

УДК 373.1.013

**СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ СОЦИУМА***Г. Г. Солодова, Л. Е. Галаганова, Г. А. Епанченцева***PERFORMING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS  
IN THE PEDAGOGICAL CULTURE OF THE CHANGING SOCIETY***G. G. Solodova, L. E. Galaganova, G. A. Epanchentseva*

В статье представлен процесс подготовки студентов вуза в условиях современного социума. В статье раскрываются содержательные характеристики, овладение которыми способствует становлению профессионального самоопределения студентов на этапе их вузовской подготовки к педагогической деятельности.

The paper develops the content indicators whose acquisition stimulates the formation of students' professional self-determination at the University. The paper presents some results of reconsidering the higher school stage of training students for teaching in modern conditions.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, педагогическая культура.

**Keywords:** professional self-determination, pedagogic culture.

Известно, что процесс обучения обусловлен социокультурными условиями, а потому возникает необходимость проанализировать особенности современного социума для того, чтобы внести определённые коррективы в организацию воспитательно-образовательного процесса вуза. Практически для всех вузов страны характерна ситуация поиска адекватных для современного социума организационных форм и методов учебной деятельности. В данной статье мы попытались исследовать возможности использования социокультурного подхода в целях подготовки студентов к педагогической деятельности на ценностях субъектной педагогики [1 – 3].

В последние годы значимой для современного социума становится личность педагога как субъекта педагогической культуры. Такой педагог ориентирован не на предметные знания, а на развитие человека, способного самоопределяться в изменяющемся мире, вырабатывать собственную позицию, самостоятельно принимать решения. Из этого следует, что организация воспитательно-образовательного процесса в вузе должна ориентироваться на развитие в личности студента как будущего педагога субъектных характеристик. Педагог как субъект педагогической культуры в изменяющемся социуме рассматривается нами в качестве целевой установки, определяющей ориентиры в организации процесса подготовки студентов к будущей педагогической деятельности. Студенту как будущему педагогу важно понять, что он становится «созидателем» нового образа профессии и нормативов профессиональной деятельности.

Анализ традиционного подхода в преподавании педагогических дисциплин показал, что значимые для становления профессионального самоопределения студентов характеристики не находят должной реализации в организационно-методических формах воспитательно-образовательного процесса вуза. Известно, что опыт педагогической деятельности, полученный в одной парадигме образования, не может решать задачи, сформулированные в другой парадигме, а потому возникает необходимость разработать и экспериментально обосновать такие формы и методы учебно-

познавательной деятельности, овладение которыми поможет студенту приобретать опыт субъектной деятельности в демократически организованном процессе обучения, в основе которого лежит субъектный подход, приоритетными признаются субъект-субъектные отношения всех участников педагогического процесса.

Результаты нашего исследования показывают, что организация учебно-познавательной деятельности требует переосмысления с позиций *позиционного обучения*, при котором студент рассматривается как субъект познавательной деятельности, способный самостоятельно формировать когнитивный образ профессии в соответствии с ценностями субъектной педагогики, что обуславливает становление профессионального самоопределения студента – будущего педагога.

Учебно-познавательная деятельность студентов, осуществляемая на занятиях по курсам педагогических дисциплин, должна отвечать требованиям подготовки современного педагога; рассматриваемая в контексте позиционного обучения, она должна быть нацелена не только на приобретение педагогических знаний, но и способствовать развитию личностных характеристик современного педагога. Это деятельная работа студента, актуализируется его личный опыт, при этом познание педагогических процессов и явлений приобретает для него личностно-смысловой характер, а в процессе обучения реализуется эвристическая функция познания, что обуславливает реализацию *содержательных характеристик становления профессионального самоопределения студентов – познавательно-ориентационную, ценностно-ориентационную, личностно-ориентационную, практико-ориентационную и рефлексивно-оценочную*.

Наш многолетний опыт преподавания педагогических дисциплин показывает, что объяснительно-иллюстративные методы традиционного подхода в преподавании педагогических дисциплин могут сформировать представление о положении новой парадигмы образования и воспитания, помочь осмыслить

сущностные характеристики в понимании педагогических явлений и процессов, сформировать когнитивный образ будущей профессии и нормативов педагогической деятельности, однако такой процесс познания не позволяет студенту проявлять личностно-смысловую направленность его учебно-познавательной деятельности, которая обуславливает процесс становления профессионального самоопределения студентов.

Разрабатывая организационно-методические формы учебно-познавательной деятельности студентов вуза, мы опирались на *принципы*, обеспечивающие становление профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума, *культуросообразности, поликультурности, альтернативности, проблематизации, диалогичности и самоопределения*.

