

Оценка выпускниками педагогического направления подготовки своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности

Будникова С.П.,

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,
svpbu@yandex.ru

Рассматриваются особенности оценки студентами — выпускниками педагогических направлений подготовки и педагогами первого года работы (стажерами) своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. На основе данных анкетного опроса 1440 студентов, а также анкетного опроса, тестирования и интервью 305 стажеров ТГПУ им. Л.Н. Толстого дается характеристика их представлений о сформированности собственных профессиональных знаний и умений. Становление будущего педагога субъектом профессиональной педагогической деятельности определяется в числе прочего способностью к профессиональной рефлексии. Отмечается, что молодые педагоги нуждаются в профессиональном сопровождении, так как процесс вхождения в профессию связан с адаптационным стрессом, который может исказить становление профессиональной педагогической субъектности. Обосновывается необходимость указанного сопровождения службами университета выпускников педагогических направлений подготовки после окончания вуза.

Ключевые слова: вхождение в профессию, профессиональная педагогическая субъектность, профессиональная адаптация, молодые педагоги, педагоги первого года работы (стажеры).

Введение

Фундаментальная миссия педагога заключается в участии в формировании мировоззрения и личности учеников. Особая социальная, историческая ответственность учителя требу-

ет стратегического отношения государства к педагогическому образованию. Профессиональное обучение будущих педагогов, реализуемое в рамках высшего образования, переживает сегодня серьезную трансформацию,

Для цитаты:

Будникова С.П. Оценка выпускниками педагогического направления подготовки своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 112—123. doi: 10.17759/pse.2018230511

* Будникова Светлана Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики факультета психологии, директор департамента профессиональной ориентации и содействия трудоустройству выпускников, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ТГПУ им. Л.Н. Толстого), Тула, Россия. E-mail: svpbu@yandex.ru

которая обусловлена не только уточнением задач, но и изменением технологии подготовки к профессии [2; 6; 8]. В числе прочего новый образовательный стандарт педагога и стандарт школьного образования определяют увеличенную практическую направленность профессиональных компетенций. Будущий учитель должен максимально эффективно научиться проявлять комплексность в проектировании собственной деятельности и деятельности обучаемых, следовательно, строить свою профессиональную субъектность. Формирование же последней возможно в условиях профессиональной определенности, когда будущая профессия является результатом личного осознанного выбора. Студент, будущий учитель, должен уже в процессе обучения осознавать свои карьерные перспективы как связанные со сферой образования. Если же для него это не очевидно, то возникает вопрос об осмысленности обучения, следовательно, о мотивах и успехах в формировании требуемых компетенций. Важным является факт связи успешной реализации в профессии и последовательной, системной подготовки к ней в рамках соответствующего образования. На сегодняшний день обучение будущего учителя — процесс сложный и затратный. Совершенно обоснованно, что государство рассчитывает на трудоустройство подготовленных специалистов в соответствии с их профилем. Однако в условиях отсутствия обязательного распределения выпускников решение о месте и сфере трудоустройства является открытым. Как показывает практика, достаточно часто молодые люди ищут себе работу, весьма далекую от профиля подготовки в вузе. Являясь вполне распространенным фактом, это не перестает быть проблемой. А вопросы профессиональной самореализации молодых людей и восполнения трудовых ресурсов являются взаимосвязанными. Если исключать особые ситуации, то поступление в образовательное учреждение, а впоследствии и достаточно длительное обучение без цели дальнейшего профильного трудоустройства являются алогичными, и совершенно очевидно, что эта проблема требует изучения.

Реализуемая в нашей стране система ежегодного государственного мониторинга эффективности деятельности вузов позволяет получить развернутую информацию о характере трудоустройства выпускников. Наш университет — ТГПУ им. Л.Н. Толстого — демонстрирует стабильно хорошие показатели. Однако не все выпускники трудоустраиваются и, главное, хотят трудоустраиваться по специальности. Причин достаточно много, они носят субъективный и объективный характер. Вполне очевидно, что трудоустройство в соответствии с полученным образованием будет свидетельствовать о востребованности и конкурентоспособности реализуемых вузом направлений подготовки, о желании и возможности студентов реализовать себя в соответствии с полученной специальностью, о том, что выбор профессии не был случайным.

