

Федоренко Е. Ю.
Матушкина В.В.

**Динамика профессионального самоопределения молодых педагогов,
принимающих участие в молодежных профессиональных педагогических играх.**

Аннотация: в статье рассматривается динамика профессионального самоопределения молодых педагогов; описываются результаты исследования, в рамках проекта на территории Красноярского края, создающего условия для продуктивного разрешения профессиональных конфликтов молодыми педагогами и самоопределения в профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, молодые учителя, профессиональное развитие, молодежные профессиональные педагогические игры, метапредметный подход.

На сегодняшний день Красноярский край столкнулся с серьезной кадровой проблемой в общеобразовательных учреждениях: выпускники педагогический ВУЗов не хотят идти в школу, это место не выглядит для них как привлекательное, как пространство самореализации. Те молодые учителя, которые все-таки «дошли» до школы через несколько лет уходят из образования, объясняя свой уход отсутствием перспектив и внятной картины своей карьеры. Для большинства учителей остаются «закрытыми» различные стороны и контексты профессиональной педагогической деятельности. Так, например, согласно одному из исследований посвященному теме профессионального самоопределения молодых специалистов, главная цель работы учителя видится в передаче знаний детям, профессиональное развитие заключается в продвижении по карьерной лестнице. Настоящий профессионал в таком подходе – тот, чьи ученики получили высокие оценки за выпускные экзамены и тот, кто «любит детей». Как мы видим, такой подход к профессии весьма ограничен и затрагивает лишь поверхностные, формальные характеристики. Вышеописанной ситуации «способствует» и школа: на новом месте работы педагог может ощущать нетерпимость старшего поколения к инициативам; ощутить себя в арьергарде профессионального сообщества; чувство одиночества и противопоставления себя коллективу; конфликт наличия собственной энергии и стагнации профессии, что стало очевидным по материалам предпроектного исследования (2012г.).

Рассматривая период профессионального становления, можно констатировать, что он приходится на возрастные границы молодости. Цель молодости заключается в реализации возможностей самоопределения и саморазвития. Притязания, в большей степени, связаны с социальным и профессиональным позиционированием, открытием новых смыслов, потребностью в новых впечатлениях. Молодым людям свойственно стремление к активному самоощущению, в связи с этим они ориентированы на такие сферы деятельности, которые могут это обеспечить вместе с открытием горизонтов развития. Педагогическая же деятельность не является для молодежи привлекательной в силу ее монотонности в сравнении с другими сферами деятельности, и отсутствии выятных ориентиров в будущем. [8]

Приход в школу молодых людей в качестве учителя требует самоопределения, занятия позиции относительно себя как профессионала, профессионального сообщества, учеников и т.д. Самоопределение представляет собой механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. [4] С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульхановой-Славской проблема самоопределения рассматривалась в свете выдвинутого принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия, где центральным моментом самоопределения является собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. [9] Самоопределение - это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности. Раскрытие сущности самоопределения личности, не может не опираться на субъективную сторону самосознания - осознания своего "я", которое выступает как внутренняя причина социального созревания. [1], [7], [2] Опираясь на работы В.Ф. Сафина, "самоопределившаяся личность" является синонимом "социально созревшей " личности. В психологическом плане самоопределившаяся личность – это «субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество. [10]

Таким образом, под профессиональным самоопределением мы понимаем определение себя относительно выработанных в обществе и осознанно принятых

человеком критериев профессионализма. Исходя из этого определения, можно выделить 3 характеристики:

1. критерии профессионализма (представления о компетентностях, которыми должен обладать специалист, чтобы считать себя профессионалом);
2. профессиональное самочувствие (субъективные ощущения, свидетельствующие о той или иной степени психологической комфортности и удовлетворенности);
3. профессиональные притязания (стремление достичь результата, определенного уровня профессиональной деятельности; это тот уровень профессиональной деятельности, на который ориентируется человек, зная свои ресурсы и предыдущие результаты).

