



НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 378.14

Дата поступления: 14.09.2020
рецензирования: 23.10.2020
принятия: 27.11.2020

Е.Ю. Сысоева

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева,
443086, Российская Федерация
E-mail: giperium@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1855-9462>

Подготовка аспирантов – будущих преподавателей к педагогической деятельности

Аннотация: В статье автор анализирует направленность современного педагогического образования на развитие педагога-профессионала, способного к актуализации личностно-творческого потенциала. Применяет методы: анализ и синтез тематической научной информации, результатов исследований специалистов в рассматриваемой области; обобщение и систематизацию фактов и положений; педагогическое наблюдение. Обосновывает основные условия профессионального становления аспиранта – будущего педагога: развитие профессионального самосознания, формирование фрустрационной толерантности, коммуникативной компетентности, развитие личностно-профессиональных компетенций. Представляет опыт внедрения практико-ориентированной системы обучения, обеспечивающей формирование педагогической направленности, развитие профессионального педагогического мышления, социально-перцептивных и коммуникативных умений аспирантов – будущих преподавателей. Доказывает необходимость ценностно-смысловой направленности профессиональной подготовки в психолого-педагогическом образовании, иницилирующей процессы смыслопоиска и смыслостроительства в педагогической деятельности. Описывает формы и методы обучения, способствующие развитию личностно-профессиональных компетенций: педагогическую мастерскую, арт-терапевтическую мастерскую, коммуникативный тренинг; конфликт-метод, анализ педагогических ситуаций, анализ художественно-педагогических произведений, освоение техник активного слушания, позитивного переформулирования, техник снижения эмоционального напряжения. Осознание аспирантом – будущим преподавателем своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию в ходе профессиональной деятельности, осуществлению поиска, творчества и возможности выбора. Чем раньше начнется направленное личностное и профессиональное развитие педагога, тем в большей степени можно прогнозировать его психологическое благополучие и личностный рост.

Ключевые слова: аспирант, будущий преподаватель, педагогическая деятельность, профессиональное развитие, условия профессионального развития, профессиональное самосознание, фрустрационная толерантность, коммуникативная компетентность.

Цитирование. Сысоева Е.Ю. Подготовка аспирантов – будущих преподавателей к педагогической деятельности // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2020. Т. 26, № 4. С. 49–56. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2020-26-4-49-56>.

Информация о конфликте интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Елена Юрьевна Сысоева – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

SCIENTIFIC ARTICLE

Submitted: 14.09.2020
Revised: 23.10.2020
Accepted: 27.11.2020

E.Yu. Sysoeva

Samara National Research University, Samara, Russian Federation
E-mail: giperium@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1855-9462>

Training of postgraduate students – future teachers to pedagogical activities

Abstract: The article analyzes the focus of modern pedagogical education on the development of a professional teacher capable of updating personal and creative potential. The author uses the following methods: analysis and synthesis of thematic scientific information, results of research by specialists in the area under consideration; synthesis and systematization of facts and provisions; pedagogical observation. Also, it substantiates the main conditions for the professional formation of a graduate student-future teacher: the development of professional self-consciousness, the formation of frustration tolerance, communicative competence, the need to develop personal and professional competencies. Experience of introduction of practical-oriented system of training aimed at formation of pedagogical orientation, development of professional pedagogical thinking, social-perceptual and communicative skills of graduate students-future teachers is

presented. The article proves the need for a value and meaning orientation of professional training in psychological and pedagogical education, which leads to semantic search and semantic construction in pedagogical activity. Training forms and methods that conducive to the development of personal and professional competencies are described: pedagogical studio, art-therapeutic workshop, communication training; conflict method, analysis of pedagogical situations, analysis of artistic and pedagogical works, mastering of partnership interaction techniques. Awareness of a postgraduate student – a future teacher of his potential, prospects for personal and professional growth encourages him to constantly experiment in the course of his professional activity, search, creativity and choice. The sooner the directed personal and professional development of the teacher begins, the more it is possible to predict his psychological well-being and personal growth.

Key words: postgraduate student, future teacher, pedagogical activity, professional development, conditions of professional development, professional self-consciousness, frustration tolerance, communicative competence.

Citation. Sysoeva E. Yu. Training of postgraduate students – future teachers to pedagogical activities. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2020, vol. 26, no. 4, pp. 49–56. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2020-26-4-49-56>. (In Russ.)

