

- ¹⁴ См.: Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1998.
- ¹⁵ См.: Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д., 1996.
- ¹⁶ См.: Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психол. 1984. № 1. С. 10–16.
- ¹⁷ Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. М., 1999. С. 4.
- ¹⁸ Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование): В 3 ч. Минск, 1996. С. 47.
- ¹⁹ См.: Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. Указ. соч.
- ²⁰ См.: Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего профессионального образования. М., 1990. С. 1; Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986. С. 40.
- ²¹ Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности учителя. Л., 1987. С. 91.

УДК 378.147

Т.Н. ЧЕРНЯЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: cherniaeva@inbox.ru

Формирование профессионального опыта студентов в условиях реформирования высшего образования

Раскрываются философские, психологические и педагогические аспекты профессионального опыта в условиях вхождения российского высшего образования в Болонский процесс. Обозначаются новые проблемы в изучении категории «опыт будущего специалиста (педагога)», нуждающиеся в дополнительном осмыслении. Вынесены на обсуждение вопросы, связанные с возможностью и необходимостью его формирования в период вузовского обучения.

Ключевые слова: Болонский процесс, педагогика высшей школы, профессиональное становление, витальный, личностный, профессиональный опыт, барьеры, «точки» опыта.

T.N. CHERNIAEVA

Forming of Professional Experience by Students by Reform of Higher Education

Psychological, psychological and pedagogical aspects are opened in the conolition of the occurrence of the higher education of Russia in Bolognese process. New issues in the study of the category – «experience of the future specialist» are denoting and requiring in additional comprehension. In this theme, the questions which are connected with possibility and necessity of his formation during the study at the university are submitted for discussion.

Key words: Process of Bolin, pedagogic of higher school, professional building, vital, personal, professional experience, barrier, «point of experience», reflection.

Начало XXI в. для высшего образования в России – это время глубочайших изменений, модернизации, обусловленных необходимостью более четкого соответствия социокультурным и экономическим ориентирам эпохи постиндустриального развития. Расширение европейского образовательного пространства, вхождение России в Болонский процесс потребовали существенной структурной и содержательной переориентации педагогики высшей школы, что в значительной мере смещает акценты в подготовке будущих специалистов.

Проблемное поле педагогики высшей школы сконцентрировалось на активизации исследований, связанных с качеством подготовки выпускников, уровнем их компетентности в будущей профессиональной

сфере, мобильностью и конкурентоспособностью на постоянно меняющемся рынке труда, личной и профессиональной успешностью. Происходит отказ от монополии доминирующей долгие годы знаниево-ориентированной парадигмы, направленной на информационно-теоретическую подготовку студентов и порождающей серьезный диссонанс между теорией и практикой будущей специальности.

Интенсификация темпа жизни, ориентация на высокий профессионализм во всех сферах общественного производства требуют от выпускника вуза быстрой включаемости в профессию, минимизации адаптационных процессов, активной лидерской позиции и изначально высокой стартовой динамики. В значительной мере именно этим объясняется

ся востребованность опытных специалистов, обладающих современными и постоянно обновляющимися знаниями, умениями, эффективно решающих самые разнообразные профессиональные задачи, ориентированных на постоянный профессиональный, карьерный рост. Особо актуально это для подготовки специалистов педагогического профиля – учителей, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, для которых любые ошибки, просчеты носят подчас необратимый характер, так как неразрывно связаны с личными судьбами воспитанников.

Приблизить теорию к практике позволяют современные парадигмальные научные разработки – личностно-ориентированный, компетентностный, контекстный, культурологический подходы, в каждом из которых опыт (личностный, социальный, витальный, профессиональный и др.) исследуется в аспекте позитивного новообразования, качественной характеристики личности, повышающей ее востребованность в динамично меняющемся обществе.

Опыт всегда рассматривался в тесной связи со становлением человеческого общества, эволюцией *homo sapiens* как уникальным процессом передачи опыта от поколения к поколению, обозначенным позднее как явление социального наследования. С момента возникновения первых философских доктрин опыт априори признается одной из главных характеристик человека как социального существа, его личностной составляющей и становится предметом дискуссионных споров различных научных школ. Обращение к источниковедческой базе классической и современной философии показало, что все научные дискуссии, центром которых являлся «опыт», можно (несомненно, с определенной долей условности) систематизировать по подходам к его рассмотрению (отметим, что перечисление и нумерация данных подходов не предполагают определения степени их значимости или последовательности в хронологическом порядке).

