



- ty. The treatise of knowledge's sociology). Moscow, 1995. 323 p. (in Russian).
5. *Sotsiologiya v Rossii* (Sociology at Russia). Ed. by V. A. Yadov. Moscow, 1998. 196 p. (in Russian).
  6. Slobodchikov V. *Obrazovatel'naya sreda : realizatsii tseley obrazovaniya v prostranstve kul'tury* (The educational environment : realization of education's goals in culture's expanse). *Novye tsennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol* (New education's values : cultural models of schools). 1997, vol. 6, p. 177-184 (in Russian).
  7. Nazarova A. A. *Spetsial'noe obrazovanie kak institut tsivilizovannogo obshchestva : avtoref. diss. ... kand. sotsiol. nauk* (Special education as civilized society's institute : autoref. of dis. ... cand. of sociology). Saratov, 1999. 18 p. (in Russian).
  8. Zamskiy Kh. S. *Umstvenno otstalye deti : istoriya ikh izucheniya, vospitaniya i obucheniya s drevnikh vremen do serediny XXveka* (Mentally-retarded children : the history of their learning, education and training from ancient times to midst of XX century). Moscow, 1995. 400 p. (in Russian).
  9. Zaytsev D. V *Institutsializatsiya spetsial'nogo obrazovaniya* (Institutionalization of special education). *Sotsial'nye problemy obrazovaniya: metodologiya, teoriya, tekhnologii* (Educational social problems: methodology, theory, technologies). Saratov, 1999, pp. 138-140 (in Russian).
  10. Malofeev N. N. *Sovremennyy etap v razvitii sistemy spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii: rezul'taty issledovaniya kak osnova dlya postroeniya programmy razvitiya* (The modern stage of developing the system of special education in Russia : investigation's results as a base of constructing developmental program). *Defektologiya* (Defectology). 1997, no. 4, p. 3-16 (in Russian).
  11. Thomson G. *Legislation and provision for the mentally handicapped child in Scotland since. Oxford Review Education*, 1983. P. 18 (in English).
  12. Kataeva A. A., Strebeleva E. A. *Doshkol'naya oligofrenopedagogika* (Pre-school oligophrenopedagogy). Moscow, 1998. 208 p. (in Russian).
  13. Dement'eva N. F., Bagaeva G. N., Isaeva T. N. *Sotsial'naya rabota s sem'ey rebenka s ogranichenymi vozmozhnostyami* (The social work for a family having a child with special needs). Moscow, 1996. p. (in Russian).

УДК 159.9

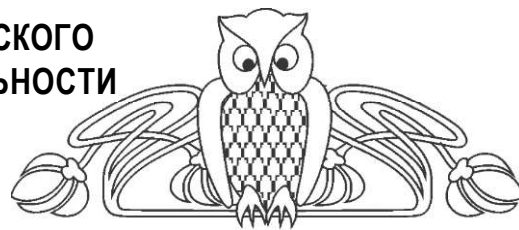
## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОАНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ

М. С. Ткачева

Ткачева Мария Сергеевна - кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: tkachevam@mail.ru

Представлен анализ проблемы формирования навыков психологического самоанализа педагогической деятельности у студентов-практикантов; предложена новая система заданий по психологии во время педагогической практики, отражающая особенности деятельности самого практиканта: «Мое психическое состояние на уроке» и «Мои взаимоотношения с классным коллективом». Обсуждается содержание отчетов по этим заданиям студентов специальностей «Физика (пед.)», «Русский язык и литература», «Иностранный (английский, немецкий, французский) язык» и «Физическая культура». Выявлены общие и специфические для каждого направления ситуации, влияющие на психическое состояние будущих педагогов, и используемые ими методы оптимизации психического состояния, а также методы активного взаимодействия с ученическим коллективом. Установлен факт связи формы написания отчета с избранной специальностью, что указывает на различия в развитии письменной речи студентов - представителей разных выборок. Характеризуются дальнейшие возможные направления работы со студентами - будущими учителями - по развитию у них навыков психологического самоанализа деятельности.

**Ключевые слова:** психологический самоанализ, педагогическая деятельность, педагогическая практика, студент-практикант.