Information on the conflict of interests: author declares no conflict of interest.

© **Elena Yu. Sysoeva** – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, associate professor of the Department of Theory and Methods of Professional Education, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

Введение

На современном этапе развития общества сфера образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к проектированию развивающих образовательных ситуаций, к саморазвитию, профессиональному и личностному росту. Гуманистическая парадигма задает ориентиры педагогическому образованию: подготовку педагога-профессионала, способного строить профессиональную деятельность в соответствии с ценностями развития и саморазвития личности; создание психологических условий для актуализации ее субъектного, личностно-творческого потенциала. Гуманистический потенциал педагогической деятельности заключается в том, что в процессе профессиональной деятельности педагог не просто выполняет профессиональные функции, но и реализует и преобразовывает себя, снимает свои психологические и коммуникативные барьеры, переосмысливает свои профессиональные задачи, ищет возможности для развития профессионально значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую философию и концепцию педагогической деятельности, соответствующие его индивидуальности. Усложнение содержания решаемых педагогических задач ведет к повышению роли психологических факторов в деятельности аспирантов – будущих преподавателей. Обучение в аспирантуре должно способствовать усилению профессиональной профессиональной мотивации, формированию готовности к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, развитию социального интеллекта, формированию ярко выраженной личностной позиции [Макарова, Копытова 2013].

Вместе с тем становление педагогического профессионализма носит нелинейный, дискретный характер. Без активизации процесса профессионально-творческого саморазвития профессионально-педагогическая деятельность нередко превращается в процесс стандартизации личности, нивелирования индивидуальности в профессии, подчинения профессиональным образцам и шаблонам поведения. Педагогическая деятель-

ность является метадеятельностью, то есть деятельностью по организации познавательной деятельности обучающихся. Эффективное управление их деятельностью связано со способностью педагога воспринимать себя как субъекта деятельности. Основным критерием осознания себя как субъекта деятельности является ответственность, которая выступает основным критерием перехода реактивности в активность. Педагогическая деятельность носит циклический характер, универсализация и канонизация собственного педагогического опыта неизбежно ведет к профессиональной стагнации и появлению разных видов профессиональных деформаций, что отрицательно влияет на качество педагогического труда. Поиск и обоснование психолого-педагогических условий, способствующих иницированию процесса развития личностно-профессиональных компетенций аспирантов – будущих преподавателей, субъектности как значимого свойства личности, является актуальной проблемой профессиональной педагогики и психологии профессионального развития.

Степень разработанности проблемы

Процесс профессионального становления педагога, его сущность, специфика, направленность освещены в трудах В.П. Бездухова, Э.Ф. Зеера, В.А. Ильичевой, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, В.Д. Шадрикова и др. Педагогическое мышление стало предметом научной рефлексии исследователей О.С. Анисимова, М.М. Кашапова, Ю.Н. Кулюткина, М.М. Поташника. Феномены развития педагогического и профессионального сознания и самосознания исследованы в работах Г.В. Аконова, В.А. Демичева, С.А. Днепров, И.Я. Лернера, В.А. Слостенина, А.И. Смоляр и др. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога рассмотрены в трудах В.П. Бездухова, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.Н. Макаровой, И.Г. Шамсутдиновой и др. Современное педагогическое образование, сохраняя традиции фундаментальности и универсальности подготовки к педагогической деятельности, должно включать элементы инновационности, одновременно зада-

вая параметры развития обучаемой личности, составляющей духовно-нравственный потенциал общества [Руднева 2015, с. 192]. В большинстве работ, посвященных проблемам формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, отмечается необходимость изменения содержания, форм и методов теоретической подготовки, подчеркивается значимость внедрения практико-ориентированной системы обучения, направленной на раскрытие личностно-творческого потенциала будущих педагогов, их коммуникативных, перцептивных и рефлексивных умений. Разделяя точку зрения А.Я. Данилюка, Л.Н. Макаровой, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова, считаем, что компетентностный опыт, так же как и личностный, творческий, нельзя задать в виде инструкции или алгоритма, поскольку последние дают знание, ориентировочную основу действия, а не сам опыт выполнения. Проблема формирования педагогической компетентности связана с проблемой определения ценностных ориентаций, развития педагогического сознания личности. Ценности, являясь фильтрами восприятия педагогической деятельности, выступают регулятором отношений в системах «педагог – ученик», «педагог – коллега», «педагог – труд». Профессиональное педагогическое образование является миром смыслов и помыслов, в котором его непосредственные участники – каждый сам для себя – обнаруживают и реализуют свои собственные смыслы долга, отношения, общения, творчества. Ценность педагогических смыслов в том, что они являются ориентирами, направляют образование и деятельность его участников в нем (Сенько, Фроловская 2007).