В рамках первого подхода (Дж. Дьюи, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллер, И.Ф. Гербарт, Ф. Бэкон, И. Кант) опыт рассматривается как эмпирическое (чувственное) познание действительности, результат взаимодействия человека с окружающим миром, как совокупность событий, действий, переживаний, поступков и т.п. Этот подход развивает традицию, идущую еще от Аристотеля, и проти-

вопоставляет житейский (эмпирический) и научный (теоретический) опыт. Ж.-Ж. Руссо в вопросе о восприятии окружающего мира был ярким сенсуалистом, считающим, что все, что есть в сознании человека, он получает через органы чувств и посредством ощущений. Абсолютизировал также значимость чувств и эмоций, представлений в процессе познания И.Ф. Гербарт.

Следующий подход (Сократ, Платон, И.В. Блауберг, Э.Н. Гусинский, Ю.А. Турчанинова) предлагает оценивать опыт как результат деятельности чистого разума – работу мысли. Вошедший в историю сократовский (эвристический) метод заключался в том, что опыт, рожденный в результате впечатлений, должен побуждать к самостоятельному размышлению, нравственному самосознанию и самоуглублению, лежащим в основе познания человека и его души.

И, наконец, третий подход (И.Ф. Гербарт, Дж. Локк, Дж. Дьюи, М.К. Мамардашвили и др.) рассматривает опыт как метод познания действительности, предполагающий действительное, практическое отношение человека к бытию, включающему внешние и внутренние миры.

На частнонаучном уровне опыт становится предметом исследований начиная с конца XIX в. В психологии они иницируются работами, связанными со становлением диагностического направления изучения формирования и развития личности. Позднее отдельное направление изучения и когнитивных процессов личности (М.И. Холодная) ввело опыт в ряд психологических категорий.

В педагогике опыт первоначально воспринимался как составляющая процесса воспитания, социального воспитания и связывался с педагогикой среды (К.Н. Вентцель, И.Н. Горбунов-Посадов, С.Т. Шацкий). Повышение роли практики в построении новой системы образования после октября 1917 г. стимулировало разработки в области трудового, а позднее производственного обучения (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, М.Н. Покровский), в которых опыт выступал как неотъемлемая составляющая подготовки строителя социалистического общества и способ эффективного перевоспитания подрастающего поколения в соответствии с требованиями государства. Эпоха оттепели (В.А. Сухомлинский, Н.П. Тучнин) способствовала новому направлению в изучении педагогического опыта как воз-

возможности повышения педагогического мастерства учительских кадров. Опыт на долгие годы в педагогике ассоциируется только с личностью учителя, его профессиональным ростом и становлением; наиболее активно это направление разрабатывается в конце 1980-х гг. (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова и др.) в связи с движением педагогов-новаторов.

Сегодня уход от предметно-научной изоляции, рождение дисциплин, пытающихся интегрировать знания смежных наук (философии культуры, педагогической психологии, культурологии образования, социальной педагогики и др.), послужили дополнительным стимулом к расширению направлений, связанных с различными аспектами изучения опыта, например содержания человеческой культуры и образования (Л.С. Выготский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Ж. Пиаже, М.Н. Скаткин и др.); компонента структуры человеческой личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм и др.); процесса (А.С. Белкин, Е.А. Бударин, А.Н. Саврасова, Н.Е. Щуркова); вида деятельности и квинтэссенции практики (Е.А. Бударин, А.А. Вербицкий, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.); результата деятельности во всем ее многообразии, продукта решения профессиональных задач (Г.А. Балл, Е.А. Бударин, А.В. Карпов, Ю.Н. Кулюткин, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов).