Заканчивая обучение, студенты серьезно задумываются о своем трудовом будущем, конкретном месте работы, своей готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Важно, чтобы молодые педагоги были сориентированы на педагогическую деятельность, ощущали ее как свою миссию — дело своей жизни, поступательно строили себя как субъекта профессиональной педагогической субъектности. Знание об ограниченности своих знаний, проблемах рождает потребность действовать, развиваться [4]. Рефлексивная оценка собственных перспектив, являясь компонентом субъектности, направляет образование и деятельность. Она определяет перспективы сознательного выбора, соотносясь с ценностями, смыслами и формами самореализации и саморазвития [11].

В университете в рамках мониторинга карьерных ожиданий ежегодно проводится исследование факторов, определяющих профессиональный выбор выпускников. Также ведется работа с выпускниками, уже ставшими педагогами, согласно плану стажерской практики. В этих исследованиях нас прежде всего интересуют те переменные, на которые возможно повлиять, совершенствуя профессиональное обучение. Некоторые сложные моменты, выявленные нами, дают возмож-

ность скорректировать определенные аспекты организации образовательного процесса в университете, делая подготовку к дальнейшему трудоустройству по специальности более логичной и ожидаемой.

Представленное в данной статье исследование было задано целью выявить характерные особенности рефлексивной оценки студентами — выпускниками педагогических направлений подготовки и педагогами первого года работы (стажерами) своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности.

Предполагалось, что рефлексивная оценка результатов собственного профессионального обучения и профессиональной деятельности как один из компонентов профессиональной субъектности позволяет студентам и молодым педагогам лучше понимать стратегию построения профессиональной перспективы, обнаруживая в них проблемные точки, корректировать и направлять профессиональное обучение и деятельность.

Особенности выборки, методики и процедуры исследования оценки будущими педагогами своей подготовки к осуществлению профессиональной деятельности

Исследование проводилось в течение трех лет. Применяемая в нем анкета составлена так, чтобы учесть отношение студента к полученным профессиональным знаниям и сформированным умениям, готовность и желание к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. В работе приняли участие студенты-выпускники уровня подготовки бакалавриат очной формы обучения, 65% — женщины, 35% — мужчины: 2015 г. — 429 студентов (общий выпуск — 1025 студентов), 2016 г. — 459 студентов (выпуск — 624 студента) и 2017 г. — 552 студента (выпуск — 806 студентов) (табл. 1). Выборка превышала репрезентативный порог, возможная погрешность, согласно статистическим требованиям, не превышала 5%. Опрос проводился анонимно. Варьирование переменных и коррекционное исследование не осуществлялись.

Результаты и обсуждения

Полученные результаты показали, что некоторая часть студентов ощущают свою неготовность к профессиональной деятельности. Если в 2015 и 2016 гг. на это указывали 9% выпускников, то в 2017 г. — 12%. Немного, но выросло число испытывающих недостаток знаний и практических навыков: 16% (2015 г.), 22% (2016 г.) и 21% (2017 г.), еще больше изменилась оценка психологической готовности: в 2015 г. психологически не готовы были 4%, в 2016 г. — 10% и в 2017 г. — 13%. Для нас это стало сигналом к началу более широкого исследования тенденций, а также причин, вызвавших у выпускников изменения в представлениях о своей готовности к осуществлению профессиональной деятельности и своих профессиональных качествах. Вместе с тем количество студентов, желающих работать в педагогической сфере, за три года мало изменялось — 76% (2015 г.), 70% (2016 г.), 75% (2017 г.). Это соотносится с официальными данными о числе трудоустроенных в образовательные учреждения выпускниках нашего вуза. Согласно статистическим данным, собираемым нами на протяжении последних семи лет, можно обозначить некоторую общую тенденцию: так, в образовательные учреждения в течение года после выпуска в 2010 г. трудоустроилось 44% выпускников-педагогов, в 2011 г. — 46%, в 2012 г. — 50%, в 2013 г. — 50%, в 2014 г. — 46%, в 2015 г. — 52%, в 2016 г. — 50%. Остальные выпускники-педагоги продолжили обучение в магистратуре, находились в отпуске по уходу за ребенком или служили в Российской армии. В результате естественных процессов кадрового движения в течение последующих трех лет в сферу образования приходят и остаются 69% выпускников. Согласно данным, размещенным на сайте <http://vo.graduate.edu.ru>, по результатам мониторинга эффективности деятельности вузов выпускники ТГПУ им. Л.Н. Толстого в 2015 г. по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» были трудоустроены на 85%, в 2016 г. — на 85,5%.