Таким образом, образовательный процесс в аспирантуре необходимо структурировать с расчетом на развитие личностно-профессиональных компетенций аспирантов, придавая процессу обучения ценностно-смысловую и практическую направленность. В современной теории профессионального образования компетентность трактуется как субъектный опыт, собственный почерк специалиста, как саморазвивающаяся форма образованности, что проявляется в стремлении к саморазвитию в своей профессиональной области, в развитии мотивации и способности к решению типичных и проблемных профессионально значимых задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и личного опыта, потенциала своей индивидуальности [Макарова, Копытова 2013]. Являясь продуктом индивидуально-профессионально-творческого саморазвития в профессиональной среде, компетентность формируется в процессе личностно развивающего, а не знанияемого образования. Профессиональная компетентность не является статичным состоянием, а характеризуется наличием качественных новообразований. За таковые могут быть взяты уровни сформированности профессиональной компетентности: бессознательная некомпетентность («Я не

знаю, что я не знаю»); сознательная некомпетентность («Я знаю, что я не знаю»); актуально создаваемая компетентность («Я знаю, что я знаю»; сознательно контролируемая компетентность (профессиональные навыки полностью интегрированы, выстроены в поведение, профессионализм становится чертой личности вплоть до ее деформации).

Для этого необходимо моделирование образовательной среды, максимально приближенной к педагогической реальности, создание специальных условий для аспирантов – будущих преподавателей, иницирующих: процесс поиска и осмысления себя как педагога-профессионала, самопознания своих установок на содержание и характер педагогической деятельности; определение ценностных ориентаций в системе современного обучения и воспитания; выявление и актуализацию своих профессионально важных качеств, а также необходимость выявления своих компетентностных дефицитов для их последующего восполнения.

Концепция подготовки аспирантов к педагогической деятельности

Особенностями современного инновационного образования становятся универсальные личностно-деятельностные способности педагога: смысловое творчество, избирательность, сверхнормативная активность, ценностно-смысловая направленность, самодвижение в образовательном процессе. В задачах профессионального обучения инициирован заказ на педагога-новатора, в профессиональном сознании которого актуализированы: потребность анализа мотивов и диспозиций профессиональной деятельности; развитая педагогическая рефлексия, способствующая проблематизации и конфликтизации действительности – видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий является важнейшей задачей; развитое критическое отношение к нормативам деятельности; смысловое творчество; открытость среде, профессиональным новшествам, творчески преобразующее отношение к миру и профессиональной реальности, способность выходить за пределы нормативно заданного [Косарева 2006, с. 17]. В современных условиях быстро изменяющейся информационной среды востребован преподаватель-профессионал, который не просто является носителем совокупности знаний, умений, навыков и способов их передачи, но и ориентирован на развитие личности студента и саморазвитие в процессе субъект-субъектного взаимодействия.

Одним из важнейших условий профессионального развития аспиранта – будущего преподавателя считаем *развитие профессионального самознания*, осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание трактуется как «комплекс пред-

ставлений о себе как профессионале, система отношений и установок к себе как профессионалу» (А.К. Маркова), «феномен психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности» (С.В. Васьковская). Проблема становления профессионального самосознания является одним из важнейших аспектов профессионального развития личности, в процессе которого у субъекта формируется некоторая система психических образов, лежащая в основе регуляции поведения и жизнедеятельности. Расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста как значимые, в преодолении стереотипов образа профессионала, в конструировании профессионального идеала. Профессиональное самосознание является личностным регулятором профессионального саморазвития и самовоспитания педагога.