Параллельно происходят разработка проблем опыта в педагогике высшей школы, уход от стереотипа его восприятия только на уровне поствузовского образования как критерия профессионализма, отражающего временной период трудовой деятельности специалиста (стаж). При этом, как показал анализ исследований по педагогике высшей школы, опыт достаточно редко соотносится с развитостью лидерских способностей будущего специалиста. В самом общем виде это объясняется, на наш взгляд, традиционным восприятием его как критерия стабильности, фундаментальности и определенной неизменности, связанной с доминантой репродуктивных элементов, в ущерб творческим. Это проявляется, в частности, в «глагольной» принадлежности опыта как накопления, передачи, освоения (присвоения), обобщения, обогащения, совершенствования и обмена. Принципиальная разница по отношению к

использованию вида и объема опыта (ви- тальный, личностный, социальный, профес- сиональный и др.) содержится в активно-пре- образовательной, потенциально лидерской или пассивно-созерцательной позиции лич- ности и ее окружения.

На это обращал внимание еще Дж. Дьюи, утверждавший, что и в материальной, и в познавательной деятельности человек изменяет мир, «делает» его: «Природа опыта своеобразно объединяет активный и пас- сивный элемент. Активно опыт ставится, пассивно испытывается. Мы воздействуем на предмет, а потом он воздействует на нас. Ценность опыта зависит от соотношения этих элементов. Когда мы испытываем об- ратное действие на нас нашего опыта – мы учимся»¹.

Так, накопление более свойственно не- осознаваемым процессам, осуществляемым на уровне стихийного освоения действитель- ности и поэтому более уместно по отноше- нию к «донаучному», жизненному опыту. В отношении профессионального «простое на- копление опыта не обеспечивает более про- дуктивной или успешной профессиональной деятельности»².

Вместе с тем различная трактовка про- цесса, сопровождающего опыт, думается, связана также с качественной спецификой его компонентов и той позицией, которую занимает личность. Речь идет о балансе ре- продуктивных, продуктивных и творческих составляющих любого из видов опыта, на- прямую связанных с его источником (опыт из объяснения, наблюдения, действия)³, эф- фективностью способов приватизации и усо- вершенствования «продуктов культуры <...> в процессе рационально организованной деятельности»⁴.

Социальная характеристика человека, отраженная в его личностном и социальном опыте, повышает значимость взаимодействия с миром во всех его проявлениях (с людьми, природой, средствами производства и др.), а следовательно, предполагает использование дуальных форм, подразумевающих совмест- ное участие («диалог опытов») – формирова- ние, обобщение. Добавим к этому и «обмен опытом», который может рассматриваться как определенное эмоциональное состояние (успешности или неуспешности) и одновре- менно как действие, связанное с потребнос- тью конкретного субъекта поделиться накоп- ленным (опытом).

Становление, обогащение и совершенствование соответствуют логике непрерывного образования и самообразования педагога (А.Л. Гавриков, М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина), происходящего в течение его профессиональной и трудовой жизни и выходящего на уровень разработки и реализации моделей (типов) карьерного и профессионального роста, главными характеристиками которых выступает опыт.

Достаточно дискуссионным выглядит «передача опыта» как перенос некоего нематериального предмета от одного человека к другому. К.Д. Ушинский писал: «Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт – дело единичное, и если в воспитании признавать деятельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт»⁵.

Если рассматривать «трансляцию опыта», то в прямом смысле, как «перенос (от лат. *translatio*), он идентичен предыдущему – «передаче опыта». Если же трактовать трансляцию как «демонстрацию» информации, фиксированной в различных источниках (вербальных, аудио-, видео-, мультимедийных носителях), то она позволяет без искажения оперативно связываться с наиболее продуктивными, инновационными явлениями в педагогике.

Опыт профессиональной деятельности студентов вуза – будущих специалистов относится к новообразованиям личности, которых не было ранее в структурах уже имеющегося личностного и социального опыта человека и которые могут и должны быть целенаправленно и научно сформированы в результате специально организованного в рамках высшей школы процесса. Применение категории новообразований по отношению к профессиональному опыту будущих педагогов означает «признание объективности процесса внутренних и внешних изменений <...> характеризующих содержательное обогащение опыта личности»⁶.