### Введение

Современное состояние образования требует от педагогических работников как общего, так и профессионального образования укрепления субъектной позиции. Одним из основных условий ее формирования является всесторонний активный анализ собственной деятельности: ее условий, мотивов, составляющих действий, индивидуального стиля, результатов, сопровождающего ее психического состояния. Целесообразно начинать обучение навыкам самоанализа деятельности как можно раньше. Первым опытом профессиональной педагогической деятельности в нашей образовательной системе становится, как правило, педагогическая практика студентов старших курсов. До выхода на практику они получают обширный запас теоретических знаний по своему предмету, методике его преподавания, педагогике и психологии, но почти не имеют опыта их реального применения. Практика становится для студента первым опытом осознания себя как субъекта педагогической деятельности и анализа самой этой деятельности. Студенты постоянно анализируют проведенные уроки и мероприятия под руководством учителей и вузовских методистов, но при этом вне поля внимания остается психологический анализ: рефлексия своего общего профессионального и личностного развития

если имеет место, то вербализуется недостаточно. Рефлексивные способности студентов - будущих педагогов - нуждаются в сознательном целенаправленном развитии. В своей будущей профессиональной деятельности им предстоит столкнуться с тем, что в существующей системе методической работы не уделяется должного внимания вопросу формирования у педагогических работников умений анализировать собственную деятельность [1].

### Теоретический анализ проблемы

Современные изменения российского образования определили переход от традиционной системы обучения и воспитания к расширению спектра образовательных услуг, обязывающего учителя самостоятельно выстраивать и реализовывать свою концепцию деятельности. Определение учителем образовательной стратегии обеспечивается непрерывным изучением собственного педагогического потенциала, в основе которого лежит самоанализ профессиональной деятельности. Такой анализ как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей. С данных позиций, по словам М. И. Лукьяновой, развитие способности к самоанализу профессиональной деятельности можно рассматривать как сложный многофакторный аналитический процесс изучения учителем своего педагогического опыта, основанного на самоконтроле, самодиагностике, осознании затруднений и оценивании дальнейших перспектив самосовершенствования [2].

Как пишет Н. В. Корепанова [3], формирование готовности педагога к самоанализу требует соответствующей организации, которой присущи гибкое реагирование на изменения условий образовательного социума; взаимодействие учителей, основанное на сотрудничестве; управление изменениями; благоприятные возможности для профессионального роста и самоактуализации.

Исследователь выделяет следующие уровни сформированности самоанализа учителя: низкий (чувственно-эмоциональный), средний (осознанный), высокий (системно-осознанный). В качестве критериальных показателей уровня предлагаются: самоконтроль, самодиагностика, осознание затруднений и самооценка. По интегральному показателю сформированности этих показателей три выделенных уровня развития самоанализа можно охарактеризовать следующим образом:

низкий - спонтанное аналитическое действие, когда лишь отражаются переживаемые эмоции и чувства;

средний - осознанность выделения существующих и значимых педагогических ситуаций, сосредоточение на результате собственных действий;

высокий - выделение противоречий, осознанность, системность, критический анализ результата своих действий и процесса его получения [3].

В то же время в существующей системе методической работы не уделяется должного внимания вопросу формирования у педагогических работников умений анализировать собственную деятельность, а целенаправленное развитие способности к самоанализу невозможно без организационно-педагогического обеспечения, поэтому формирование у учителя готовности к выявлению реально существующих затруднений возможно при наличии специально организованной в этом направлении работы школьной методической службы, которая в силу своей приближенности к учителю в условиях конкретного образовательного социума может реализовать этот процесс комплексно и системно [1].

Т. А. Казарицкая предлагает модель оценки уровня профессиональной деятельности учителя, включающую целый пакет документов (всего 15): оценочные листы, карты, рекомендации и инструкции к их использованию, а также комплект методик самооценки уровня профессиональной деятельности. Эти документы могут использоваться администрацией школы в разных ситуациях оценивания: при приеме учителя на работу, для текущей оценки деятельности, при подготовке к аттестации и в ходе ее проведения. В пакет также включен целый ряд документов, дающий учителю возможность самостоятельно оценить свой уровень компетенции [4], однако в нем преобладают оценки внешних параметров деятельности и явно не хватает оценки собственных индивидуальных психологических характеристик в их развитии.