В рамках нашего исследования обрабатывались такие формы учебно-познавательной деятельности студентов, которые позволяют актуализировать процессы профессионального самоопределения – познания мира профессии и особенностей педагогической культуры изменяющегося социума, самопознания особенностей своей личности относительно возможностей реализации положений субъектной педагогики, идентификации личностных характеристик с образом современного педагога, рефлексивно-оценочных умений, позволяющих устанавливать социокультурную адекватность и т. д. С этой целью в нашей опытно-экспериментальной работе проверялась эффективность форм и методов учебно-познавательной деятельности студентов, приобретающих развивающий характер личности будущего педагога. В контексте нашего исследования формы и методы учебно-познавательной деятельности студентов должны обеспечивать реализацию *социокультурной, концептуально-теоретической, процессуально-технологической и личностно-смысловой составляющих в содержании педагогических дисциплин как поликультурного образовательного пространства*, освоение которого обуславливает становление профессионального самоопределения студентов. Это делает возможным интегрировать знание-обучающую и личностно-развивающую концепции образования, позволяющие студентам – будущим педагогам, с одной стороны, овладеть педагогической культурой как многогранным опытом человечества по воспитанию и образованию личности, формировать широту кругозора и на этом основании самоопределяться в профессии; с другой стороны, проявлять активно-избирательную, инициативно-ответственную позицию, развивать субъектные характеристики личности педагога, обуславливающие реализацию его культуротворческих функций.

*Социокультурная составляющая* курса педагогики предполагает отражение в учебном процессе реальной педагогической практики. Реализация такой учебно-познавательной деятельности как бы «помещает» студента «внутри» педагогической культуры изменяющегося социума, позволяя осмыслить и прочувствовать особенности новой педагогической реальности, осознать (почувствовать) себя субъектом историко-педагогического процесса. Студент включается в контекст происходящих изменений, он находится в си-

туации поиска новых смыслов и новых форм социальности.

В процессе такой учебно-познавательной деятельности в самосознании студентов должны обостряться противоречия социокультурного плана, что позволяет: создавать условия для их ориентации в социокультурном пространстве и времени, проявлять личное отношение, оценивать ситуации и т. д. Педагогические знания должны восприниматься в качестве средства для преодоления возникающих в социуме проблем и трудностей; студент должен получить представление о социокультурной детерминированности педагогической деятельности, осознать необходимость изменений в личности педагога относительно требований современного социума.

*Концептуально-теоретическая* составляющая предполагает не только освоение педагогических знаний, но и формирование профессионально-педагогической позиции, которая побуждает будущего педагога к преобразующей деятельности. Реализация данной составляющей в содержании педагогических дисциплин предполагает создание возможности для: осмысления и переосмысления знаний и опыта, полученных на довузовском этапе; выстраивания когнитивного образа будущей профессии; преобразования педагогической реальности путём внесения в «теоретическую модель» будущей педагогической деятельности ценностей субъектной педагогики и др.

Реализация концептуально-теоретической составляющей обеспечивает формирование таких важных характеристик педагогической позиции, как концептуальность, интегративность, вариативность и т. д., а потому в учебно-познавательную деятельность должны быть включены формы и методы, побуждающие студентов к решению конкретных задач, в которых находят отражение проблемы в развитии личности, обусловленные изменяющимся социумом, и проблемы педагогической науки, – всё это приводит к формированию когнитивного образа будущей профессии, в котором находит отражение системное видение профессии, её социокультурная и субъектно-парадигмальная интерпретация.

*Процессуально-технологическая* составляющая предполагает овладение формами, методами, технологиями и стилем педагогической деятельности, основанными на ценностях субъектной педагогики. Результаты нашей экспериментальной работы показали, что в массовой педагогической практике ещё не преодолены стереотипы социодетерминистского типа педагогической культуры, а познание технологий субъектной педагогики сопровождается противоречиями и трудностями. Всё это даёт нам основание считать, что вузовская подготовка к педагогической деятельности во многом определяет, какие формы и методы воспитательно-образовательного процесса выберет студент для будущей профессиональной деятельности. Поскольку для многих студентов формы и методы «активной» познавательной деятельности во многом остаются неизвестными, а в личном опыте отсутствуют впечатления, подтверждающие их значимость для субъектного развития личности, то на вузовском этапе подготовки к педагогической деятельности возникает необходимость овладения процессуально-технологической основой субъектной педагогики, что по-

зволяет обеспечить практико-ориентированную направленность становления профессионального самоопределения студентов.