Формирование и опыт не имеют признака константы (К. Роджерс, Н.Ф. Голованова, М.К. Мамардашвили), а современное понимание цели образования как образования в культуре и постоянной динамике снимает ее конечную характеристику, тем более что су-

ществует неразрывная связь с другим процессом – развитием: «Формирование опыта профессиональной деятельности есть отражение развития опыта личности»⁷. И тот и другой проходит стадии первичного формирования, становления и дальнейшего развития. На стадии первичного формирования появляются отдельные элементы, которые, оказавшись востребованными и эффективными, входят во внутренние профессионально-личностные структуры (А.Н. Саврасова).

Формирование профессионального опыта, несомненно, связано с процессами его обогащения и совершенствования. Включение в новые виды педагогической деятельности, ситуативные инновации, восприятие обобщенного педагогического опыта не могут рассматриваться как «механическое» увеличение, а несомненно, ведут к качественным (в большей или меньшей мере) изменениям, характеризующим развитие профессионального опыта в целом или его отдельных компонентов.

Активность и субъективное лидерство по отношению к формированию профессионального опыта у студентов вуза должны, на наш взгляд, быть неразрывно связаны с построением собственных образовательных траекторий и реализацией индивидуальных опытно-ориентированных профессиональных «маршрутов» (В.А. Деркунская, В.В. Лаптев, А.Н. Саврасова, А.П. Тряпицина) как технологических и содержательных элементов исследуемого процесса. Данная идея базируется на дискретности процесса формирования опыта, сегментами или «шагами» которого (Н.Ф. Голованова, Дж. Дьюи, А.В. Карпов, К. Роджерс) выступают целостные ситуации деятельности («проблематические ситуации» у Дж. Дьюи, «планирование» у С. Френе), встречавшиеся ранее, хранящиеся в долговременной памяти в форме «следов» целостных событий (причины ситуации, ее содержание и способы выхода), а также сценарии⁸, выстраивающие перспективу предстоящих действий. Вместе с тем опыт всегда актуален, это некое состояние «здесь и теперь», обусловленное как прошлыми переживаниями, так и сиюминутным состоянием. Опыт определяет единство и целостность субъекта, поскольку это всегда «мой» опыт (К. Роджерс, В.В. Сериков).

Во временном аспекте между «вчера» и «завтра» находятся «точки опыта», которые являются актом непосредственного действия

(наблюдение, оценивание), столкновения человека с каким-либо объектом, событием, ситуацией, придавая опыту динамичный и конструктивный характер, объединяя представления о средствах и способах решения разнообразных по характеру и объему задач.

Формирование профессионального опыта можно рассматривать как типичный и единственный процессы. «Точки опыта» как цепь определенных ситуаций могут предполагать включение всех студентов в их решения, в этом аспекте они являются универсальными, типичными. Они могут быть частью процесса обучения, детализировать период педагогической практики. С другой стороны, они единичны, т.е. индивидуальны и уникальны, и представляют собой «субъективное пространство <...> форму оперативной активизации когнитивных ресурсов субъекта <...> в рамках которых и строится репрезентация соответствующего события»⁹. Данные «точки» обеспечивают эволюцию процесса развития, переформирования опыта из дискретного в непрерывный, систематический (А.В. Леонтьев).

Освоение, прохождение «точек» опыта соотносится с проблемой объективного существования барьеров опыта, имеющих, скорее, психологические основания, связанные с соотношением шаблонного и творческого и проявляющиеся в обращенности к прошлому опыту, «ранее сложившимся стереотипным действиям, не позволяющим обнаружить новые условия, требуемые для выполнения творческого задания»¹⁰. В концепции К. Роджерса¹¹ это называется конгруэнтностью опыта, т.е. соответствием между его переживанием, осознанием и выражением, которое влияет на восприятие и оценку тех или иных событий и служит основой эффективного взаимодействия, взаимопонимания между людьми. У С. Френе подобное соотношение оценивается как «опора – барьер», т.е. как возможность в процессе получения жизненного опыта не принимать его как возникающие барьеры, а оценивать как «опоры», стоящие в ситуации выбора, решения, активного действия¹².