### Организация и методы исследования

С целью получения исходной картины развитости у студентов-практикантов умений и навыков самоанализа психических состояний деятельности мы проводим исследование путем изучения их творческих письменных отчетов, составленных в рамках выполнения задания по психологии. Дополнительной мотивацией этого для нас стало стремление изменить саму систему заданий по психологии во время педагогической практики. Дело в том, что в течение многих лет в Педагогическом институте, ныне окончательно интегрированном в состав Саратовского государственного университета, студентам - будущим учителям-предметникам, обучавшимся по программе специалитета, - давались предусмотренные образовательным стандартом задания по психологии. Во время первой практики (на четвертом курсе) они получали задание на тему «Психолого-педагогическая характеристика личности учащегося», второй (на пятом курсе) - «Психолого-педагогическая характеристика школьного класса». В последнее время мы убедились в неэффективности таких заданий, поскольку у студентов появилась возможность найти готовые отчеты в Интернете, чем многие из них и пользовались, мотивируя это дефицитом времени на выполнение «непрофиль-



ного» задания. Поэтому мы пришли к выводу о необходимости изменений этих заданий и выборе таких их форм, которые гарантировали бы высокую вероятность самостоятельного выполнения.

Таким образом, главными задачами было стимулирование студентов на самостоятельное выполнение заданий и самоанализ деятельности, формой - их отчет о собственной деятельности и психических состояниях. Одной из ближайших своих задач мы видим просвещение студентов - будущих педагогов - в области анализа своих психических состояний и управления ими. К сожалению, в рамках их вузовской подготовки эта проблема решается лишь на уровне отдельных чисто теоретических (и то не всегда достаточно полно освещаемых) вопросов по этой теме на лекционных и семинарских занятиях по общей психологии на младших курсах. Практических же навыков психологического самоанализа и эмоциональной саморегуляции в период обучения в вузе студенты педагогических специальностей организовано не получают, не имеют возможности осознанно их отрабатывать и закреплять. Как следствие обстоятельств, могущих негативно повлиять на психическое состояние, в педагогической деятельности встречается немало, но способов преодоления этих состояний педагогам известно существенно меньше, и еще меньшая часть этих способов активно ими используется.

Именно с целью развития навыков самоанализа мы предлагаем студентам, проходящим первую практику, выполнить творческую работу на тему «Мое психическое состояние на уроке». Данная тема для них весьма актуальна, учитывая, что практика для них деятельность новая, обычно сопровождающаяся большим или меньшим, но повышением эмоционального напряжения [5]. Кроме того, мы исходим из предположения, что еще не приступавшие к практической педагогической деятельности студенты пока находятся на низком уровне развития самоанализа деятельности, когда отражаются переживаемые эмоции и чувства.

Структура задания на первой практике включает шесть пунктов:

1) перечислите, какие ситуации, возникающие на уроке, влияют на ваше психическое состояние положительно, а какие - отрицательно, и насколько сильно;

2) какие еще обстоятельства, как связанные с преподаванием, так и нет, сказываются на вашем психическом состоянии при проведении урока?

3) какими способами вы настраиваетесь перед уроком и боретесь с отрицательными эмоциями во время урока?

4) проанализируйте подробно имевшую место во время практики ситуацию на уроке, которая нарушила ваше оптимальное «рабочее» состояние, и опишите, как вы с ней справились:

а) что конкретно произошло;

б) что именно вы почувствовали (растерялись, разозлились, испугались, другое);

в) как и насколько быстро вам удалось успокоиться;

г) как вы разрешили возникшую ситуацию;

5) проанализируйте подробно ситуацию на уроке, в которой на ваше психическое состояние было оказано явное позитивное воздействие и у вас осталось от урока выраженное положительное впечатление:

а) что конкретно происходило на уроке;

б) что именно вы чувствовали (радость, гордость за учеников, гордость за себя, другое);

в) как вы выразили свои переживания во время урока и после него;

б) на основании впечатлений от своей практики сделайте вывод, какое значение имеет психическое состояние учителя для успешного усвоения школьниками знаний на уроке.