*Личностно-смысловая* составляющая предполагает проявление личного отношения (оценки) студентов в процессе познания каждого фрагмента учебного материала, а потому организация учебно-познавательной деятельности требует обращения к личной сфере студента (его опыту, эмоционально-чувственным переживаниям и жизненным впечатлениям). В работах по методологии педагогического познания осознаётся ограниченность возможностей усвоения учебного материала на основе его логико-понятийной интерпретации. Личностный опыт студента, включённый в процесс изучения педагогических дисциплин, придаёт учебно-познавательной деятельности неформальный характер – студент не просто узнаёт новое знание о педагогических явлениях и процессах, а происходит обогащение личного опыта, его переосмысление с точки зрения научной теории и педагогической практики, что способствует открытию личностью новых смыслов и обоснованию педагогических ценностей.

Реализация личностно-смысловой составляющей в организации учебно-познавательной деятельности студентов предполагает приоритет субъективного опыта над предметно-знаковыми компонентами учебного процесса. Однако вопросы, выносимые на обсуждение, созвучные личному опыту, всё же должны получать социокультурное толкование, так как в педагогической деятельности реализуются, прежде всего, социально-значимые задачи, соотносённые с личностными смыслами педагога. На практике получается, что при такой технологии у будущего педагога происходит формирование опыта смыслопоисковой деятельности, что позволяет ему проявлять активно-избирательную и инициативно-ответственную позицию, определяющую его профессиональную деятельность.

Реализация личностно-смысловой составляющей в учебно-познавательной деятельности позволяет обеспечивать развитие у будущего педагога «Я-концепции», адекватной ценностям субъективной педагогики. Студент в процессе обучения меняет свой ролевой статус – «Я-студент» на «Я-педагог», и педагогические дисциплины обуславливают эти изменения. Из этого следует, что в процессе освоения педагогических знаний для студента должны создаваться ситуации, ориентирующие его на процесс саморазвития качеств, значимых для современного педагога; на осознание изменений, происходящих в его личности и определяющих становление его нового ролевого статуса; ситуации, которые позволяют актуализировать личностный опыт и переосмыслить его с точки зрения существенных характеристик педагогической деятельности.

Реализация субъектно-ориентированной направленности познавательной деятельности предполагает создание ситуаций самоанализа и самооценивания, соотнесения особенностей своей личности с образом современного педагога, определение своей социокультурной адекватности относительно реалий современной школы. Особое значение придаётся субъект-субъектному общению всех участников воспита-

тельно-образовательного процесса (диалогу студентов с преподавателем, коллегами в группе, “заочному” общению с педагогами-классиками).

В логике наших размышлений относительно того, какой должна быть учебно-познавательная деятельность студентов, разрабатывались формы и методы, реализация которых на практике обуславливает развивающий характер их личности в аспекте становления профессионального самоопределения. В их числе особо выделяются такие формы учебно-познавательной деятельности – *видеолекция, лекция-дискуссия, лекция-конференция, лекция-пресс-конференция, лекция «суд времени» (дидактический театр), научный семинар, семинар «двух преподавателей», педагогическое сочинение, дневник самонаблюдений и т. д.*

Методические разработки данных форм учебно-познавательной деятельности предполагают для студентов достаточно длительный период их подготовки, чтение дополнительной литературы по курсу, подготовки выступлений, отработки логических вопросов с инициативной группой студентов. Примером этому является лекция, проведённая в форме «суд времени» (А. С. Макаренко) или научно-практическая конференция «Учимся у В. А. Сухомлинского», а также лекции-дискуссии по важнейшим теоретическим проблемам педагогической науки.

Особое значение имеют для нас методики, реализация которых носит спонтанный, импровизационный характер, они не требуют специальной подготовки, чаще всего проявляются как ответная реакция студентов на ситуацию, например: вопрос студента в рамках темы семинара (лекции); изложение научной информации, которой владеет студент и которая, по его мнению, значима для решения обсуждаемой проблемы; суждения студентов, в которых отражается их отношение и оценка относительно ситуаций развития личности и т. д.

При анализе любой проблемы в любой форме учебно-познавательной деятельности актуализируется личный опыт студента, который рассматривается нами в контексте личностно-ориентированной содержательной характеристики становления профессионального самоопределения. С этой целью нами применяются методы *актуализации личных впечатлений* студентов и *анализа ситуаций, знакомых им из личного опыта*. На наш взгляд, *логико-понятийный* процесс познания педагогических процессов и явлений должен сопровождаться *эмоционально-чувственным познанием*, так как категории педагогической науки должны быть «узнаваемы» студентом, только тогда можно ожидать их включение в личный опыт и реализацию в практической деятельности. Обыденные знания посредством их осмысления и рефлексии преобразовываются в элементы личной педагогической культуры студента – будущего педагога и становятся компонентами научного знания, включаются в структуру профессионально-педагогической позиции будущего учителя.