Отметим значительную долю респондентов, указавших производственную практику

Таблица 1

Результаты анкетирования выпускников университета

Вопрос анкеты	2015 г., %*	2016 г., %*	2017 г., %*
1) Считаете ли вы, что, окончив ТГПУ им. Л.Н. Толстого, вы готовы к профессиональной деятельности?			
Да	71	59	54
Нет	9	9	12
Готов психологически, но нет достаточно знаний и практических навыков	16	22	21
Достаточно знаний и навыков, но не готов психологически	4	10	13
2) Хотели бы вы работать по специальности, полученной в ТГПУ им. Л.Н. Толстого?			
Да	76	70	75
Нет	24	30	25
3) Работаете (работали) ли вы по специальности?			
Да	21	25	16
Нет	79	75	84
4) На ваш взгляд, поможет ли вам опыт, приобретенный в процессе прохождения производственной практики, в дальнейшем трудоустройстве?			
Да	77	75	82
Нет	23	25	18
5) Совпадают ли ваши ожидания на 1-м курсе с результатами обучения?			
Да	60	56	49
Нет	40	44	51
6) Рекомендовали бы вы обучение в ТГПУ им. Л.Н. Толстого своим знакомым, родственникам, друзьям и т. д.?			
Да	87	84	85
Нет	13	16	15

Примечание: «*» — от числа принявших участие в исследовании.

в качестве фактора, облегчающего им профессиональный выбор и адаптирующего к нему, — 77% (2015 г.), 75% (2016 г.), 82% (2017 г.). Производственная педагогическая практика — первое прикосновение к педагогической реальности будущего учителя в качестве субъекта деятельности, это едва ли не главное мотивирующее на будущую профессию звено обучения. Выпускники указывают, что испытывают недостаток в практических умениях и навыках, которые, по их мнению, лучше всего формируются в условиях профессиональных практик. Студенты ощущают также недостаточность временных рамок, которые отводятся на практику для формирования необходимых умений. Общая тенденция сокращения длительности практик, характерная для высшего образования, снижает качество практической подготовки.

На сегодняшний день многими исследователями указывается на необходимость большей практической ориентированности образования педагогов без ущерба для серьезной теоретической подготовки [3; 10]. Выпускники, главным образом работающие, указывали на дефицитарность компетенций в вопросах психологической и методической подготовки. Можно оценить как позитивный факт то, что студенты формируют такие образовательные запросы, т. е. понимают, какие знания им необходимы. Это стимулирует дальнейшее профессиональное обучение и свидетельствует о серьезных мотивах. С другой стороны, полученные результаты указывают на сложности первых шагов в профессии.

Работа по специальности среди студентов старших курсов является еще одним фак-

тором, стимулирующим профессиональное субъектное созревание. Число студентов, имеющих опыт педагогической работы, колеблется в диапазоне от 16% в 2017 г. до 25% в 2016 г. В пояснениях к опросу они указывают на неудачные попытки поиска работы, трудности трудоустройства по специальности при отсутствии документа о высшем образовании, конкуренцию на рынке труда, опасения не соответствовать требованиям руководства школы.

Относительная стабильность количества студентов, желающих работать в соответствии с полученной специальностью, по нашему мнению, указывает и на то, что большинство выпускников не разочаровалось в своем профессиональном выборе: 76% в 2015 г., 70% в 2016 г., 75% в 2017 г. В то же время выросло число студентов, отметивших несоответствие ожиданий от процесса и результатов обучения, имевших место у них на 1-м курсе, и результатов обучения на выпускном курсе: 40% (2015 г.), 44% (2016 г.), 51% (2017 г.). Они по-другому представляли себе работу учителя и соответствующую подготовку. В комментариях студенты указывали на неожиданные сложности в процессе обучения, слишком интенсивно меняющиеся требования к их профессиональным качествам, предъявляемым в школах в период прохождения практики, и тем качествам, которые формируются в процессе профессионального обучения. Студенты указывали на несоответствие ожиданиям той «реальности» профессии, с которой они столкнулись на производственной практике. Свою будущую профессию они видели иначе, определяли ее как более творческую, менее бюрократизированную, более свободную в построении коммуникаций и отношений. Можно предположить, что здесь имеет место недостаточно зрелое представление о профессии и профессиональных функциях, складывающееся на этапе профессионального обучения или даже до него. Результаты анкетирования уже работающих в сфере образования выпускников свидетельствуют о большей ориентированности на педагогическую профессию в будущем, и только 4% из них желают сменить сферу деятельности.