Во время второй практики в первом семестре мы дали студентам специальностей «Иностранный язык» (девятый семестр) и «Физическая культура» (седьмой семестр) задание, названное «Мои взаимоотношения с классом». Оно должно было заменить традиционную психолого-педагогическую характеристику класса, которая не отражала особенностей работы практиканта с ученическим коллективом. Цель нового задания - сосредоточиться на активности практиканта как субъекта педагогического общения, что согласуется с принципами личностно-деятельностного подхода [6], оно включает следующие пункты:

общая характеристика класса (группы): половозрастной состав, отношение к учению в целом и к преподаваемому практикантом предмету, основные внеучебные интересы;

анализ первой встречи с классом: были ли перед этим какие-то особые эмоциональные переживания, как ученики приняли практиканта, что сделал он сам для того, чтобы произвести благоприятное впечатление и наладить контакт с учащимися? Особо следует отметить, была ли это действительно первая встреча или класс уже был знаком с предыдущей практики;

удалось ли практиканту повысить учебную мотивацию школьников и заинтересовать их своим предметом или, напротив, при работе с практикантом мотивация учеников понижалась? Что служило показателем этого? Наблюдались ли заметные различия в уровне мотивации и активности учеников при работе с учителем и с практикантом?

возникали ли у практиканта конфликты с классом или отдельными учениками? Каковы были их причины и каким образом они разрешались? Заметил ли практикант за время своей работы с классом какие-либо конфликты между учениками? Если да, участвовал ли он в их разрешении? Какое значение имели его личные усилия для успешного разрешения конфликтов?

какие внеклассные мероприятия с классом проводил практикант? Какую роль эти мероприятия сыграли в его взаимоотношениях с детьми? Оказали ли они существенное влияние на развитие учеников? Заметил ли практикант, чтобы во время подготовки и проведения мероприятия кто-то из учеников показал себя с неожиданной стороны? Изменились ли при этом отношения между учениками?

личность классного руководителя, его влияние на класс, взаимодействие практиканта с классным руководителем; помощь классного руководителя в подготовке и проведении внеклассных воспитательных мероприятий;

как изменились впечатления от класса и отношения с учениками к концу практики по сравнению с ее началом? Что чувствовали практикант и ученики при прощании? Какие рекомендации дает практикант по дальнейшей воспитательной работе с классом?

### Анализ и обсуждение результатов исследования

Отчеты по первой практике мы собирали в разное время у студентов четырех специальностей: «Физика (пед.)», «Русский язык и литература», «Иностранный язык» и «Физическая культура». По этим отчетам оказалось возможным установить общие и специфические для соответствующих учебных предметов ситуации, которые практиканты считают влияющими на их психическое состояние.

Первыми испытуемыми были студенты-физики, от них получен 31 отчет. Наиболее распространенными влияющими на психическое состояние факторами в деятельности педагога являются те, которые обусловлены поведением учеников, не дающим учителю возможности полно изложить учебный материал и достоверно оценить меру усвоения его учащимися. Среди них стоит, на наш взгляд, выделить преднамеренное некорректное поведение школьников, массовое невыполнение учениками домашних заданий, отказ учеников выполнять задания на уроке и сомнения практиканта в том, как учащиеся его воспримут. Субъективная значимость этих факторов, как мы полагаем, обусловлена, в первую очередь, молодостью наших респондентов и вставшей перед ними необходимостью работать с подростками, которые в силу возрастных особенностей хотя и самоутверждаются, склонны к конфликтам, и со старшеклассниками, разница в возрасте с которыми у студентов невелика. Фактически и учащиеся, и практиканты принадлежат к одному поколению и чувствуют эту общность. Кроме того, некоторые студенты проходили практику в тех школах, где не так давно учились сами, что зачастую сказывается на восприятии их учителями, которое вполне может передаваться и учащимся. При определенных условиях все эти обстоятельства могут породить у школьников иллюзию необязательности соблюде-

ния всех необходимых требований во время проводимого практикантом урока, осознание этого и создает ему основные сложности.

Способы оптимизации своего психического состояния, используемые практикантами, довольно однообразны: самоубеждение, репетиции уроков дома, поминутный расчет времени по плану-конспекту, а в ходе самого урока - выделение некоторого времени на обсуждение с учениками отвлеченных тем. Отсюда можно сделать вывод, что практиканты ищут эти способы самостоятельно, останавливаясь в итоге на тех из них, которые кажутся наиболее подходящими и отражающими индивидуальный стиль их деятельности, но в целом имеют о них довольно ограниченное представление. Одна из ближайших наших задач состоит в просвещении студентов - будущих педагогов - в области управления психическими состояниями.