Как отмечалось ранее, педагогическое знание не подлежит полной формализации, а потому методы *рассказа, беседы, экспресс-интервью* и т. п. рассматриваются нами как необходимые для создания ситуаций, позволяющих самоопределяться относительно каждого вопроса, подлежащего изучению в курсах

педагогических дисциплин. Как показывают результаты нашей работы, применение таких методов «оживляет» логико-понятийный процесс познания, делая студента соучастником учебной деятельности.

Остановимся на характеристике некоторых форм и методов учебно-познавательной деятельности, посредством которых создаются ситуации, способствующие становлению профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума.

Учитывая социокультурный контекст курсов педагогических дисциплин, студентам предлагаются **видеолекции**, в содержании которых находят отражение проблемы современного социума, используются видеозаписи телепередач, например, «Дети Индиго», «Дикие дети», «Суперняня», «Как воспитать гения» и др. Для студентов создаётся ситуация анализа и оценки представленной проблемы, поиск возможностей её решения.

Видеолекции организуются с учётом принципов *проблематизации* и *диалогизации* учебно-познавательной деятельности студентов. Как правило, на таких лекциях используются журналистские видеорепортажи, в содержании которых актуализируются проблемы социума. Предложенные студентам для просмотра материалы представляют в определённом смысле исследование трудностей и противоречий в развитии ребёнка, раскрывающих специфику социальной ситуации развития личности в условиях изменяющегося социума. Такого рода информация оказывает влияние на эмоционально-чувственный опыт студента, побуждает его к сопереживанию и анализу ситуации, высказыванию собственной оценки, нередко вызывает желание более детально разобраться в проблеме. Личный опыт, включённый в процесс учебно-познавательной деятельности, рождает чувство причастности студента к проблемам социума и процессу развития личности, что актуализирует, прежде всего, *личностно-ориентационную* содержательную характеристику становления профессионального самоопределения студентов.

Задача преподавателя на видеолекции состоит в том, чтобы формулировать вопросы для обсуждения; актуализировать теоретические знания, позволяющие направить познавательную активность студентов на выявление сущностных характеристик познаваемых явлений; принимать решения (осуществлять выбор), учитывая данные характеристики. Таким образом, студенты приобретают знания об изменениях в педагогической культуре изменяющегося социума, учатся пониманию и оцениванию изменений в социальной ситуации развития личности, выявлению и формулированию проблем и противоречий, проявляющихся в реальном процессе развития личности. Анализируя ситуации, студенты высказывают различные точки зрения, что позволяет им постигать поликультурность педагогической культуры в изменяющемся социуме.

Ситуация поликультурности в педагогической культуре изменяющегося социума обуславливает необходимость создания на учебных занятиях ситуаций «межпарадигмального пространства» (Т. Кун), когда перед студентами обозначается ситуация переходного состояния в системе образования, например: фиксируются *изменения в целях* воспитательно-образова-

тельного процесса, *трактовке педагогических категорий* и т. д. На этом основании разработаны несколько тем *проблемных семинарских занятий*, на которых обозначены вопросы, имеющие *дискуссионный характер*. Тем самым воссоздаётся *ситуация, отражающая поиск новых смыслов в обосновании педагогических категорий (ценностей), которые в настоящее время неоднозначно воспринимаются педагогической общественностью*. Для студентов, впервые изучающих педагогические дисциплины, мы выделили три основных понятия: «разностороннее гармоничное развитие личности», «дисциплинированность как качество личности» и «коллектив как инструмент воспитания».

В современной педагогике (теории и практике) существует мнение о том, что использование данных категорий (ценностей) не соответствует установкам нового времени. Мы предлагаем студентам проанализировать социокультурный смысл понятий и оценить их актуальность для личности в современном социуме, поразмышлять о том, что может быть альтернативой в развитии личности, каким образом отрицание данных категорий отразится на личностных характеристиках человека. Студентам предлагается соотнести альтернативные характеристики: «специализация (профессионализация) личности», «свободная личность», «команда» и т. д. Таким образом, реализуя принцип *альтернативности* при анализе личностных характеристик современного человека, студенты приходят к выводу о необходимости использования понятий (ценностей) педагогики доперестроечного периода в практике современной школы, *но адаптируя их к новым условиям*. Итогом таких занятий становится попытка студентов выявить «сочетаемость» некоторых альтернативных характеристик.

