

ДИАЛОГ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ВЫПУСКНИКА

Оценка качества педагогического образования и профессионального развития педагога рассматривается как процесс овладения педагогической деятельностью и личностного роста, что предполагает изучение способов овладения педагогической деятельностью и условий их освоения. Особенно актуальной эта проблема является для выпускников, так как в этой ситуации у многих из них обнаруживается кризис образовательной идентичности, сомнения в правильности профессионального выбора и необходимости профессионального самоопределения. По мнению авторов, процедура самомониторинга может внести определенный вклад в практику развития диалога, субъект-субъектных отношений в современном образовательном процессе, в управление качеством педагогического знания через развитие профессионального самоопределения выпускников. Самомониторинг моделирует ситуацию рефлексии, позволяет предельно ее место и роль в формировании работы выпускника над своим педагогическим опытом, стимулировать развитие его профессиональной и психологической культуры.

Ключевые слова: образование, управление, качество обучения, диалог, педагог, выпускник, самомониторинг.

Теоретический обзор исследований репрезентативных авторов-педагогов показал, что в современном обществе от выпускника-педагога востребованы не только его знания как специалиста, удовлетворяющие потребности личности в информации и знаниях, но и как воспитателя личности, развившего в выпускнике определенные социальные потребности: в устойчивом развитии; в достижении гармонии между человеком, обществом и природой; в вере; в саморазвитии, самовыражении и самопроявлении; в творческом труде, милосердии, творчестве и так далее [1–9].

На личностном уровне каждого выпускника эти качества могут быть репрезентированы в рефлексии над своей будущей педагогической профессией и отражены в результатах проведения и исследования данных самомониторинговой анкеты. Исследовательская гипотеза проведенной нами в течение 2005–2012 гг. работы состояла в том, что использование принципов и механизмов качественной оценки образования повышает результативность и эффективность профессионального самоопределения, свидетельствуют о том, что выпускники владеют способами профессионального развития. Данные исследования 141 выпускника трех факультетов Томского государственного педагогического университета методом «мозгового штурма» позволили подтвердить гипотезу.

Научная новизна и теоретическая значимость представленного в статье исследования состоит в том, что понятие диалога в образовательном процессе в педагогических вузах является знаковым в профессиональном самоопределении выпускника. Сделан акцент на самомониторинг как основной принцип развития профессиональной и психологической культуры.

Анализ результатов исследования показал, что наиболее значимые достижения в ходе исследования образовательной идентичности выпускников педагогического университета были получены по показателям, свидетельствующим о высоком уровне образовательной идентичности выпускников педагогического вуза на основе учета показателей их рефлексии по поводу отношения к различным составляющим вузовского образовательного пространства.

Помимо социальных условий, накладывающих отпечаток на формирование личности человека, в его природе заложены **экзистенциальные потребности**, являющиеся важным источником активности: в установлении связей (в заботе о ком-то, в продуктивной любви), в преодолении (в активном творческом созидании), в корнях (в чувстве стабильности и прочности), в *идентичности* (в тождестве с самим собой и непохожести на других), в системе взглядов и преданности (в объективном и рациональном взгляде на природу и общество, в посвящении себя чему-то или кому-то). Быстроменяющиеся условия жизни в современном обществе (информационные потоки, интенсификация стрессогенных влияний, терроризм, усиливающаяся миграция населения) предъявляют чрезмерные требования к развивающейся личности [10]. Реформа современного образования создает дополнительные сложности для учебно-профессиональной адаптации студентов, затрудняя процессы их самоопределения. Разнонаправленность данных процессов затрудняет формирование личностной и профессиональной идентичности, что проявляется как трудности выработки целостной системы представлений об окружающей действительности, о профессии и о себе [11].

Полученные показатели характеризуются далее в логике выделенной отечественными и зарубежными исследователями системы компонентов психологической культуры выпускника-педагога, свидетельствующей о наличии у него того или иного уровня развития коммуникативного и аутокоммуникативного аспектов диалога [12–14]. Феномен диалога как педагогического явления получил свое обоснование в исследованиях по педагогике, общей и педагогической психологии, где установлены связи диалоговой культуры с Я-концепцией и самосознанием, поиском личностного смысла человеком, сущностью его бытия; также обнаружено, что диалог пронизывает все жизненное пространство человека.