От студентов специальности «Русский язык и литература» нами было получено 42 отчета: названия и описания влияющих на психическое состояние факторов у практикантов-филологов содержательно сходны с отмеченными у физиков, но есть отличия в форме изложения. Многие студенты предпочитали писать отчеты, руководствуясь не выделенными пунктами, а как связный текст, напоминающий сочинение, где в той или иной последовательности были ответы на все сформулированные в задании вопросы. Большинство отчетов начинается с восторженного описания ожиданий от практики, от встречи с детьми и первых уроков, чего не было у физиков.

Этого мы ожидали: во-первых, в выборке филологов большинство составляют более эмоциональные девушки, а у физиков примерно равное соотношение юношей и девушек. Во-вторых, филологи, развивая свои языковые и литературные способности, на старших курсах чувствуют себя более уверенно, чем студенты других специальностей, при написании пространных текстов и в большей степени свободны в выборе формы изложения, отвечая при этом на поставленный вопрос. Наиболее «популярным», влияющим на эмоциональное состояние фактором из не встречавшихся ранее у филологов оказались опасения не уложиться во время урока с объяснением нового материала, что вполне понятно, учитывая его специфику: анализ литературного текста может оказаться весьма захватывающим занятием и увлечь на довольно длительное время. Кроме этого фигурировали помехи со стороны учеников, что отмечали и физики: неготовность к уроку, намеренное некорректное поведение, утомленное состояние, мешающее воспринимать учебный материал, опоздания.

Среди способов саморегуляции психического состояния студенты специальности «Русский язык и литература» чаще всего отмечают примерно те же, что и физики: репетиции уроков дома, самоубеждение, переключение на отвлеченную от



темы урока беседу с учениками, преднамеренные мысли о чем-либо позитивном, перепроверка плана-конспекта урока непосредственно перед его началом, на перемене.

В выборке студентов специальностей «Иностранный (английский, немецкий, французский) язык» за два года оказалось 106 человек. Их работы по композиции и стилю схожи с работами студентов-филологов: встречались лирические вступления о переживаниях перед началом проведения уроков, и в целом работы были эмоционально насыщенными, но по объему отчеты несколько меньше, чем в предыдущих выборках - около трех страниц.

Среди влияющих на эмоциональное состояние факторов часто указывались: перед началом уроков неуверенность в своей подготовке, недостаточная мотивация школьников к изучению языка (студенты, преподававшие немецкий и французский, сталкивались с этой проблемой чаще, чем «англичане»), наличие в группе одного-двух отстающих учеников. В числе этих примеров описаны анализировавшиеся практикантами ситуации, в которых они чувствовали растерянность и осознавали свою неопытность. Возникали ситуации излишнего вмешательства учителя в ведение урока, неполадок в работе мультимедийного оборудования. Последний фактор оказался новым, поскольку мультимедийные средства не были широко распространены в школах в тот период, когда наши респонденты из предыдущих выборок проходили педагогическую практику.

Рассказы о ситуациях, повлиявших на эмоциональное состояние положительно, у большинства студентов касались подготовки и проведения внеклассного воспитательного мероприятия. Ему предшествует длительная подготовка с участием если не всего класса, то большей его части, и в это время у многих школьников появляется возможность раскрыться с неизвестной ранее стороны, продемонстрировать свои, не обнаруженные ранее окружающими, способности и умения. Сама атмосфера мероприятия также способствует большему, чем на уроках, эмоциональному раскрытию учащихся и практиканта.

Аналогичное вышеописанному задание было дано студентам специальности «Физическая культура», от которых мы получили с одного курса 37 отчетов. Их отличительной чертой являлось то, что для большинства процесс развернутого письменного изложения своих мыслей и впечатлений представляет определенную трудность, и средний объем студенческого отчета оказался меньше, нежели у студентов других специальностей. Многие работы уместились на одной странице набранного на компьютере текста. Кроме того, существенная доля работ представляла собой компиляции текстов предыдущих отчетов однокурсников, оцененных положительно, так что установить степень оригинальности каждой работы и, соответственно, истинные психические состояния ее

автора можно лишь частично. В таких случаях, чтобы оценить работы положительно, нам приходилось дополнительно опрашивать студентов, и тогда многие из них смогли рассказать о своих позитивных и негативных впечатлениях более подробно и связно, чем в письменном виде.