Позитивность наличия барьеров, проблем и препятствий в формировании опыта связывается с понятиями «стереотип» и «профотип» (Д.Н. Завалишина), первое из которых имеет негативную смысловую нагрузку и трактуется как сдерживающий фактор в рождении инновационных элементов, а второй,

отражая обобщенность практического мышления, несет в себе продуктивный смысл и служит реальной основой для эффективной профессиональной деятельности.

При формировании профессионального опыта будущих педагогов стереотипность исключена, если процесс образования построен на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, когда присутствует элемент свободы в выборе собственной образовательной траектории. В определенной мере это находит отражение в этапности формирования опыта, соотношенного со стадиями профессионального становления (Т.В. Кудрявцева, А.К. Маркова), отражающими включенность и динамику опыта как одну из форм социализации (Г.М. Андреева, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков) от начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности (оптация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация, профессиональное мастерство). Этапы опыта согласуются с возрастными доминантами, или «стадиями профессиональной жизни» (Ш. Бюллер) личности – ранней зрелостью, периодом возмужалости, периодом зрелости (Л.В. Маслова).

Стадиальность профессионального становления основывается на психоаналитической концепции социальной идентичности личности (З. Фрейд), согласно которой социальное становление личности – это своеобразный универсальный «план личности» (Э. Эриксон) и процесс, перемежающийся психосоциальными кризисами, когда личность должна сделать выбор, осуществить ломку отношения к окружающим и самой себе, отталкиваясь от того жизненного опыта и культуры, к которой принадлежит¹³.

С этих позиций этапность формирования профессионального опыта будущего специалиста начинается с теоретического погружения и имитационного освоения имеющегося (передового) педагогического опыта (теоретический этап подготовки специалиста) к его соотносению с практической деятельностью и формированию основных структур собственного профессионального опыта (практическая подготовка – педагогическая практика) и далее – к рефлексии и определению дальнейших образовательных и профессиональных перспектив, в том числе и за счет

усиления не в полной мере сформированных, требующих коррекции компонентов.

Этапность формирования профессионального опыта связана с двумя проблемами – профессионального становления и особенностей его формирования в студенческом возрасте. Определяющим положением современного образования является формирование направленности специалиста на непрерывное профессионально-личностное совершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся деятельности. Это в полной мере относится и к профессиональному становлению, «представляющему собой накопление опыта будущей профессиональной деятельности»¹⁴ будущего учителя (А.А. Вербицкий, В.Г. Вершловский, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Козырев, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицина и др.).

Выявление стадий профессионального становления раскрывает взаимозависимость теоретической и технологической оснащенности специалиста и степень развитости необходимых личностных качеств (Е.И. Холостова). Основными характеристиками профессионального становления студента являются сознательность и чувство ответственности за выполнение своих непосредственных профессиональных функций, потребность в собственном развитии (И.К. Дракина).

Интервал с момента поступления студента в педвуз до начала его трудовой биографии как дипломированного специалиста называется допрофессиональным (И.К. Дракина, К.М. Левитан, А.В. Маркова) и отражает социальную ситуацию развития как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий (Л.И. Божович, Р.С. Немов). Согласно концепции ведущей деятельности (А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов) этот период сопровождается появлением характерных возрастных качеств особенностей, или новообразований возраста, к которым можно отнести и профессиональный опыт студентов на фоне перехода от одной ведущей деятельности (образовательной, учебно-практической) к другой (профессиональной), знаменуя начало профессионального становления будущего специалиста.

Спорной в связи с этим является позиция, согласно которой «на этапе профессиональной подготовки речь идет не просто об освоении будущими учителями нового опыта, а о перестройке уже имеющегося»,

(субъектного)¹⁵. Как показывает практика, у большинства студентов дневной формы обучения данного опыта, содержательного наполнения его компонентов просто нет. Проводимый эмпирический анализ показал, что 97–99% абитуриентов (дневного отделения) не имеют опыта трудовой и педагогической деятельности. Поэтому речь идет о «надстраивании» новых структур в виде профессионального опыта к имеющимся – субъективному, личностному, витальному и социальному.