Развитие профессионального самосознания основывается на качественных преобразованиях в смысловой сфере личности. Процесс формирования мотивационных, эмоциональных, ценностно-смысловых пластов самосознания требует создания таких условий учебно-воспитательного процесса, которые обеспечивают формирование смысловой реальности профессионала, проявляющейся в личностных смыслах и преобразующейся в личностные ценности в результате переживания и рефлексии. Ценностные ориентации в самосознании педагога направляют его деятельность и общение. В самосознании гуманистически ориентированной личности педагога важное место занимает переживание субъективной значимости потребности учащегося в самореализации; умение понять свою роль и место в становлении ученика как личности, субъекта и индивидуальности, установка на принятие ученика. Поэтому в курсе «Психолого-педагогическая деятельность преподавателя вуза» обязательными разделами для изучения и осмысления аспирантами – будущими преподавателями являются: психологические и ценностные основания педагогической деятельности; требования к деятельности и личности преподавателя вуза, проблемно ориентированный анализ профессионально важных качеств личности педагога в современной социальной ситуации, культура педагогического общения; деформация человека в сфере образования: мифы, стереотипы, негативные педагогические установки, ошибки, заблуждения; условия профессионально-личностного развития и саморазвития педагога; основы становления профессионального мастерства педагога. Основной целью данных разделов является расширение и углубление адекватных представлений аспирантов – будущих преподавателей о существенных и специфических характеристиках педа-

гогической деятельности и ее функциях и свойствах, а также возможная коррекция ошибочных профессионально-педагогических представлений на уровне педагогического мышления и практической деятельности. Психологическое знание является одним из необходимых условий качества образования (Климов 2004).

Считаем, что можно способствовать развитию профессионального педагогического мышления и рефлексивных умений аспирантов, если в процессе обучения реализуются принципы личностно ориентированного подхода: опоры на личный опыт обучающихся, а также разрешение противоречий, которые присущи педагогическому знанию между личным опытом и получаемыми теоретическими знаниями; ознакомление обучающихся не только с педагогическими нормами, но и с типичными нарушениями норм педагогической деятельности и общения, способами их коррекции; обеспечение практической направленности теоретических знаний; рефлексивной направленности, стимулирующей у будущего преподавателя потребности в самопознании, самоанализе, самосовершенствовании, самовыражении, в принятии профессии как личностно значимой сферы самореализации; индивидуально-творческого развития личности, которое требует учета развития уровня профессионального самосознания и оказания всесторонней индивидуальной поддержки, присутствия творчества в содержательных и технологических компонентах учебно-профессиональной деятельности [Смоляр 2013].

Полифункциональность, многосторонность, интеллектуальная подвижность, эмоциональная насыщенность, конфликтогенность педагогической деятельности обуславливают необходимость системного изучения молодым педагогом своих личностных и профессиональных свойств. Это становится возможным внутри такого профессионального сообщества, в котором создаются условия: для совместной и качественной рефлексии определенных стандартов поведения педагога; для анализа конфликтных ситуаций деятельности, положительного и отрицательного опыта взаимодействия с субъектами образовательного процесса (учащиеся, коллеги, администрация). Динамика профессионального самосознания педагога во многом обусловлена уровнем рефлексивного развития, способностью к самопознанию субъектом внутренних актов и состояний. Выделяются различные уровни педагогической рефлексии: теоретическая педагогическая рефлексия (осмысление аксиологических ориентиров (ценностей) профессиональной деятельности; практическая педагогическая рефлексия (осмысление педагогом собственных действий и педагогических проблемных ситуаций) [Бездухов, Мишина, Правдина 2001]. Оба уровня обретают особую значимость для развития профессионального самосознания педагога.

Развитие профессионального самосознания как рефлексивного процесса, основанного на адекват-

ном самовосприятии, обеспечивается формированием перцептивно-рефлексивных способностей, включающих чувство объекта, чувство меры и такта, чувство причастности (Н.В. Кузьмина). Для развития перцептивно-рефлексивных способностей аспирантов – будущих преподавателей необходимо реализовывать в процессе обучения принцип «живого знания»: приоритетное внимание к самостоятельно добываемым учащимися выводам, извлекаемым жизненным смыслом, собственному видению педагогических проблем и противоречий. «Живое знание» всегда пристрастно и включает в себя знание о себе самом; «живое знание», соединяющее в себе мироощущение, миропредставление, мировоззрение, – это активное и цельное состояние индивида, составляющее основу его поступков и действий; «живое знание» – всегда отношение [Зинченко 1998, с. 30–31]. Создание специальных психолого-педагогических условий для извлечения «живого знания» из анализа конкретных педагогических ситуаций и противоречий педагогической действительности стимулирует формирование адекватных представлений о сущности и специфике педагогической деятельности, способность критически и перспективно относиться к своим профессиональным представлениям.