Оценивая содержание представленных работ, мы в целом можем отметить, что те влияющие на психическое состояние факторы и ситуации, которые являются самыми распространенными у физиков, филологов и будущих учителей иностранных языков, есть и у физкультурников. Существуют и специфические ситуации, так как уроки физической культуры по характеру деятельности и функционирования всех познавательных процессов учащихся и педагогов существенно отличаются от других. Студенты рассказывали о том, что на них производил определенное (позитивное либо негативное) впечатление школьный спортивный зал: его размеры, состояние, укомплектованность инвентарем. Кроме того, существенным негативным фактором оказалось общее отношение школьников к урокам физкультуры. Многие практиканты отмечали низкую посещаемость их уроков, особенно старшекласниками. Что касается уроков, то во многих отчетах фигурирует рассказ о забытой учениками дома спортивной форме и о таких применяемых практикантами способах наведения порядка на уроке, как задание ученикам физически тяжелого однообразного упражнения: бега, приседаний, отжиманий. При этом студенты-физкультурники более охотно, нежели негативные, описывают ситуации, вызвавшие у них позитивные эмоциональные переживания: активное участие школьников в подвижных играх, в соревнованиях, энтузиазм, радость от достижения успехов. Можно сделать вывод, что физическая культура дает максимально широкие возможности для переживания как положительных, так и отрицательных эмоций, так как в этой дисциплине наиболее сильно выражен соревновательный компонент.

Переживаемые студентами-физкультурниками эмоции они назвать затруднялись в письменных отчетах, поэтому при дополнительном устном опросе приходилось перечислять возможные варианты: «Так что именно Вы почувствовали? Растерялись, разозлились, удивились, испугались?». Только после этого студенты давали конкретный ответ, выбранный из предложенных. Это, на наш взгляд, является показателем сниженной у этих студентов, по сравнению с другими выборками, рефлексивности.

Рассмотрим результаты выполнения задания во время второй практики - «Мои взаимоотношения с классом»; его получили в сентябре 2013 г. студенты специальностей «Иностранный язык» и «Физическая культура».

От студентов специальности «Иностранный язык» на данный момент получено 55 отчетов, в основном они написаны в виде сочинений. На-

блюдаются существенные различия в отношении школьников к учебе в зависимости от их возраста (от 2-го до 11-го класса). Вторая педагогическая практика у студентов этой специальности включает фактически две: вначале по второму изучаемому языку, затем - по основному, и они чаще всего проходят в разных классах: в любом случае неизбежно меняется языковая группа, с которой работает практикант. Специфика данной специальности состоит в том, что студент постоянно работает не со всем классом, а с его частью, т. е. численность ученического коллектива у преподавателя иностранного языка меньше, чем у учителей по другим предметам. Это накладывает определенный отпечаток на взаимодействие: расширяются возможности активной работы каждого учащегося, педагог в состоянии уделить ученику больше внимания и лучше его узнать.

Каких-либо проблем в установлении позитивных взаимоотношений с учениками выявлено не было. Сложности большей частью были обусловлены ранее сформировавшимся пассивным отношением школьников к учебе, это касается, прежде всего, подростковых классов. У старшеклассников существуют узконаправленные интересы, связанные с предстоящими экзаменами, в число которых иностранные языки практически не входили. Конфликтных отношений со всей языковой группой ни у одного практиканта не сформировалось. В то же время студенты наблюдали сложности в отношениях между учениками, некоторые из них находились в группе на положении изгоев, другие не проявляли особой активности, поэтому одноклассники не обращали на них внимания. Многие практиканты пытались это преодолеть: давали таким детям индивидуальные творческие задания, ответственное поручение по подготовке внеклассного мероприятия. Судя по отчетам, во многих случаях эти усилия были эффективны: группа начинала более тесно взаимодействовать с ранее непопулярным учеником. Внеклассные мероприятия в основном были связаны с усвоением дополнительной информации о стране изучаемого языка, и, по мнению практикантов, они способствовали повышению мотивации изучения иностранных языков. В заключительной части своих отчетов большинство практикантов отмечало, что им было жаль расставаться с группой по окончании практики. Те, кто анализировали свои отношения с группой, в которой проходили практику по второму языку, часто писали о том, что при следующих встречах в школе ученики были рады их видеть и интересовались, придет ли практикант к ним снова.