Выполнение данных видов учебно-познавательной деятельности способствует осмыслению целе- и культуросообразности педагогических ценностей, которые определяют развитие социума, личности и системы образования; у студентов происходит оценка и переоценка своих жизненных и профессиональных ценностей, которые будут реализовываться в будущей профессиональной деятельности. Таким образом решается проблема *отношения* студентов к педагогическому опыту прошлых поколений, т. е. у студентов происходит *самоопределение в педагогической культуре прошлого с целью её использования в практике современной школы*. В процессе такой работы студент овладевает умениями целеполагания и целереализации, отражающие проблемы современного социума.

Содержание педагогических дисциплин как поликультурного образовательного пространства предполагает создание ситуаций для становления профессионального самоопределения будущего педагога. В этой связи для *проблемных лекций и семинарских занятий* нами были разработаны *вопросы для анализа и сопоставления различных взглядов и точек зрения* в решении конкретных задач развития личности. Как показывает анализ содержания педагогических дисциплин, каждая тема занятия предполагает *многообразие* авторских позиций, например:

– анализируя *сущность процесса развития личности*, актуализируются точки зрения, в которых отражаются разные оценки роли воспитания в решении

проблемы его влияния на процесс развития личности – «Развитие возможно без воспитания» и «Воспитание может всё!»;

– исследуя *соотношение процессов развития и саморазвития*, представляется два возможных взгляда – «саморазвитие характеризуется как определённый *итог* процесса развития личности» и «саморазвитие рассматривается как ведущая характеристика процесса развития, которая присуща ему *изначально*»;

– решая проблему *достижения личностью уровня самовоспитания*, предлагается проанализировать две точки зрения – «саморазвитие и самовоспитание – это идентичные процессы» и «самовоспитание является как следствие саморазвития личности и является его высшим уровнем»;

– исследуя проблему *развития способностей личности*, сопоставляются две теории – теория созревания и теория научения;

– решая проблему *цели воспитания*, представляются точки зрения сторонников разностороннего развития личности и её оппонентов, студентам необходимо проанализировать каждую и определить своё отношение и т. п.

Особенность проведения таких занятий состоит в том, что студент вынужден самоопределяться в представленных точках зрения, выстраивать ответ на поставленные вопросы, анализируя и сопоставляя их, выявляя сущностные характеристики, оценивая их целе- и культуросообразность. Ситуация самоопределения проявляется в том, что уже в *начале* занятия студентам предлагается обозначить своё отношение к проблеме, а *затем* организуется диалог в группе, на *завершающей стадии* занятия студентам предлагается ещё раз высказать свою позицию. Нередко оказывается, что эти позиции меняются под влиянием полученных знаний и обмена мнениями с другими студентами и преподавателем. Учебно-познавательная деятельность студентов на таких занятиях приобретает смыслопоисковый характер, полученные знания по педагогическим дисциплинам используются в качестве обоснования *личных позиций*, осуществляется *выбор точек зрения* (подходов), наиболее значимых и целесообразных для студента – будущего педагога.

Среди многообразия подходов и точек зрения, которые высказываются сегодня педагогической общественностью относительно решения конкретной проблемы, особо можно выделить *альтернативные позиции*, когда происходит их противопоставление, эти позиции воспринимаются как взаимоисключающие и (на первый взгляд) не имеющие значения для принятия конкретного решения. Это нашло отражение в разработанных нами лекциях-дискуссиях, проблематика которых обсуждается на страницах педагогической печати. Материалы педагогической публицистики и научные статьи становятся предметом изучения студентов.

В нашей опытно-экспериментальной работе особое значение придавалось *лекциям-дискуссиям* по проблемам курса педагогики, от решения которых зависело, *какую парадигму образования и воспитания выбирает будущий педагог*. Нами были разработаны методические рекомендации по следующим проблемам:

– «*Проблема ведущего фактора в развитии личности*» – студент определяется относительно роли воспитания в развитии личности, оценивает значение активности личности для процессов саморазвития и самовоспитания;

– «*Моя педагогическая позиция*» – студенты определяют для себя нормативы педагогической деятельности, обосновывают её стиль, самоопределяются в концепциях, в методах и формах воспитания и обучения;

– «*Пути демократизации современной школы*» – студенты осмысливают возможности современной школы в реализации принципа соотношения педагогического руководства и активности школьников;

– «*Какой быть школе будущего?*» – студенты представляют проекты идеальной, на их взгляд, школы, обосновывают принципы в работе такой школы, определяют содержание воспитательно-образовательного процесса, решают проблемы отметки и оценки деятельности школьников и т. д.