Важным условием профессиональной адаптации молодых педагогов является *развитие устойчивости к стрессовым факторам педагогической реальности*. Рискогенность педагогической деятельности обусловлена нестабильностью, непостоянством образовательной среды, частым несовпадением целей участников образовательного процесса и средств их достижения. Напряженные ситуации в педагогической деятельности повсеместны: это ситуации взаимодействия педагога с учащимися на занятии (нарушение дисциплины и правил поведения, непредвиденные конфликтные ситуации, игнорирование требований педагога и т. д.); ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией (резкие расхождения во мнениях, непродуманность нововведений, чрезмерный контроль за учебно-воспитательным процессом и т. д.). Фрустрационная толерантность как необходимое личностное качество педагога определяет его способность противостоять разного рода трудностям и конфликтам, не теряя адаптивности, в основе которой лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход – с другой (Митина, 2004). Кроме того, педагогическая деятельность как рисконесущая (Н.Б. Москвина), т. е. таит в себе опасность возникновения личностно-профессиональных деформаций. Освоение механизмов самопознания и саморегуляции, понимание факторов риска возникновения личностно-профессиональных деформаций и освоение способов профилактики этих деструктивных явлений, конкретных техник снижения эмоционального напряжения становятся необходимыми для развития фрустрационной толерантности аспирантов – будущих педагогов.

В исследовании Е.Г. Черниковой установлено: уровень коммуникативной компетентности молодых педагогов после окончания педагогического вуза не соответствует уровню сложности решаемых задач, а формирование у них коммуникативной компетентности в ходе педагогического образования не является приоритетным [Черникова 2014]. Вместе с тем педагогу приходится взаимодействовать с различными субъектами образовательного процесса, гибко варьируя своим поведением и коммуникативным статусом. Коммуникативная деятельность педагога характеризуется: полисубъектностью (необходимость взаимодействия с коммуникантами, разными по возрасту, социальному статусу, масштабу); полиобъектностью (обращенность к различным содержательно-предметным полям); полиинформативностью (профессиональная необходимость обрабатывать разные виды информации: предметную, диагностическую, управленческую, эмоциональную, учитывать различные точки зрения), что предполагает наличие у педагога высокого уровня коммуникативной компетентности. Таким образом актуализируется задача *формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов*. Развитая коммуникативная компетентность связана с умением конструировать позитивную реальность педагогического взаимодействия, с ориентацией на поддержку «Я» партнера по взаимодействию, его позитивное самоотношение. Гуманистическая направленность педагогического взаимодействия является важной составляющей коммуникативной компетентности, ее ценностно-смысловым ядром, определяющим характер и направленность педагогической деятельности и общения. Основными характеристиками гуманистического взаимодействия являются: понимание, признание, принятие личности обучаемого как полноправного партнера, оказание ему помощи и поддержки в профессионально-личностном становлении. «Принять» – значит безусловно положительно отнестись к учащемуся. «Я... помогаю другому стать человеком, когда я могу принимать другого. Это значит – принимать его чувства, отношения, верования, являющиеся частью его самого. И в этом заключена огромная ценность», – писал К. Роджерс [Роджерс 1994, с. 62]. В гуманистическом межсубъектном взаимодействии подчеркивается активно-личностный, персонализированный характер контактов людей. При этом меняются функции общения, к функциям обмена информацией и выработке совместной стратегии взаимодействия добавляются функции приобщения Другого к своим ценностям, приобщения себя к ценностям Другого. Таким образом, во взаимодействии утверждаются ценностные отношения в педагогическом общении. Принятие Другого напрямую связано с самопринятием. Отметим также, что благожелательное отношение к учащемуся, готовность принять его таким, каков он есть, необходимо сочетать с умением договариваться, устанавливать определенные правила и

границы (Кашапов, Огородова 2019). Овладение стратегией и тактиками гуманистического взаимодействия становится возможным при овладении конкретными техниками партнерского взаимодействия: активного рефлексивного слушания, позитивного переформулирования, конструктивной критики, техник снижения эмоционального напряжения. Немаловажным умением педагога является умение управлять конфликтными ситуациями, возникающими в ходе учебно-воспитательного процесса; профилировать возможные конфликты деятельности, общения, отношений. Для этого необходимо иметь адекватные представления о сущности, структуре, возможных причинах и способах разрешения педагогических конфликтов, уметь нейтрализовать конфликтогены педагогического общения, понимать зону ответственности за педагогически целесообразное разрешение педагогического конфликта. Основная цель работы в области педагогической конфликтологии – дать возможность аспиранту – будущему преподавателю сформировать продуктивное отношение к педагогическим конфликтам, снизить страх конфликтных ситуаций, овладеть способами анализа и разрешения типичных педагогических конфликтов (Мотина 2002).