Этапность формирования профессионального опыта будущего специалиста, его способность адекватно воспринимать и преодолевать возникающие барьеры связаны с эмоциональным аспектом опыта. Еще в концепции Дж. Дьюи отстаивалась мысль о том, что отношение человека к окружающему миру не является только созерцательно-теоретическим и бесстрастным, оно всегда эмоционально окрашено. В этом плане обращает на себя внимание то, что любой опыт представляет собой «единство рационального и иррационального, объективного и субъективного, интеллектуального и эмоционального»¹⁶, он всегда дискретен во времени и пространстве (А.К. Маркова) и поэтому всегда состоит как из позитивных, так и негативных проявлений, имевшихся в биографии отдельной личности или социума в целом.

Опыт всегда потенциально «связан с непрерывным ощущением обладания опытом, тем отчасти неоформленным потоком ощущений, который имеется у нас в каждый момент»¹⁷. Неслучайно К.Д. Ушинский, размышляя о педагогической опытности, определял ее как «большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем»¹⁸. Динамика положительных эмоций, их глубина и социальная окраска (поддержка значимым мнением) закрепляют позитивные впечатления от выбранного способа решения задачи, выхода из ситуации и служат для человека стимулом и гарантом его успешности.

Вместе с тем опыт ошибок и неудач является обязательной составляющей профессионального опыта, и их нельзя расценивать только с позиции качества. Опыт всегда есть личное обретение человека, в котором как достижения, так и просчеты, закрепленные отрефлексированными положительными (восхищение, радость, удовлетворение, уверенность, гордость, конструктивное сомнение и др.) или отрицательными (дискомфорт,

недоумение, страх, обида, негодование, неуверенность, беспокойство и др.) ощущениями являются ресурсом дальнейшего развития, причем не только в области пережитого, но и в перспективных областях его самореализации.

Специфика деятельности педагога заключается в том, что он находится в поле потенциальных конфликтов самого различного уровня, характера и сложности разрешения. И это студент, готовящийся к вхождению в профессию, должен принять априори. Именно поэтому особый акцент должен быть сделан не только на наращивании успешного опыта, но и на «важности научиться работать с любым, даже негативным опытом»¹⁹ с целью развития у будущего педагога эмоционально-психологической устойчивости, стабильности позитивных переживаний и адекватности поведенческих реакций. Развитие этих качеств связано с рефлексией опыта, которая ставит индивида в позицию субъекта, исследователя «по отношению к себе и к своей деятельности и позволяет анализировать, осмысливать и оценивать ее эффективность, прогнозировать дальнейшее развитие собственного опыта»²⁰.

Необходимость в рефлексии – функциональная черта любого целенаправленно формируемого опыта, основанная на потребности анализа совершенного в соответствии с запланированными целями и задачами. Возникающее несовпадение между ожидаемым и полученным (как в случае неудачи, так и при позитивном исходе) вызывает необходимость эмоционально, содержательно и процессуально пережить это, устанавливая причинно-следственную связь. Рефлексия связана с процессами (само)оценки и построения «Я-концепции будущего педагога», развитием «здоровой критичности» (Е.А. Бударин, Е.Н. Кукина), препятствующих формированию стереотипов мышления, поведения и являющихся сдерживающим фактором профессионального выгорания, профессиональной деформации и профессиональной усталости.

Для эмоциональной оценки и рефлексии профессионального опыта большую роль играют интернальный локус контроля (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов и др.), при котором человек убежден в том, что успешность или неуспешность его деятельности, полученных результатов целиком зависят от его личных качеств (целеустремленности,

способностей, коммуникативных навыков, работоспособности, гибкости и др.), и экстернальный локус контроля, исходящий из первопричинности действия внешних сил (помощи, давления, конкуренции, недооценки и др.). Локус контроля, являясь личностной характеристикой, позволяет выделить тех, кто более чувствителен к внешним воздействиям, чья рефлексия в большей мере отражает неадекватность (как в положительную, так и в отрицательную сторону) оценки, и тех, чья деятельность определяется внутренней стратегией, когда различные профессиональные проблемы воспринимаются как естественные при профессиональной адаптации.