Профессиональное самоопределение педагога часто бывает двух видов:

- Работа видится как неприятная необходимость, при этом цель работы заключается в том, чтобы передать детям знания, т.е., показать, как решать примеры и научить грамотно писать. Основная цель, например учителя математики – научить предмету математики.
- Другой тип самоопределения заключается в том, что учитель свою работу видит не только в том, чтобы передать знания по предмету, но предметом как инструментом развивать метапредметные компетентности. В таком случае, учитель не учит истории, а историей учит критическому мышлению. Или математикой формирует способность логически мыслить, структурировать и упорядочивать любой материал. При таком подходе, работа учителя представляется как интересная задача, некий вызов, включающий понимание более широкого контекста учения - обучения и позволяющий удерживать и обсуждать цель обучения как сложную.

По нашему предположению, именно второй тип самоопределения является необходимым условием для профессионального развития. Педагог, самоопределяющийся таким образом, ставит перед собой более сложные задачи, требующие как теоретического так и практического осмысления и экспериментирования в рамках профессиональной деятельности.

На наш взгляд основной движущей силой развития личности, является принцип саморазвития, основанный на диалектическом подходе. Источник саморазвития личности лежит в самом процессе развития и в противоречиях как движущей силе развития (Аристотель, Г. Гегель, К. Маркс и др.). Противоречие есть корень всякого

движения и жизнедеятельности, лишь поскольку нечто имеет в самом себе противоречие, оно движется, обладает импульсом и деятельностью. [3]

Понятие внутреннего противоречия получило достаточно широкое отражение в психологической литературе. В ряде работ неоднократно отмечалось, что «движение» личности обеспечивается разрешением не только социально обусловленных, но и «локализованных» в ее внутреннем мире противоречий (К. Хорни, В.Н. Мясищев др.). Причем основой развития личности будут внутренние противоречия, а внешние условия могут стать лишь причиной изменений.

Разработка проблемы внутренних противоречий тесно связана с исследованиями внутренних конфликтов и кризисов личности в отечественной и зарубежной психологии. Обозначая границы между понятиями внутриличностных противоречий и конфликтов, психологи, как правило, конфликт относят к стадии обострения противоречий (Б.И. Хасан). Анализ теоретических подходов позволил определить внутриличностное противоречие как субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций (оценок, притязаний, установок, интересов и т.п.) в самосознании личности, которые взаимодействуют и изменяются.

Завершающий этап развития внутриличностных противоречий - рождение нового отношения к миру, новых требований к себе и другим, новых повседневных действий и привычек. Конструктивное разрешение означает новый этап в процессе развития. [12]

В результате реакции разрешения самого острого уровня противоречия (конflikта) личность перейдет на качественно новый способ жизнедеятельности: то, что служило поводом и причиной для переживания, может перевоплотиться во внутренний опыт, который будет регулировать последующую программу развития этой личности. Каков бы ни был исход противоречивого столкновения элементов самосознания, в любом случае выбранные способы разрешения выражают качество развития личности.

Теперь необходимо обозначить противоречия, с которыми сталкиваются молодые учителя и которые являются основанием конфликта в профессиональной деятельности. Разрешение именно этих противоречий, на наш взгляд и приводит к профессиональному самоопределению второго типа.

Одно из противоречий получило название «фрагментарность против целостности». Суть противоречия состоит в том, что любой преподаваемый учителем предмет (проекции науки или выделенной из неё части – научной теории в школьную

программу) должен быть передан в виде последовательности «проведенных» уроков. При этом перед начинающим учителем стоит задача – удержать целостность и научность «картины» предмета, сохранить все его внутренние связи, его структуру, не расчленив и не рассыпав её на фрагменты отдельных фактов, терминов и понятий. При формальном рассмотрении данная задача не нова для начинающего учителя, учитывая студенческий опыт изучения научных теорий и дисциплин, разграничения одной научной теории от другой, а, следовательно, опыт восприятия научного предмета в его целостности. Однако, фактически ситуация для начинающего учителя состоит в том, что он только теперь, начав преподавать предмет своим ученикам, осознает, что это возможно только при наличии собственных представлений о структуре и «поле» предмета.