Выбор форм занятий, способствующих профессиональному развитию и успешной профессиональной адаптации, необходимо проводить с учетом погружения в определенную профессиональную проблему, значимую для обогащения рефлексивного опыта участников, развития ценностно-смысловой сферы, коммуникативных качеств и умений. Важным становится не информирование, а организация процесса присвоения знания, его осмысления, формирования конкретных коммуникативных и перцептивно-рефлексивных умений. Взаимодействие в системе «педагог – учащийся» во время обучения должно носить межличностный, а не ролевой характер. Именно при этом условии предметом развития становятся способности к рефлексии, эмпатии, открытости, аутентичности, диалогу, неформальному общению. Ролевой вектор взаимодействия носит формальный характер, не позволяет строить общение на основаниях ценностно-смыслового равенства. Рефлексия как способность к самоанализу, к выходу из позиции деятеля в позицию наблюдателя и аналитика (по отношению к самому себе) выступает важнейшим показателем качества педагогического мышления, является незаменимым механизмом личностного и профессионального развития. Актуализация рефлексивности позволяет преодолеть педагогический эгоцентризм. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста [Орлова 2006]. Необходимо отметить, что рефлексивные механизмы запускаются преимущественно в проблемных ситуациях, когда не срабатывают привычные спосо-

бы деятельности и поведения, когда испытывается дефицит опыта. Среди эффективных методов обучения, способствующих развитию коммуникативной компетентности, выделим конфликт-метод, анализ педагогических ситуаций. Конфликт-метод позволяет использовать уже имеющиеся противоречия во взглядах, мнениях, целях обучения либо специально создавать ситуации, провоцирующие конфликт с помощью различных тактик: специального нарушения этических норм педагогической коммуникации (словом, интонацией, жестом), отождествления человека с определенным отдельным недостатком, напоминания о негативном опыте совместной деятельности, иронии в адрес конкретной личности, деструктивной критики и др. Нарушение коммуникативного равновесия в ходе педагогической коммуникации является специально выстроенной со стороны преподавателя провокацией, имеющей целью актуализировать привычные способы реагирования на конфликтную ситуацию аспирантов – будущих преподавателей. Анализ педагогических ситуаций позволяет актуализировать привычные, стереотипные представления о характере и воспитательном результате педагогического взаимодействия. Несмотря на кратковременность, педагогическая ситуация глубоко затрагивает две формы активности человека: взаимодействие, то есть видимое поведение, и взаимоотношения – скрытые психологические реальности (установки, ожидания, эмоциональные реакции). Отношения более устойчивы и определяют взаимодействие, однако взаимодействие влияет на отношения, требуя многократного повторения взаимодействия. Приобретение опыта управления конфликтными ситуациями, выстраивание модели поведения, отвечающей нормам педагогического этикета, способствуют воспитанию педагогического такта, умению выходить из конфликта на гуманной основе.

Самыми оптимальными формами организации занятий, способствующими развитию личностно-профессиональных компетенций аспирантов – будущих преподавателей, являются: педагогическая мастерская, арт-терапевтическая мастерская, коммуникативный тренинг. Арт-терапевтические техники позволяют использовать языки визуальной, пластической, аудиальной экспрессии в тех ситуациях, когда язык вербальной коммуникации невозможен или нежелателен; позволяют материализовать и детализировать какой-либо педагогический феномен: организацию, взаимоотношения, идеальный или отрицательный образ. «Выводя на поверхность», визуализируя свое видение ситуации, предмета или явления, можно исследовать, изменять его, а вместе с ним и свое отношение к чему-либо. Особый интерес участники тренинга проявляют к рисуночным техникам «я реальное», «я идеальное», «личный и профессиональный герб». Коммуникативный тренинг позволяет исследовать и преодолеть основные коммуникативные драмы (затруднения) общения: слушания, понима-

ния, самовыражения, действия, эмоциональности и создать эффективные способы их разрешения на основе освоения техник партнерского взаимодействия.