Большинство обучающихся в целом комплементарно относятся к обучению в университете и тем результатам, которых достигли, и рекомендовали бы вуз другим абитуриентам — 87% (2015 г.), 84% (2016 г.), 85% (2017 г.).

Успешное профессиональное обучение, хорошо организованная педагогическая практика, безусловно, способствуют формированию профессиональной субъектности будущего педагога. Однако внешними индикаторами становления профессиональной субъектности выступают следующие показатели: трудоустройство в образовательные организации, сохранение верности профессиональному выбору, дальнейшие профессиональные достижения.

Особенности методов и процедуры исследования самооценки реализуемой профессиональной деятельности среди педагогов первого года работы (стажеров)

Профессиональная деятельность на начальном этапе сопровождается интенсификацией процесса развития профессиональной педагогической субъектности. Вхождение в профессию молодого учителя сопровождается серьезным адаптационным стрессом, который, как показывает практика, в некоторых случаях приводит к отказу от профессии и смене вида деятельности [1]. Чаще всего это обусловлено несопадением ожиданий молодого специалиста и школьной реальности, переживанием состояния фрустрации, что иногда приводит к разочарованию в профессии, в себе. Первый год работы представляет собой серьезное испытание для учителя. Однако службы ТГПУ им. Л.Н. Толстого продолжают сопровождать выпускника в течение года после выпуска, а в некоторых случаях и дольше. Молодой педагог включается в стажерскую программу. В университете эта деятельность регулируется положением «О стажировке выпускников ТГПУ им. Л.Н. Толстого в образовательных организациях (учреждениях) Тульской области». Координацией стажерской практики занимается Центр профессиональной ориентации, довузовской подготовки и содействия трудоустройству выпускников. Сотрудники центра организуют обучающие мероприятия с уча-

ствием стажеров, оказывают консультативную помощь по вопросам адаптации и соблюдению трудовых прав и мер социальной защиты, проводят систематический сбор статистических данных. Молодые педагоги вовлечены в адаптирующую программу, которая реализуется согласно утвержденному плану через консультативные встречи на факультетах, проблемные семинары, мастер-классы от ведущих педагогов, методистов и психологов. Собираемые данные позволяют нам проследить особенности вхождения выпускников-педагогов в профессию, определить типичные сложности, с которыми они сталкиваются, обнаружить тенденции, скорректировать процесс обучения в вузе и взаимодействие с работодателями с целью преодоления адаптационных рисков. Важно иметь обратную связь, знать мнение молодого учителя о его готовности к профессиональной деятельности, его самоощущение в процессе работы.

В 2016 г. (выпуск 2015 г.) 149 выпускников-стажеров участвовали в анкетировании (трудоустроились в образовательные организации 165), в 2017 г. (выпуск 2016 г.) — 156 (трудоустроились в образовательные органи-

зации 179). В исследовании приняли участие стажеры первого года, работающие в образовательных и воспитательных учреждениях и принимающие участие в реализуемой университетом программе стажировки выпускников, 86% — женщины, 14% — мужчины. Выборка превышала репрезентативный порог, возможная погрешность, согласно статистическим требованиям, не превышала 5%. Опрос проводился анонимно. Варьирование переменных и коррекционное исследование не осуществлялись.

В опросе мы фокусировались на следующей задаче: определить характер самооощущения и самооценку в части общетеоретической, методической, психолого-педагогической, организационной, проектной подготовки, а также качества владения необходимой законодательно-нормативной базой (табл. 2).

Результаты и обсуждения

Из материалов видно, что стажеры в 2016 г. (выпуск 2015 г.) определяют свою готовность в теоретическом компоненте как высокую — 54% и хорошую — 40%, а в 2017 г. (выпуск 2016 г.) — 49 и 49% соответ-

Таблица 2

Результаты анализа субъективной готовности стажера к профессионально-педагогической деятельности

Стороны профессиональной подготовки	Уровень готовности (по 5-балльной шкале)	2016 г. (всего %)	2017 г. (всего %)
1. Теоретическая подготовка	5	54	49
	4	40	49
	3	6	2
	2	-	-
	1	-	-
2. Методическая подготовка	5	27	27
	4	47	62
	3	25	11
	2	1	-
	1	-	-
3. Психолого-педагогическая подготовка	5	48	29
	4	35	69
	3	17	2
	2	-	-
	1	-	-