Лекции-дискуссии предполагают полную самостоятельность студентов в организации учебно-познавательной деятельности. Как правило, методика проведения таких лекций строится на *принципе проблематизации*, т. е. включения в учебно-познавательную деятельность проблем социума, предлагается сопоставление альтернативных точек зрения, их критическое обсуждение и оценивание результатов деятельности рабочих групп. Каждая лекция-дискуссия завершает изучение определённого блока экспериментального курса. Если на традиционных лекциях студенты получают необходимую информацию по проблемам курса, то дискуссия, включённая в систему теоретической подготовки будущего педагога, предполагает *спор, столкновение различных точек зрения, требует определённого взгляда на предмет, умения отстаивать свои доводы и убеждать других, доказывать ошибочность иных позиций*. Студенты самоопределяются в своих позициях в процессе изучения конкретного раздела (блока) учебного курса, а на лекции-дискуссии они объединяются в группы единомышленников, на основе коллективной познавательной деятельности представляют свою позицию, задают вопросы, высказывают своё согласие и выражают несогласие с оппонентами.

Подводя итоги такой работы, мы отмечаем возрастание познавательной активности студентов в решении проблемы перехода системы образования на позиции субъектной педагогики. Студенты проявляют заинтересованность в инновационных процессах, пытаются прогнозировать последствия тех реальных явлений, которые определяют будущее школы. На лекциях-дискуссиях актуализируется *когнитивно-ориентационная* направленность становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума.

Студенты, как показывают результаты лекций-дискуссий, в целом положительно оценивают положение субъектной педагогики, при оценке многих инноваций пытаются соотносить сущностные характеристики педагогических процессов с личным опытом. Особенно ярко это проявляется на лекции-дискуссии по проблеме *демократизации современной школы*.

Методика проведения такой лекции-дискуссии была заимствована из педагогического опыта (лаборатория С. Н. Истяковой апробирована на международной конференции, 2007). Студентам предлагалось определить роль школьников и учителей в создании демократической обстановки в школе. С этой целью студенты должны были определить одну из четырёх возможных позиций:

– «*оптимист*» – педагог, который считает, что все вопросы школьной жизни (включая учебную и досуговую деятельность) должны решать только ученики, только так они могут научиться самостоятельности;

– «*сдержанный оптимист*» – педагог, который считает, что педагог должен сохранять за собой возможность давать советы, совместно обсуждать планы и результаты работы, определять виды деятельности и т. д.;

– «*пессимист, желающий стать оптимистом*» – педагог, который признаёт необходимость активности и самостоятельности школьников, но высказывает недоверие к их возможностям решать проблемы школьной жизни;

– «*пессимист*» – педагог, который не верит в возможности школьников и считает необходимым во всём руководить их действиями.

Занимая одну из позиций, студенты высказывают свои доводы. Результаты такой работы в течение трёх лет исследования показали, что в основном студенты выбирают 2-ю и 3-ю позиции, обосновывая это тем, что всё же школьник нуждается в педагогическом сопровождении. Особенность этой формы работы заключается в том, что студент *имеет право* переходить из одной группы в другую, *если его позиция меняется*. Так, можно наблюдать ситуации, когда студент несколько раз переходит из одной группы в другую. Анализ результатов дискуссии позволил объяснить некоторые причины такой непоследовательности – в одном случае, принимая решение, студент занимает позицию «ученика», а в другом случае – позицию «учителя». Фиксирование таких противоречий позволяет студенту определять свой социальный статус и формировать когнитивный образ будущей профессии, обусловленный ценностями субъектной педагогики.

В курсе педагогики мы разработали *дискуссии*, используя материалы *по истории педагогики – лекция «суд времени» (дидактический театр)*. Как правило, для проведения таких дискуссий создаётся инициативная группа студентов, а их проведение требует специально организованной подготовки. Такого рода дискуссии направлены, с одной стороны, на познание известных теорий, разработанных в разные исторические периоды страны для решения задач того времени, с другой стороны, становится возможным их анализ относительно современной социокультурной ситуации. На таких дискуссиях студенты как будущие педагоги учатся анализировать опыт с позиций социокультурного подхода, т. е. будущие педагоги осознают, что принятие решений в организации воспитательной работы должно быть соотнесено с современностью, что их педагогическая деятельность должна быть культуросообразна.

Одна из таких теоретических дискуссий была посвящена педагогической деятельности А. С. Мака-

ренко и ставила своей задачей – разобраться в теоретических основаниях его педагогики. По сути, студенты решали проблему: *Педагогика А. С. Макаренко – авторитарна или демократична?* Альтернативность формулировки проблемного вопроса предполагала ситуацию диалога и личностного (профессионального) самоопределения. На лекции вместе с инициативной группой были использованы методы *дидактического театра*, когда перед студентами «разыгрывается» педагогическая драма, отражающая противоречивое отношение наших современников к наследию выдающегося педагога.