Необходимость формирования профессионального опыта у студентов в период обучения в вузе связана также с подготовкой к первому важному этапу профессионального становления – социально-педагогической адаптации. В понимании ее сущности определяются две позиции. Согласно педагогической позиции адаптация есть идентификация индивида с профессией, освоение ее норм, ценностей, приобретение автономности (О.К. Крокинская, Е.Э. Смирнова, И.И. Смирнов). Вторая рассматривает адаптацию как процесс и результат согласования имеющихся представлений начинающего специалиста о специфике выбранной профессии с ее реальными условиями и требованиями (профессиональными, социально-психологическими, культурно-бытовыми), приспособление к сложившейся системе отношений в конкретном образовательном сообществе, объективность (адекватность) профессионального и личного принятия и закрепление ситуации успешности собственной педагогической деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование в процессе вузовского обучения у студентов собственного профессионального опыта является действительной потребностью в период активной модернизации высшего педагогического образования в России, нацеленного на подготовку специалиста с новым мышлением, лишенным косности и стереотипности «кабинетного» обучения, динамично саморазвивающимся и способным активизировать процесс саморазвития своих воспитанников, в том числе и посредством обогащения их социального, витального и личностного опыта.

Примечания

- ¹ Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольского. М., 1997. С. 76.
- ² Reconstructing teacher education: teacher development / Ed. by J. Elliot. L., 1993.
- ³ См.: Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2005. С. 731.
- ⁴ См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. З.И. Васильевой. М., 2001. С. 293.
- ⁵ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 162.
- ⁶ Там же. С. 42.
- ⁷ Дьюи Дж. Указ. соч. С. 22.
- ⁸ Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004. С. 37.
- ⁹ Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002. С. 125.
- ¹⁰ Казанская В.Г. «Психологические барьеры» прошлого опыта // Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления. М., 1973.
- ¹¹ См.: Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1998.
- ¹² См.: Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с фр. М., 1990.
- ¹³ См.: Эрикссон Э. Детство и общество / Пер. с англ. СПб., 1996.
- ¹⁴ Саврасова А.Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. С. 30.
- ¹⁵ Саврасова А.Н. Указ. соч. С. 47.
- ¹⁶ Бударин Е.А. Формирование профессионального опыта специалиста связи у курсантов военно-учебных заведений: Дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006. С. 25.
- ¹⁷ Роджерс К.Р. Указ. соч. С. 223.
- ¹⁸ Ушинский К.Д. Указ. соч. С. 162.
- ¹⁹ Бударин Е.А. Указ. соч. С. 35.
- ²⁰ Саврасова А.Н. Указ. соч. С. 43.

УДК 37:001.12/.18

А.В. ВИКУЛОВ

Балашовский педагогический институт
Саратовского государственного университета
E-mail: viculov73@mail.ru

Переосмысление ценностей как основа духовного возрождения человека

В статье рассматривается доктрина переосмысления общечеловеческих ценностей для оздоровления общества. С этой целью предлагается переориентация усилий государства на сохранение здоровья человека в плоскость профилактического направления медицины и оздоровительной деятельности среди педагогов.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье, общечеловеческие ценности, образованность, знания, созидательный труд, духовность, доктрина переосмысления ценностей.

A.V. VIKULOV

Reconsideration of Values as the Basis of the Spiritual Revival of the Man

In the article the doctrine of the reconsideration of general human values for the sanitation of society is examined. The reorientation of the efforts of state to the maintenance of human health into the plane of the preventive direction of medicine and health-improvement activity among the teachers for this purpose is proposed.

Key words: healthy means of life, health, general human values, education, knowledge, creative labor, spirituality, doctrine of the reconsideration of values.

Наступает эра духовного возрождения, осуществить которое невозможно без психического, нравственного, физического и социального здоровья населения нашей страны. Лучшее качество жизни будет в том обществе,

где люди ведут здоровый образ жизни. Здоровый образ жизни в широком понимании – это, прежде всего, народная философия выживания, и она, в конечном итоге, напрямую связана с проблемой национальной безопасности.