Реализации рефлексивной направленности обучения содействуют применение на практически занятиях самодиагностики, анализ и разыгрывание ролевых ситуаций, анализ ситуаций, описанных в художественно-публицистической литературе, просмотр и анализ проблемно ориентированных сюжетов художественных фильмов, организация обращения к собственному внутреннему миру и опыту. Ценностно-смысловая направленность профессиональной подготовки предполагает отбор таких средств, методов и форм обучения, которые основаны на: открытости друг другу, доверительности, готовности педагога к диалогу и пониманию, включении личности в диалог с различными педагогическими смыслами. Взаимодействие преподавателя с обучающимися строится с учетом ценностно-смыслового равенства в познании профессионально-педагогических проблем. Преподаватель не столько информирует о содержании определенной проблемы, сколько на правах обладающего более богатым жизненным и профессиональным опытом раскрывает перед обучающимися суть проблемы или педагогического явления в объеме и глубине своего понимания. Такой подход к организации учебно-воспитательного процесса будет способствовать осмыслению аксиологических оснований педагогической деятельности, актуализации творческого начала личности, развитию профессионального самосознания личности, перцептивно-рефлексивных и коммуникативных умений аспирантов – будущих преподавателей. Написание эссе о целях образования в современной социальной ситуации, в котором необходимо определиться с личностным видением этой цели, создание синквейнов как смысловых, метафорических ступков изучаемой педагогической проблемы (педагог, антипедагог, ученик, профессионализм), осмысление афоризмов о сущности образования позволяют создать особое проблемное поле смыслопоиска, смыслостроительства и ценностного самоопределения в педагогической деятельности. Такие формы полезны для обнаружения понимания жизненных позиций и отношений обучающихся к педагогической деятельности и профессии педагога в целом.

Выводы

Успешная педагогическая подготовка аспирантов – будущих преподавателей к профессиональной деятельности предъясвляет повышенные требования к их профессионально важным и личным качествам специалиста в условиях динамично меняющегося социума. Развитие педагогического мышления, педагогической направленности, гибкости как профессионально важного качества личности (интеллектуальной, эмоциональной, комму-

никативной, поведенческой) при незыблемости нравственных оснований педагогической жизнедеятельности составляет основные целевые ориентиры педагогической подготовки аспиранта – будущего преподавателя.

В профессиональной деятельности педагога особое значение имеет определение личных ценностей и профессиональных смыслов, так как именно они регулируют его поведение, определяют характер активности и отношений в профессиональном пространстве, в том или ином виде транслируются учащимся. Подготовка к педагогической деятельности аспирантов – будущих преподавателей должна обеспечиваться с опорой на принципы лично ориентированного подхода, с учетом ценностно-смысловой направленности взаимодействия и возможных затруднений в будущей профессиональной деятельности. Такие ориентиры позволяют аспиранту – будущему преподавателю быть «гуманитарно адекватным», то есть выстраивать педагогическое общение как движение навстречу многомерному миру обучающегося [Сенько 2017].

Осознание аспирантом – будущим преподавателем своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию в ходе профессиональной деятельности, осуществлению поиска, творчества и возможности выбора. Чем раньше начнется направленное личностное и профессиональное развитие педагога, тем в большей степени можно прогнозировать его психологическое благополучие и личностный рост. Развитие коммуникативного потенциала личности, способности противостоять трудностям и конфликтам педагогической реальности будет способствовать успешной адаптации молодых педагогов к многозадачности педагогической деятельности и гармонизации учебно-воспитательного процесса.

Источники фактического материала

Кашапов, Огородова 2019 – *Кашапов М.М., Огородова Т.В.* Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2019. 183 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37646012>.

Климов 2004 – *Климов Е.А.* Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие. Москва: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. 240 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20080582>.

Митина 2004 – *Митина Л.М.* Психология труда профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с. URL: <https://b-ok.global/book/2445186/dee0a1>.

Мотина 2002 – *Мотина Е.Ю.* Подготовка учителей к формированию опыта морального поведения старших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2002. 196 с.

Сенько, Фроловская 2007 – *Сенько Ю.В., Фроловская М.Н.* Педагогика понимания: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2007. 189 с. URL: <https://obuchalka.org/2015010781525/pedagogika-ponimaniya-senko-u-v-frolovskaya-m-n-2007.html>.

Библиографический список

Бездухов, Мишина, Правдина 2001 – *Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В.* Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. 132 с. URL: <https://b-ok.global/book/3097121/def701>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21454452>.

Зинченко 1998 – *Зинченко В.П.* Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое знание. Самара: Изд-во СГПУ, 1998. 216 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZZH-1998/ZJZ-001.HTM#Sp1>.