Форма лекции – «суд времени» над А. С. Макаренко. Преподаватель выступает в роли консультанта: ставит проблему, предлагает материалы для выступления, вместе со студентами пишут сценарий (так можно назвать конспект лекции), т. е. формулируются вопросы, созвучные нашей эпохе, которые необходимо проанализировать для того, чтобы принять решение (например, о коллективе, дисциплине, авторитете педагога, о его «командирской» педагогике, о военизации воспитательного процесса и т. д.). Преподаватель определяет социальные позиции ведущих участников «судебного» процесса. Задача «обвинителя» состоит в том, чтобы обозначить авторитарные позиции А. С. Макаренко, которые, по его мнению, не могут быть использованы в воспитательной практике современной школы. «Адвокат» пытается представить его педагогику в традициях гуманистического воспитания. Задача «судей» – рассмотреть эти вопросы все-сторонне. «Свидетели», выступающие по каждому из обозначенных вопросов, представляют взгляды А. С. Макаренко и его практический опыт. Роль самого «Антонина Семёновича» состоит в разъяснении позиций классика педагогики относительно всех вопросов его педагогической деятельности. По «сюжету» такого занятия «судьи» выносят «приговор». Все присутствующие на лекции студенты занимают позицию «присяжных», у которых может быть своё особое мнение относительно значения педагогического наследия А. С. Макаренко для современной практики.

Таким образом, студенты имеют возможность дать объективную оценку его деятельности и использовать тот опыт, который адекватен социокультурной ситуации современной школы. Результаты, полученные в ходе проведения таких учебных занятий, подтверждают, что профессиональное самоопределение студентов в педагогической культуре изменяющегося социума рассматривается нами как необходимое условие осмысления педагогической реальности.

Как показала практика, проведение таких занятий, во-первых, ставит студентов в активную познавательную позицию, во-вторых, стимулирует их интерес к изучению теории педагогики. И самое главное – будущие педагоги выступают субъектами историко-педагогического процесса, на этот момент обращает внимание преподаватель, выступая с итогами занятия. Внимание студентов обращается на ту ответственность, которая возлагается на личность педагога, так как его взгляды и личные позиции в конечном итоге определяют педагогическую реальность современного им социума.

Другая *дискуссия* была посвящена педагогической деятельности В. А. Сухомлинского. Следует отме-

тить, что осознав себя в роли субъекта историко-педагогического процесса, студенты самостоятельно предложили и разработали методику проведения данного занятия. На лекции была представлена ситуация *научной конференции школьных учителей*, которые решают проблемы современной школы и обращаются к наследию выдающегося педагога для того, чтобы найти ответы на поставленные вопросы гражданского, нравственного, эстетического воспитания.

Студентов прежде всего интересовал вопрос: *как сделать современную школу «школой радости», как это представлено в книгах В. А. Сухомлинского*. Анализируя проблемы современной школы, иллюстрируя их реальными ситуациями, которые они наблюдали на педагогической практике, студенты представляли размышления В. А. Сухомлинского, его практические разработки и советы. В диалоге участвовали «эксперты», задача которых – представить идеи выдающегося педагога-гуманиста XX века как несоответствующие нашему времени. Дискуссия, в которой принимали участие студенты всего курса, определила значимость педагогического наследия В. А. Сухомлинского для решения проблем современной школы.

Подводя итоги такого рода лекций-дискуссий, следует отметить, что студенты учатся оценивать педагогические явления и процессы, выявляя их социокультурную значимость, а также их целесообразность для современной практики. Самоопределяясь в проблеме, студенты познают различные точки зрения и подходы в объяснении педагогической реальности, осмысливают поликультурность современной системы образования, учатся оценивать традиционные формы и методы обучения и воспитания с точки зрения их соответствия образу будущего. Смыслопоисковая направленность дискуссий позволяет студентам реализовать позицию субъекта историко-педагогического процесса, они учатся преобразовывать известный опыт в новых социокультурных условиях, осуществляют культурную преемственность педагогических традиций, позволяющих решать проблемы современной школы.

Особое значение в опытно-экспериментальной работе имели *интегративные занятия*, на которых устанавливалась связь педагогических дисциплин с курсами методики преподавания спецдисциплин и общеобразовательными гуманитарными дисциплинами – историей, социологией, культурологией, психологией и др. Учебно-познавательная деятельность студентов, организованная с учётом *принципа интегративности* знаний, как показали результаты исследования, способствует формированию когнитивного образа будущей профессии в аспекте его ведущих характеристик – концептуальности, интегративности, вариативности и т. д. Рассмотрим решение данной проблемы на примере интеграции *педагогических дисциплин с гуманитарными науками*.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы проверяли эффективность таких учебных занятий, на которых студенты *самостоятельно обращались к поиску необходимой информации, которая представлялась для дискуссионных размышлений*. В нашей работе с инициативной группой студентов мы организовывали лекции в форме *научной конференции* по обозначенной проблеме. Проиллюстрируем возможности