Группа разработчиков Института психологии практик развития предприняла попытку создания пространства, где противоречия подобные описанным выше были бы специальным образом сконструированы, внутренние конфликты получили бы возможность быть оформленными во вне.

На данный момент в Красноярском крае уже третий год реализуется проект «Молодежные профессиональные педагогические игры», в рамках которого, создаются условия для профессионального развития молодых педагогов, адекватные возрастным характеристикам и специфике профессиональной деятельности. Педагоги с помощью соревнований строят новые образы профессиональной педагогической деятельности, оформляют свои притязания, определяют свой уровень развития метапредметных компетентностей. Конструкция Игр выстроена таким образом, что в нее заложены противоречия профессиональной деятельности молодого учителя. Т.е. для педагога появляется пространство, где специальным образом оформлены конфликтные ситуации, которые он не способен разрешить в процессе трудовой деятельности, но может разрешать в условиях игры.

На сегодняшний день основным механизмом связывания соревнований и педагогической деятельности является рефлексия игр.

Проведение состязаний проходит по лигам. Для того чтобы лига была включена в состав Программы Молодежных педагогических игр Красноярья лига должна соответствовать следующим критериям: участие в лиге формирует как минимум три метапредметные компетентности; содержание и форма состязаний является универсальной для педагогического работника любой специальности; возможность применения элементов соревнования лиги в школьной практике; интерес зрителей.

На сегодняшний момент уже разработаны профессиональные состязания по следующим лигам: «Режиссирование педагогического вызова», «Командодействие», «Критическое мышление».

Участие в каждой из лиг оценивается по критериям, соответствующим включенным в их содержание метапредметным компетентностям. Во всех лигах предусмотрено 3 соревновательных этапа: 1/4финала, полуфинал и финал. Каждый этап разделен на две части: тренировки и состязания. В ходе тренировок участники пробуют свои умения в выбранной лиге, готовят публичное выступление, судьи оценивают уровень развития метапредметных компетентностей представленных в Лиге. После каждого этапа часть участников выбывает из соревнований и включается в рейтинг с набранным количеством баллов. Рейтинг участников обновляется с каждым состязанием и публикуется в открытом доступе.

В рамках вышеописанного проекта было проведено исследование, целью которого было исследование взаимосвязи между профессиональным самоопределением и участием в Играх. Мы предположили, что благодаря участию в Играх, у молодого педагога будет происходить изменения в области притязаний, критериях профессионализма, а так же повысится уровень самочувствия в профессии, т.е изменятся характеристики которые включает в себя понятие «профессиональное самоопределение». Исследование производилось с помощью следующих методических ходов: методика неоконченных предложений; «Шкала состояний»; моторный тест Шварцландера.

Случайным образом было выбрано 30 испытуемых из 100 молодых педагогов-участников МППИ, без опыта участия в Играх, со стажем работы до 5 лет. В течение учебного года, выбранные молодые педагоги принимали участие в МППИ, пройдя 3 этапа: отборочный тур, 1/2 финала, финал. Исследование состояло из двух этапов:

1. Исследование профессионального самоопределения до участия в МППИ
2. Исследование профессионального самоопределения после участия в МППИ.

На основании полученных данных мы можем сделать вывод об изменениях в критериях профессионализма у участников исследования. Так до участия в МППИ 70% опрошенных, считали, что смысл работы учителя «в передаче знаний», 30% - «помощи детям», а на своих уроках «педагог учит предмету» (64%) и «организует работу школьников» (26%). После участия в МППИ, испытуемые по прежнему отмечают, что знания важны (60%), но так же появляется новый вариант ответа – «научить детей мыслить» (40%). При этом участники исследования отмечают, что на уроках

профессиональный учитель является «посредником между детьми и знаниями» (50%). Стоит отдельно отметить изменения мнения участников о результатах работы учителя. Если до Игр, успех учителя видится главным образом в «достижениях учеников» (62%), «благодарностях родителей» (28%). Успешность учителя определяется относительно внешних показателей, то после МППИ хороший результат в работе это «развитие профессионализма самого учителя» (55%). 60% опрошенных после участия в Играх считают, что профессиональный рост учителя заключается в развитии метапредметных компетентностей, в саморазвитии (20%), повышении квалификации (20%).