Даже потенциально ответить на вопросы о субъект-субъектных отношениях, самовыражении, самопроявлении, профессиональном самоопределении выпускника невозможно без концентрации внимания на изучении различных форм индивидуального опыта, внутреннего мира личности выпускника. Изменение приоритетов современной жизни общества обусловило постановку вопроса о том, кто же в сложившейся ситуации наиболее способен дать научное обеспечение подлинной реформе системы народного образования? Очевидно, что с такой задачей, скорее всего, справятся представители тех гуманитарных наук, которые в силу специфики своего предмета изучают различные формы индивидуального опыта и могут дать объективные научные ответы на вопросы о том, какова же на самом деле молодежь в нашем обществе, что она на самом деле ценит, чего хочет, к чему стремится. Сейчас именно этих знаний особенно не хватает для принятия решений, способствующих успеху реформ в области народного образования.

Только «безлюдная», «бездетная» традиционная педагогика высшей школы может обходиться без глубинных психологических знаний, анализируя даже такую, исконно педагогическую область гуманитарного знания, как профессиональное самоопределение будущего педагога. Здесь ситуация ныне сложилась таким образом, что подавляющее большинство ученых-педагогов объективно оказалось в оппозиции реформам, поскольку они знают лишь то, как и что следует формировать из студентов и какими студенты должны стать [9, с. 41].

Однозначно можно сказать, что традиционная система образования, ориентированная на ценности технократической культуры, не может способствовать развитию гибкого и свободного сознания. Цель традиционного образования редуцируется до осуществления подготовки специалистов того или иного вида деятельности, необходимого для существования и развития цивилизации. Для достижения этой цели используются наукоемкие тех-

нологии, опирающиеся на логический дискурс и четкую систематизацию знаний. Значимость личностных качеств педагога и его воспитанников и функциональный характер их взаимоотношений в этом процессе свидетельствуют о редукции человека к индивидуализированным социальным функциям: коммуникатора-передатчика и коммуникатора-приемника информации. При этом чувства человека обесцениваются, действия оторваны от мотивов, намерений и последствий, образовательная ситуация лишена смысла. Педагог-транслятор обретается в монособъектной позиции. Он одинок, поскольку «доминанта на себе» позволяет ему видеть перед собой лишь многократное повторение своего собственного Я, свои собственные проекции. Исполнительская, объектная позиция учеников и навязанные «правила игры» превращают их в идеальных или воображаемых «других». Не являясь полноценными субъектами для педагога, ученики не являются таковыми и друг для друга, во всяком случае, в учебной ситуации [15, 16].

Философские, культурологические и психологические основания традиционного образования определяют его исключительную моноличность и, воспитывая интеллектуальный конформизм, не могут способствовать развитию гибкого, открытого сознания и способности к диалогическому общению, диалог здесь исключен как способ бытия сознания и культуры в целом. Другая позиция всегда оказывалась оппозицией, а идейное противоборство рассматривается как сдача завоеванных позиций, как неизбежное поражение. Поскольку логика и гносеология долгое время ориентировались на нормы и процедуры доказательного всеобщего необходимого знания, постольку все ценностные суждения характеризовали субъективную ущербность этого знания. Логика же должна была иметь дело с едиными правилами и нормами, а гносеология – с гомогенным субъектом, функция которого – служить гарантом истинного знания. Закономерно, что эти особенности гносеологических схем и моделей во многом определили и содержание традиционного образования. Преобладание задач конвергентного типа, заранее заданные стереотипы осмысления действительности, алгоритмизация деятельности и завершенность схем и культурных образцов нивелируют индивидуальные различия участников образовательного процесса, воспитывая моноличный тип мышления, абсолютизацию собственной точки зрения и неприятие иного: иного человека, мышления, мировоззрения. Любая реформа сегодня должна была бы начинаться с «реформирования» педагогического сознания, с необходимой очистки его от негативных установок и навязанных смысловых клише [17].

Е. Л. Богданова (2002), рассматривая установку на интеграцию как ценность [18], полагает, что эту интеграцию можно осуществить в режиме осмысления диалога в связи с преодолением «усеченного», одномерного мышления и деформированного сознания, доставшихся в наследство от «мира всеобщей объективации». Именно образование в этом случае и может взять на себя заботу и ответственность за предоставление молодым людям альтернативы, возможности свободного выбора своего пути индивидуального развития. Но для этого необходимо, чтобы в образовательной ситуации вместо исполнителей индивидуализированных социальных ролей появились реальные, действующие «другие». Механизм развития субъектности участников образовательного процесса сложен и неоднозначен, как и сам диалог. В ценностях строящейся культуры образование становится условием становления личности как ученика, так и учителя. Принимая на значимом уровне ценности диалогического общения (персоналистической педагогики), педагог обрекает себя на вечное саморазвитие как в личностном, так и в профессиональном плане, ибо напряженное противостояние «Другого» в лице его ученика постоянно рождает в педагоге ощущение незавершенности и недосказанности.