данной формы учебно-познавательной деятельности студентов на примере темы: *«Гендерные характеристики современных мужчин и женщин»*, которые обуславливают специфику в организации воспитательно-образовательного процесса и в условиях школы, и в условиях семьи. Студенты самостоятельно готовят выступления по вопросам, обозначенным преподавателем, читают исследования культурологов, социологов и психологов. Ситуация дискуссии предполагает смыслопоисковую активность студентов, обуславливает формирование ценностно-смысловой основы профессионально-педагогической деятельности. По итогам сообщений в студенческой аудитории проводится обсуждение, решается проблема – *каким образом социокультурные условия изменили личностные характеристики современных мужчин и женщин и каким образом это отражается на социальных формах поведения – профессиональных, семейных, детско-родительских отношениях?* Решение данных вопросов позволяет объяснить проблемы, возникающие, например, в семейном воспитании, профессиональном поведении учителя и т. д. Студентам предлагалось *оценить особенности своей личности (мужчина – женщина) и соотнести их с требованиями, которые предъявляет профессия педагога в современных условиях*.

На наших занятиях мы фиксировали ситуации, которые позволяют наблюдать становление *рефлексивно-оценочной* содержательной характеристики профессионального самоопределения – студенты осуществляют анализ и самоанализ особенностей своей личности относительно реализации характеристик, значимых для современного социума. Учебно-познавательная деятельность студентов позволяет будущему педагогу научиться оценивать нормы, ценности и формы жизнедеятельности личности, значимые для гармоничного развития личности, оценивать их соответствие критериям гуманистического и демократического развития личности и общества.

Становление профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума, как было отмечено ранее, требует не только познания педагогической реальности, но и *познания самого себя* относительно ценностей субъектной педагогики. Таким образом, познание «должного» в профессиональной деятельности актуализирует познание «возможного» в плане реализации субъективного образа профессии и нормативов деятельности, а потому в нашей опытно-экспериментальной работе создавались ситуации, обуславливающие становление *рефлексивно-оценочной* направленности профессионального самоопределения студента.

Учебно-познавательная деятельность предполагает организацию *ситуаций самоанализа* особенностей своей личности относительно возможностей реализации позиций относительно возможности педагогики. В каждый раздел экспериментального курса педагогики включались *задания*, позволяющие студенту – будущему педагогу – решать проблемы своей социокультурной адекватности, переосмысливать и корректировать довузовский опыт и знания. С этой целью на лекционных и семинарских занятиях использовался метод *экспресс-анкетирования*, который позволял студен-

там оценивать изменения в понимании и оценивании педагогических явлений. Студенты вели *дневники самоизменений*, в которых фиксировали понимание определённых категорий педагогики: в *начале* курса (на вводной лекции), *после изучения* определённых тем и *в заключение* курса (на экзамене). Студенты фиксировали своё понимание, например, таких категорий: «развитие», «воспитание», «обучение», «дисциплина», «свобода» и т. д. Дневники наблюдений позволяли студентам отслеживать изменения в познании существенных характеристик педагогических явлений и процессов.

Изучение вопросов цели воспитания, а также стиля педагогической деятельности, образа современного педагога и др. каждый раз предполагал ситуации *самоанализа, соотнесения* важных для успешной деятельности качеств с личностными характеристиками студента. Выполнение таких форм учебно-познавательной деятельности позволяло студентам выявлять особенности своей личности, представлять себя в образе педагога и на этом основании решать проблему профессионального самовоспитания.

#### Литература

1. Анохин А. М. Педагогика в системе культуры. Стерлитамак, 2001.
2. Трещев А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя. Астрахань, 2000.
3. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного образования. М., 2003.

#### Информация об авторах:

**Солодова Галина Геннадьевна** – доктор педагогических наук, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики ЦПО КемГУ, solodova54@mail.ru.

**Galina G. Solodova** – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor at the Inter-University Department of General and High School Pedagogy, Kemerovo State University.

**Галаганова Людмила Егоровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФИиМО КемГУ, kasatkina@kemsu.ru.

**Ludmila E. Galaganova** – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor at Department of Foreign Languages, Faculty of History and International Relations, Kemerovo State University, Kemerovo.

**Епанченцева Галина Александровна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Оренбургского государственного университета, Оренбург, galinamar@mail.ru.

**Galina A. Epanchentseva** – Doctor of Psychology, Professor at the Department of Psychology, Orenburg State University.

*Статья поступила в редколлегию 19.02.2015 г.*