Стороны профессиональной подготовки	Уровень готовности (по 5-балльной шкале)	2016 г. (всего %)	2017 г. (всего %)
4. Подготовка в области организации учебного процесса	5	42	36
	4	45	60
	3	13	4
	2	-	-
	1	-	-
5. Подготовка в области организации воспитательного процесса	5	51	29
	4	40	65
	3	8	6
	2	1	-
	1	-	-
6. Подготовка в области проектной деятельности	5	36	36
	4	50	58
	3	14	6
	2	-	-
	1	-	-
7. Уровень знания федерального и регионального законодательства в сфере образования	5	25	31
	4	44	62
	3	27	7
	2	4	-
	1	-	-

ственно. Оценена степень владения методикой преподавания: в 2016 г. как высокая — 27% и хорошая — 47%, а в 2017 г. — 27 и 62% соответственно. Здесь мы видим, что оценка «хорошо» значительно преобладает над оценкой «отлично»; к тому же 25% (2016 г.) и 11% (2017 г.) оценили ее как удовлетворительную. Вполне естественным является то, что в начале трудового пути молодой специалист ощущает несовершенство своих профессиональных умений и навыков. Также стажеры обозначают сложности в части психолого-педагогической подготовки. Это совпадает с результатами анкетирования выпускников, приведенными в табл. 1, что свидетельствует о том, что, еще не приступив к систематической профессиональной деятельности, имея опыт только педагогической практики, будущие учителя предполагали такие проблемы в будущем. В комментариях стажеры указали на неожиданно большое количество случаев нестандартных ситуаций в работе, требующих психологической и педагогической компетентности, которые были

связаны с особенностями построения коммуникации с участниками педагогического процесса, с распространяющейся инклюзией в образовании. Также часть стажеров столкнулась с проблемами в организации воспитательной работы. Они указали на отсутствие опыта, страх ошибиться, и, как следствие, некоторые старались воздерживаться от проблемных для них видов деятельности. Стажеры высказывали мнение, что если бы на занятиях больше уделялось времени разборам конкретных педагогических ситуаций, решению кейсов, содержащих типичные и атипичные примеры, то это помогло бы им в работе. Можно отметить более низкий уровень оценки стажерами знаний в области владения технологиями проектной деятельности. Так, «высоко» свои компетенции здесь оценили 36%, «хорошо» — 50%, «удовлетворительно» — 14%. Опрошенные отмечают, что не имеют достаточной подготовки в организации проектной деятельности учеников, однако считают ее одним из наиболее современных и перспективных

методов обучения, что действительно согласуется с мнением современных исследователей [7; 9]. Уровень знания федерального и регионального законодательства в сфере образования: «высоко» — 25%, «хорошо» — 44%, «удовлетворительно» — 27%, «неудовлетворительно» — 4%. Это подтверждается результатами объективного контроля в ходе промежуточной и итоговой аттестации. Однако значимость этого важного компонента профессиональной подготовки выпускники полностью осознают, только начав профессиональную деятельность. Для студентов нормативно-правовая грамотность во многом носит декларативный характер.

Можно констатировать общую удовлетворенность педагогов-стажеров объемом и качеством собственных знаний и сформированных умений. В целом большинство участвовавших в стажерской практике и принимавших участие в исследовании удовлетворительно переживают процесс профессиональной адаптации. Однако, как указали участники, их профессиональную деятельность сопровождает большое количество сложных ситуаций, и они нуждаются в стандартизированном сопровождении со стороны вуза. Стажеры отмечают необходимость более тесного сотрудничества школы и университета, указывают на необходимость унификации требований к современному учителю и особенностям содержательной

подготовки будущего педагога, что, по их мнению, существенно облегчит адаптационный период.

Оценка уровня социально-психологической адаптации молодого педагога по методике М.А. Дмитриева

Сбор эмпирических данных о стажерах мы дополнили использованием методики М.А. Дмитриева «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы», позволившей сфокусировать наше внимание на некоторых аспектах феномена профессиональной адаптации [5, с. 12—18]. В этом исследовании приняли участие педагоги-стажеры выпуска 2016 г. в количестве 156 человек, 86% — женщины, 14% — мужчины. Выборка превышала репрезентативный порог, возможная погрешность, согласно статистическим требованиям, не превышала 5%. Анкета была анонимной. Варьирование переменных и коррекционное исследование не осуществлялись.