Исследователи отмечают, что идея личностно ориентированного образования не нова, но идея диалога в образовании без глубокого осмысления его истинной сути, осознания педагогических функций и психолого-педагогических условий его реализации может быть очень быстро дискредитирована. Бесспорно только одно – у человека всегда должен быть выбор. И для того чтобы этот

выбор (быть или иметь, диалог или конфронтация) могли сделать наши ученики, свой выбор – личностный и профессиональный – выпускник-педагог должен сделать уже сегодня [8]. Проблема профессионального становления выпускников педагогических вузов обусловлена современной социальной ситуацией развития студенческой молодежи, которая со всей остротой ставит вопросы смысла жизни и реализации своего предназначения. Изучение студенчества, адаптирующегося к новым социально-экономическим условиям, чрезвычайно актуально, так как оно несет в себе потенциал здорового развития человека и общества [19].

Подводя итог проведенному исследованию, можно видеть, что личностный рост выпускника-педагога оказывается связанным, с одной стороны, с рефлексией своей нереализованности/потенциальной осуществимости, с другой – с множественной идентичностью, важнейшей из которых на данном социальном этапе развития личности выпускника является образовательная идентичность. Полагаем, что подобное представление имеет определенную социокультурную «подкладку», ведь педагогика такова, каков доминирующий образ человека в культуре. И сегодня характерный для культуры постмодернизма дискурс незавершенности, открытости личности к инновациям, развития рефлексии, способности к эмоционально-волевому напряжению ведет к выделению потенциальности как отличительной черты человеческого вообще, ставя для педагогики задачу изучения не только актуального, но и будущего возможного бытия выпускника – будущего профессионала.

Список литературы

1. Алексахина И. Ю. О подготовке специалистов для открытого образовательного пространства // Материалы семинара «Парламентские дебаты» 24–29 ноября 2001 г., г. Королев Моск. обл. М., 2001. С. 14–19.
2. Ангеловски К. Учителя и инновации. М., 1991.
3. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996.
4. Балашов М. М., Лукьянов М. И. Готовность учителей к инновационной деятельности // Наука и школа. 1999. № 4. С. 9–13.
5. Берлянд И. Д. Школа Диалога культур. Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1993. № 2–3. С. 201–205.
6. Беспалько В. П. Персонализируемое образование // Педагогика. 1998. № 2. С. 12–27.
7. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. М.: Наука. 1991.
8. Богданова Е. Л. Я и Другой: диалог или конфронтация? Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / под ред. В. И. Кабрина. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. С. 192–202.
9. Гершунский Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. 2001. № 10. С. 3–12.
10. Жигинас Н. В., Сухачёва Н. И. Экзистенциальные кризисы развивающейся личности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 7 (148). С. 226–230.
11. Жигинас Н. В. Психология студенческого кризиса: методология, феноменология, медико-психологическое сопровождение: дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2011. 449 с.
12. Берков В. Ф. Культура диалога. Минск: Новое знание, 2002. 152 с.
13. Абасов З. Диалог в учебном процессе. Народное образование. 1993. № 9–10. С. 43–45.
14. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников. М. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 360 с.

15. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
16. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопр. психологии. 1997. № 6. С. 23–29.
17. Афанасьев В. В., Пидкасистый П. И. Управленческая проблема как объект педагогических исследований // Педагогика. 2001. № 5. С. 12–17.
18. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М.: Изд-во МГУ, 1994.
19. Жигинас Н. В., Сухачёва Н. И. Профессионализация выпускников педагогического вуза как основа интеграции качественного образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 6 (159). С. 56–63.

Жигинас Н. В., доктор психологических наук, зав. кафедрой.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: zhiginas@mail.ru

Сухачёва Н. И., старший преподаватель.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

Материал поступил в редакцию 22.07.2015.

N. V. Zhiginas, N. I. Sukhacheva

DIALOGUE AND ASSESSMENT OF QUALITY OF TEACHER EDUCATION THE PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF THE GRADUATE

Assessment of the quality of teacher education and professional development of the teacher is seen as the process of mastering the teaching activities and personal growth, which involves the study of methods of mastering the teaching activities and conditions of their development. Especially urgent this problem is for the graduates, as in this situation, many of them found the educational crisis of identity, doubts about the professional choice and the need of professional self-determination. According to the authors, the self-monitoring procedure can make a contribution to the practice of dialogue, subject-subject relations in the modern educational process, quality control of pedagogical knowledge through the development of professional self-determination of graduates. Self-monitoring models the reflection situation, allows to determine its place and role in the work of the graduate on his teaching experience, to stimulate the development of his professional and psychological culture.