Косарева 2006 – *Косарева Е.Ю.* Профессиональное самосознание педагога: непрерывная траектория развития: монография. Самара: Изд-во СФМГПУ. 2006. 214 с.

Макарова, Копытова 2013 – *Макарова Л.Н., Копытова Н.Е.* Аспирант как будущий преподаватель вуза: трансформация функций профессиональной деятельности. Теория и методология: проблемы, тенденции // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2013. № 1 (21). С. 18–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20133120>.

Орлова 2006 – *Орлова И.В.* Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 128 с. URL: <https://b-ok.global/book/3135869/89e63f>.

Роджерс 1994 – *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер с англ. Москва: Прогресс, 1994. 251 с. URL: <http://psylib.org.ua/books/roger01>.

Руднева 2015 – *Руднева Т.И.* Педагогическая деятельность в современном социальном контексте // Вестник Самарского государственного университета. 2015 № 7 (129). С. 191–195. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24142298>.

Сенько 2017 – *Сенько Ю.В.* Не компетентностным подходом одним жива модернизация образования // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденция, стратегия, зарубежный опыт (г. Барнаул, 18–20 октября 2017 года): материалы междунар. науч. конф. / под науч. ред. М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой. Барнаул: АлтГПУ, 2017. С. 23–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32433316>.

Смоляр 2013 – *Смоляр А.И.* Профессиональное самосознание учителя: вопросы методологии, теории и технологии развития: монография. Самара: ПГСГА, 2013. 356 с.

Черникова 2014 – *Черникова Е.Г.* Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ // Вестник

Челябинского государственного университета. 2014. № 4 (333). С. 150–153. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21682877>.

References

Bezdukhov, Mishina, Pravdina 2001 – *Bezdukhov V.P., Mishina S.E. and Pravdina O.V.* (2001) Theoretical problems of the formation of teacher's pedagogical competence. Samara: Izd-vo SamGPU, 132 p. Available at: <https://b-ok.global/book/3097121/def701>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21454452>. (In Russ.)

Zinchenko 1998 – *Zinchenko V.P.* (1998) Psychological pedagogy. Materials for the course of lectures. Part I. Living knowledge. Samara: Izd-vo SGPU, 216 p. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/ZZH-1998/ZJZ-001.HTM#Sp1>. (In Russ.)

Kosareva 2006 – *Kosareva E.Yu.* (2006) Professional self-awareness of a teacher: a continuous trajectory of development: monograph. Samara: Izd-vo SFGPU, 214 p. (In Russ.)

Makarova, Kopytova 2013 – *Makarova L.N. and Kopytova N.E.* (2013) Postgraduate student as a future university teacher: transformation of the functions of professional activity. Theory and methodology: problems, trends. *Psychological-Pedagogical Journal «Gaudeamus»*, no. 1 (21), pp. 18–27. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20133120>. (In Russ.)

Orlova 2006 – *Orlova I.V.* (2006) Professional self-knowledge training: theory, diagnosis and practice of pedagogical reflection. Saint Petersburg: Rech', 2006. 128 p. Available at: <https://b-ok.global/book/3135869/89e63f>. (In Russ.)

Rogers 1994 – *Rogers C.* (1994) On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Translation from English. Moscow: Progress, 251 p. Available at: <http://psylib.org.ua/books/roger01>. (In Russ.)

Rudneva 2015 – *Rudneva T.I.* (2015) Teaching activities in modern social context. *Vestnik of Samara State University*, no. 7 (129), pp. 191–195. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24142298>. (In Russ.)

Senko 2017 – *Senko Yu.V.* (2017) Modernization of education is alive not only with a non-competence approach. In: *Tyrina M.P., Kulikova L.G. (Eds.) Modernization of vocational pedagogical education: trend, strategy, foreign experience: materials of an international scientific conference, Barnaul, October 18–20, 2017.* Barnaul: AltGPU, 316 p; pp. 23–27. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32433316>. (In Russ.)

Smolyar 2013 – *Smolyar A.I.* (2013) Professional self-awareness of a teacher: issues of methodology, theory and technology of development: monograph. Samara: PGSGA, 356 p. (In Russ.)

Chernikova 2014 – *Chernikova E.G.* (2014) Features and contradictions of socially-professional adaptation of young teachers of general schools. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 4 (333), pp. 150–153. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21682877>. (In Russ.)