Результаты и обсуждения

Полученные здесь результаты во многом совпадают с итогами предыдущего опроса (см. табл. 2) — большинство демонстрирует хорошую адаптацию: высокий уровень — у 31%, а выраженный — у 64%, 12% — низкий и 2% дезадаптированы (табл. 3).

Таблица 3

Результаты анкетирования стажеров в 2017 г. по методике М.А. Дмитриева «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы»

№ п/п	Основные факторы	Средние значения (макс. 12 баллов)
1	Отношение к учебному заведению	8,2
2	Отношение между педагогами	10
3	Удовлетворенность условиями труда	8,6
4	Удовлетворенность положением в коллективе	9,7
5	Отношение к работе	8,5
6	Отношение к ученикам	9,8
7	Отношение к руководству	9
8	Отношение к коллективу	7,8
9	Шкала лжи	2,9
10	Общий суммированный балл	74,5

Как видно из табл. 3, наибольшая удовлетворенность обнаруживается характером отношений с другими педагогами образовательного учреждения и с учениками, труднее всего для стажеров оказалось выстраивать отношения с коллективом. Удовлетворение от работы в целом, от взаимоотношений с руководством, от условий труда находится на среднем уровне. В комментариях стажеры указывали на сложности вхождения в коллектив, который к ним «присматривается слишком пристально», на стремление коллег и руководства слишком «назидательно», а иногда жестко комментировать результаты труда молодого учителя. Вместе с тем, отмечая высокую удовлетворенность положением в коллективе, они указывают на меньшую удовлетворенность от своего отношения к коллективу, пишут, что «свежим взглядом» замечают многие несовершенства в работе образовательного учреждения и отдельных педагогов, хотя и стараются воздерживаться от критики. Часто и сами бывают не удовлетворены своей работой, считают, что делают педагогические и методические ошибки, за которые им потом неловко. Рефлексия деятельности является важной частью профессиональной субъектности педагога. Несколько человек, у которых выявлена дезадаптация, наибольший стресс испытывают от отношений в коллективе, указывая на невозможность построить нормальную коммуникацию, считают, что к ним относятся незаслуженно плохо и стараются принудить уйти из учреждения. Они находятся в достаточно сильном стрессе, полагают, что им также не удается выстроить работу с учениками или воспитанниками, и планируют сменить сферу деятельности. При этом в результатах своей работы и профессиональных качествах эта группа практически не видит проблем, считая источником сложностей внешнюю недоброжелательную среду. В то же время те выпускники-стажеры, которые критичнее относятся к результатам собственной работы, больше настроены на саморазвитие, повышение уровня квалификации, поиск решения сложных ситуаций, обращаясь к компетентным специалистам. Они настроены повышать свой образовательный уровень,

продолжать работу, развивая свою профессиональную педагогическую субъектность.

Анализируя результаты исследования, стоит учитывать и то обстоятельство, что качество оценки стажерами внешних факторов, опосредующих их работу, и оценка степени своей удовлетворенности/неудовлетворенности ею еще сами по себе не являются свидетельствами формирования субъектности. Педагог может быть полностью удовлетворен, но при этом демонстрировать профессиональную непригодность, и наоборот. Скорее всего, о построении профессиональной субъектности будет свидетельствовать определенная неудовлетворенность результатами своей деятельности и в то же время желание работать, построение перспективы профессионального и личностного развития.

Заключение

Подготовка к реализации себя в профессии педагога, а потом и начало непосредственной педагогической деятельности, являясь достаточно сложным периодом, имеет значительный потенциал для создания условий, максимально их обеспечивающих. В частности, такой потенциал заключен в организации сопровождения выпускника-педагога с целью помощи в становлении профессиональной педагогической субъектности и преодолении адаптационного стресса. Образование педагога не может прерываться с окончанием университета, оно продолжается в течение всего профессионального пути. Становление профессионализма, развитие компетенций сопряжено одновременно и с личностным развитием. Современное образование педагога должно не только учитывать необходимость технологичной подготовки, формирования нужных компетенций, но и решать задачу личностного развития будущего учителя в глубоком гуманистическом смысле.