Индекс субъективного комфорта испытуемых: до участия в МППИ-48 баллов (пониженный уровень, низкий уровень самочувствия), после участия- 56 баллов (средний уровень субъективного комфорта, нормальное самочувствие). Таким образом, за время участия молодых педагогов в Играх индекс субъективного комфорта повысился, это означает, что учителя стали более чувствительны по отношению к себе в профессии. Появились такие характеристики как: оптимизм, счастье, взволнованность, бодрость.

При сравнении притязаний молодых педагогов в начале и в конце сезона молодежных профессиональных педагогических игр, мы можем выделить следующие ключевые расхождения в полученных данных. До Игр, испытуемые высказывают мнение, что смысл их работы - передача знаний детям (50%) и воспитание личностных качеств (30%), после получения нового игрового опыта, на первом месте по популярности оказался ответ «развитие метапредметных компетентностей» (40%), затем «передача знаний детям» (40%). Так же изменения можно увидеть в ответах на вопрос, чему хотят учителя научить детей. До Игр - предмету (75%), после – открыть потенциалы детей, способствовать развитию (40%), сформировать метапредметные компетентности (30%). Важно, что после участия в Играх, и вхождения в профессиональное сообщество, для испытуемых становится значимым принадлежность и признание профессионального сообщества: «хороший результат в моей работе это признание со стороны профессионального сообщества» (35%) и «я хочу, чтобы в моей работе было больше молодых коллег рядом» (40%). До участия в Играх у 50% испытуемых мы наблюдаем низкий уровень притязаний, после участия этот показатель уменьшается до 10%.

Результаты исследований участников в ходе участия в играх показали наличие взаимосвязи между профессиональным самоопределением и деятельностью

состязательного характера в рамках молодежных педагогических игр. За счет участия в играх молодые педагоги обнаруживают более высокую требовательность по отношению к себе в профессии и выделяют критерии оценивания своих профессиональных достижений. Полученные данные показывают, что участники оценивают свое участие в играх как приобретение новых ресурсов. Учителя, которые участвовали в играх, видят свое движение вперед, обнаруживают перспективы развития. Важно еще и то, что благодаря участию в проекте, участники фиксируют появление положительного самочувствия себя в профессии, отмечают, что стали более активными, инициативными, деятельными и работоспособными. Безусловно, такое осознанное продвижение способствует новому пониманию профессии, самочувствию и формирует новые «сложные» профессиональные притязания.

Список литературы:

1. Абульханова –Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности// Вопросы психологии. 2002, №2.С. 28-40.
3. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Кн.1.- СПб.: Наука, 1993.-350с.
4. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии, 2009, №7. -81с.
5. Громько Ю.В. «Метапредмет «Знание»» –М., 2001–540 с.
6. Касентаева К.У. Возникновение дебатов и основные форматы их проведения: Вестник КАСУ №1 -2009 с.43-48
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2003. – 512 с.
8. Митрофанов К.Г., Васильева Н.П., Козырева Е.Ю. Проблемы профессионализации работников образования: введение в проблематику // Педагогика развития: движущие силы и практики развития: материалы 17-ой науч.-практ. конф. Красноярск: ККИПК, 2011. 298 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2012.- 287с.
10. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования: Монография. - Уфа: Гилем, 2004 год. - 158с.
11. Фролова К.В. Великие дебаты в Иллинойсе в 1858 г.: Вестник СамГУ. 2011 №4(85) с.120-123

12. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта// СПб.: Питер, 2003.-250с.
13. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — 73 с.