического материала;
- б) научный уровень урока, осуществление учебных и воспитательных задач;
- в) достижение намеченных целей урока;
- г) уровень сформированности педагогических навыков практиканта.
Умение организовать работу класса.

2. Характеристика основных этапов урока

1) Организация класса (готовность учащихся к работе, экономное расходование времени работы, обеспеченность необходимыми пособиями, техническими средствами обучения и др.).

2) Проверка (устная) знаний, умений, навыков:

- а) правильность формулирования вопросов, их последовательность,
- б) Вопросы на повторение изучаемого материала;
- в) характеристика ответов учащихся (глубина, достоверность знаний, умение их применять, прочность навыков, умение использовать наглядные пособия, речь учащихся);
- г) анализ исправления ошибок, неточностей в ответах учащихся;
- д) активность класса, группы в процессе опроса и приемы их активизации;
- е) правильность оценки ответов учащихся и умение ее мотивировать;
- ж) умение студента делать выводы (подводить итоги) в конце опроса;

3. Изложение студентами-практикантами нового материала:

а) подготовка учащихся к восприятию нового материала, повторение изученного материала, связанного с новым материалом, объяснение практического значения новых знаний, ознакомление с темой и планом урока, мобилизация внимания, постановка перед учащимися практического задания;

б) научность изложенного материала (соответствие избранных методов, целей урока характеру материала, уровню развития учащихся,

в) логичность, последовательность, насыщенность фактами, глубина анализа фактов;

г) специальные приемы, использованные для обеспечения осмысления учащимися нового материала с целью развития умения обобщать фактический материал (сравнение, анализ и синтез, конкретизация материала и др.);

д) правильность применения наглядности (современная демонстрация, выделение и подчеркивание основного, четкое объяснение и поддержание внимания);

е) формулировка понятий, выводов (их правильность, четкость, убедительность и обоснованность);

ж) разнообразие методов и приемов объяснения.

4) Закрепление новых знаний:

а) место закрепления на занятии (параллельное закрепление или последовательное, правильный выбор его места на занятии), доступность;

б) методы и приемы закрепления нового материала;

в) проверка осмысленности учащимися фактов и выводов (умение поставить основные вопросы, выполнение практических работ, применение наглядности);

г) обеспечение активности во время закрепления, работа с отстающими.

д) усвоение учащимися основной части учебного материала;

е) выводы по изученной теме.

5) Домашнее задание: своевременное разъяснение задания, характер и объем его, правильность, инструктивные указания по выполнению, показ способа выполнения, подготовленность учащихся к выполнению задания всем ходом занятия

УЧЕТ И ОЦЕНКА РАБОТЫ, ВЫПОЛНЕННОЙ СТУДЕНТАМИ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

По окончании педагогической практики студенты представляют групповому руководителю практики:
дневник и отчет о проведенной работе в печатном и электронном виде
описание-разработку воспитательных мероприятий с анализом и оценкой,
психолого-педагогическую характеристику учащегося
фото-видео-материалы с уроков и мероприятий
анализ нормативной базы школы, структура школы
хронометраж уроков, протоколирование методом «фотографии» с выводами
планы-конспекты
сценарий одного воспитательного мероприятия ,
психолого-педагогическую характеристику коллектива класса,
отчет о выполнении НИРС,
характеристики работы в качестве учителя - предметника и классного руководителя,
заверенные печатью школы.
характеристики от классного руководителя, заверенные печатью школы.

Итоги педагогической практики подводятся на итоговых конференциях в школе и на факультете.

ПРАВИЛА ВЕДЕНИЯ ДНЕВНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В дневнике должна быть отражена вся учебная, воспитательная и методическая работа студента в период педагогической практики.

В разделе «анализ» следует записывать личные впечатления, свое отношение к наблюдаемому.

Дневник должен быть у практиканта всегда при себе для систематических записей на протяжении рабочего дня (4 - 5 час.). Записи должны быть аккуратными, литературно оформленными.

В дневнике отражаются:

а) подготовительная работа к педагогической практике (лекции, семинары, инструктаж, консультация в университете и самостоятельная работа студентов);

б) подготовка к пробному уроку, занятию (консультация методистов, преподавателя, трудности и их преодоление при подготовке к уроку, впечатления о проведенном пробном занятии, самоанализ и само-оценка);

в) наблюдение уроков (занятий). По каждому уроку (занятию) необходимо делать заметки о наиболее важных данных, характеризующих особенности данного урока (занятия);

г) наблюдения воспитательной и внеклассной работы; д) участие в методической работе (методобъединения, педсовета, семинаров классных руководителей и др.); е) наблюдения за классом и отдельными учениками с использованием их для составления психолого-педагогической характеристики (в разделе «сведения об учащихся»);

ж) анализ работы, проведенной по собственной инициативе и ее результаты;

з) анализ работы по изучению школьной документации (календарный план преподавателя, план работы кружка и др.).

В дневнике должны быть протоколы разборов уроков, данных студентами в закрепленном классе