Организованное и проведенное исследование позволило констатировать, что рефлексивная оценка результатов собственного профессионального обучения, профессиональной деятельности молодыми педагогами создает поле интеллектуального напряжения, в котором рождается запрос на

профессиональное саморазвитие, дальнейшее профессиональное обучение и самосовершенствование. Этот сложный процесс нуждается в сопровождении со стороны наставников, а систематическая работа со

стажерами-педагогами способствует преодолению адаптационного стресса, более гармоничному вхождению в профессию и формированию профессиональной педагогической субъектности.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 1—16. doi: 10.17759/psyedu.2017090201
2. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32—40.
3. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143—159.
4. Давыдов В.В., Слободчиков В.В., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 14—19.
5. Диагностика профессионального становления личности: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. Ч. 3. // Сост. Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2012. 144 с.
6. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87—104.
7. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 25—33.
8. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41—57.
9. Рубцова О.В., Кривошеева Л.Б. Проектирование как способ организации учебной деятельности подростков на примере технического моделирования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 133—145. doi: 10.17759/pse.2015200313
10. Санина С.П., Енжевская М.В. Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 20—29. doi: 10.17759/psyedu.2015070303
11. Семенов И.Н., Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности // Мир психологии. 2007. № 2. С. 203—217.

Evaluation by Graduates of Pedagogical Universities their Readiness for Professional Pedagogical Activity

Budnikova S.P.*,

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,

svpbu@yandex.ru

The paper focuses on how graduates of pedagogical university departments and first-year teachers evaluate their readiness to carry out professional activities. A survey of 1440 graduate students and a survey, testing and interview with 305 first-year teachers (trainees) conducted at the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University revealed the subjects' perceptions of the level of development of their professional knowledge and skills. Becoming a teacher and the subject of one's own teaching activity implies, among other things, being able to reflect upon the professional practice. The paper states that young teachers need professional support as entering the profession is associated with adaptational stress which may interfere with the process of their becoming the subjects of their own pedagogical practice. The paper argues that it is necessary for university services to render such support to graduates of pedagogical departments.

Keywords: entering profession, professional teaching subjectness, professional adaptation, young teachers, first-year teachers (trainees).

References

1. Andrushchenko T.Yu., Arzhanykh E.V., Vinogradov V.L., Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fyodorov A.A. Issues of Professional Adaptation in Young Teachers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 1—16 doi: 10.17759/psyedu.2017090201. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [To the questions on the reform of pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 32—40. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 143—159. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Davydov V.V., Slobodchikov V.V., Tsukerman G.A. Junior schoolchild as a subject of educational activity. *Questions of psychology*, 1992, no. 3, pp. 14—19.
5. Diagnostika professional'nogo stanovleniya lichnosti: ucheb.-metod. posobie: v 3 ch. Ch. 3. [Diagnostics of the professional development of the individual: Teaching aid: in 3 vol. Vol. 3]. Suntsova Ya.S. (eds.). Izhevsk: «Udmurtskii universitet» Publ., 2012. 144 p.
6. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument

For citation:

Budnikova S.P. Evaluation by Graduates of Pedagogical Universities their Readiness for Professional Pedagogical Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 112—123. doi: 10.17759/ pse.2018230511 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Budnikova Svetlana Petrovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogics, Faculty of Psychology, Head of the Department for Professional Orientation and Employment Assistance for Graduates, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Lev Tolstoy TSPU), Tula, Russia. E-mail: svpbu@yandex.ru

modernizatsii programm podgotovki uchitelei [The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teacher training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 87—104. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Lazarev V.S. Proektnaya deyatel'nost' uchashchikhsya kak forma razvivayushchego obucheniya [Project Activities of Students as a Form of Developmental Teaching]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 25—33 (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41—57. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Rubtsova O.V., Krivosheeva L.B. Proektirovanie kak sposob organizatsii uchebnoi deyatel'nosti podrostkov na primere tekhnicheskogo modelirovaniya [Project Activity as a Means of Organizing Adolescents' Learning Process (on the Example of Technical Modelling)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 130—145 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200313

10. Sanin S.P., Engelska M.V. Implementation of activity approach in training elementary school teachers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2015. Vol. 7, no. 3, pp. 20—29. doi:10.17759/psyedu.2015070303.

11. Semenov I.N., Savenkova I.A. Reflexive-psychological aspects of development and professional self-determination of personality. *World of psychology*, 2007, no. 2, pp. 203—217.