Key words: *education, management, quality of teaching, dialogue, teacher, graduate, self-monitoring.*

References

1. Aleksashina I. Yu. *O podgotovke spetsialistov dlya otkrytogo obrazovatel'nogo prostranstva* [On preparation of specialists for the open educational space]. Materialy seminarov «Parlamentnskiye debaty» 24–29 nojabrya 2001 g. g. Korolev Mosk. obl. [Proceedings of the seminar “Parliamentary debates” 24–29 November 2001 Korolev Mosk. obl.]. Moscow, 2001. Pp. 14–19 (in Russian).
2. Angelovski K. *Uchitel'ya i innovatsii* [Teachers and Innovation]. Moscow, 1991 (in Russian).
3. Asmolov A. G. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov* [Cultural-historical psychology and design worlds]. Moscow, Voronezh, 1996 (in Russian).
4. Balashov M. M., Luk'yanov M. I. *Gotovnost' uchiteley k innovatsionnoy deyatel'nosti* [The willingness of teachers to innovative activity]. *Nauka i shkola – Science and the school*, 1999, no. 4, pp. 9–13 (in Russian).
5. Berlyand I. D. *Shkola dialoga kul'tur* [School of Dialogue of Cultures]. *Dialog. Karnaval. Hronotop – Dialog. Carnival. Chronotope*, 1993, no. 2–3, pp. 201–205 (in Russian).
6. Bespal'ko V. P. *Personifitsirovannoye obrazovaniye* [Personalized education]. *Pedagogika – Pedagogics*, 1998, no. 2, pp. 12–27 (in Russian).
7. Bibler V. S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury* [From science studying to the logic of culture]. Moscow, 1991 (in Russian).
8. Bogdanova E. L. *Ya i Drugoy: dialog ili konfrontatsiya? Lichnost' v paradigmax i metaforakh: mental'nost' – kommunikatsiya – tolerantnost'* [I and others: Dialogue or confrontation? Personality in paradigms and metaphors: the mentality – communication – tolerance]. Pod red. V. I. Kabrina. Tomsk, Izd-vo Tom. un-ta Publ., 2002. Pp. 192–202 (in Russian).
9. Gershunskiy B. S. *Gotovo li sovremennoye obrazovaniye otvetit' na vyzovy XXI veka?* [Is modern education ready to meet the challenges of the 21st century?]. *Pedagogika – Pedagogics*, 2001, no. 10, pp. 3–12 (in Russian).
10. Zhiginas N. V., Sukhacheva N. I. *Ekzistentsial'nye krizisy razvivayushcheylya lichnosti* [Existential crises of developing personality: formulation of the problem]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2014, no. 7 (148), pp. 226–230 (in Russian).
11. Zhiginas N. V. *Psikhologiya studencheskogo krizisa: metodologiya, fenomenologiya, mediko-psikhologicheskoye soprovozhdeniye*: dis. dokt. psikhol. nauk [Psychology of student crisis: methodology, phenomenology, medical and psychological support. Thesis doct. of psych. sci.]. Tomsk, 2011. 449 p. (in Russian).

12. Berkov V. F. *Kul'tura dialoga* [The culture of dialogue]. Minsk, Novoye znaniye Publ., 2002. 152 p. (in Russian).
13. Abasov Z. Dialog v uchebnom protsesse [The dialogue in the educational process]. *Narodnoe obrazovaniye – Public education*, 1993, no. 9–10, pp. 43–45 (in Russian).
14. Kolmogorova L. S. *Diagnostika psikhologicheskoy kul'tury shkol'nikov* [Diagnosis of psychological culture of students]. Moscow, VLADOS-PRESS Publ., 2002. 360 p. (in Russian).
15. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, 1979 (in Russian).
16. Antonova N. V. Lichnostnaya identichnost' sovremennogo pedagoga i osobennosti ego obshcheniya [The personal identity of the modern teacher and peculiarities of his communication]. *Voprosy psikhologii – Issues of psychology*, 1997, no. 6, pp. 23–29 (in Russian).
17. Afanas'ev V. V., Pidkasisty P. I. Upravlencheskaya problema kak ob"ekt pedagogicheskikh issledovaniy [Administrative problems as an object of educational research]. *Pedagogika – Pedagogics*, no. 5, 2001, pp. 12–17 (in Russian).
18. Zinchenko V. P., Morgunov E. B. *Chelovek razvivayushchiysya: Ocherki rossiyskoy psikhologii* [The developing person: Essays of Russian psychology]. Moscow, MGU Publ., 1994 (in Russian).
19. Zhiginas N. V., Sukhachyova N. I. Professionalizatsiya vypusnikov pedagogicheskogo vuza kak osnova integratsii kachestvennogo obrazovaniya [The professionalization of pedagogical university graduates, as a basis for the integration of high-quality education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2015, no. 6 (159), pp. 56–63 (in Russian).

Zhiginas N. V.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: zhiginas@mail.ru

Sukhacheva N. I

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.