Отчеты студентов специальности «Физическая культура» на тему «Мои взаимоотношения с классом» поступают к нам менее оперативно. Анализируя первые пятнадцать, можно сказать, что в целом преобладают также позитивные отношения, а основные сложности связаны с низкой мотивацией школьников, касающейся занятий

физкультурой, проявлявшейся в плохой посещаемости уроков и «забывании» спортивной одежды и обуви. По словам студентов-физкультурников, основные сложности на уроках для них создавали неформальные лидеры класса, тогда как практиканты, преподававшие иностранные языки, наиболее проблемными считали отстающих и непопулярных в группе. С такими лидерами практикантам приходилось проводить воспитательные беседы с помощью классного руководителя. По словам студентов, это было результативно: ученики начинали ходить на уроки, выполнять задания и вести себя корректно. Воспитательные внеклассные мероприятия в основном касались здорового образа жизни либо представляли собой спортивные соревнования, аналогичные «Веселым стартам». Кроме того, практиканты нередко сопровождали учеников на районные и городские соревнования, и выступления там давали повод для эмоционального сближения студентов с учащимися. Активные действия самих практикантов по установлению позитивных отношений с учениками описываются очень скупо: «Провел воспитательную беседу с нарушителями», «Поговорил с учеником в присутствии классного руководителя» и т. п., а анализ результатов этих действий практически отсутствует, отмечается лишь сам факт того, что их цель была достигнута - ученики снова стали ходить на уроки и выполнять задания, перестали «забывать» спортивную форму и т. д.

Работа по анализу отчетов продолжается, и в настоящее время можно сделать вывод, что система заданий по психологии на время педагогической практики, ориентированных на психологический самоанализ, дает практикантам возможность проявить свои рефлексивные способности более полно, чем это было в предыдущих заданиях. Разумеется, в процессе практической работы со студентами мы вносим коррективы в содержание заданий: например, вначале в отчете «Мое психическое состояние на уроке» надо было подробно анализировать лишь ситуации, вызвавшие отрицательное состояние, и именно в таком виде его надо было сделать студентам специальности «Физика (пед.)». Пункт, касающийся анализа эмоционально положительной ситуации, появился у нас позже, и его целью было уравновесить анализ положительных и отрицательных впечатлений и таким образом сделать самоанализ студентов-практикантов максимально полным и разнообразным.

## Заключение

Подводя текущие итоги выполненного нами исследования, можно сказать, что анализ собственной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом самосовершенствования. Развитие способности учителя



к самоанализу является основным условием для определения сильных и слабых сторон своей профессиональной деятельности.

К настоящему времени накоплен богатый опыт оценки уровня профессиональной деятельности и уровня деятельности позволяет сделать ее всесторонней, максимально объективной, охватывающей все этапы работы учителя. Но психологическая сторона самоанализа остается недостаточно разработанной: в существующих моделях оценки деятельности учителя акцент делается на ее внешних, видимых сторонах. Рефлексия педагога, направленная на общее развитие собственной личности, является основной не решенной до конца проблемой самоанализа педагогической деятельности.

Предлагаемая нами система заданий по психологии для студентов-практикантов выявляет способности к психологическому самоанализу педагогической деятельности и формирует его первоначальные навыки. Мы увидели, что содержание и форма представления отчетов различны у студентов разных специальностей, из чего можно сделать вывод об их различиях в уровне развития рефлексивных способностей и склонностей. В целом отчеты, связанные с самоанализом, выполняются более самостоятельно, чем задания по прежним стандартным темам, и более интересны студентам. Некоторые из них не мотивированы на качественное выполнение задания по психологии, что связано как с их невысокими рефлексивными склонностями и способностями, так и с восприятием этого задания как второстепенного, что также является проблемой в совместной с ними работе.

В заключение можно сказать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены. В дальнейшем мы собираемся продолжить исследования в этом направлении и доработать задания по психологии для практикантов таким образом, чтобы дать им возможность более полно анализировать свои активные педагогические действия и их реальные результаты.

### Библиографический список

1. Емельянова С. В. Формирование профессионального самоанализа и самооценки учителя // Директор школы. 2004. № 4. С. 23-24.
2. Лукьянова М. И. Теоретические аспекты проблемы развития способности учителя к самоанализу в процессе работы // Педагогика. 2005. № 10. С. 56-61.
3. Корепанова Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. 2003. № 3. С. 66-71.
4. Казарицкая Т. А. Компетентность учителя: инструментальный оценки и самооценки // Директор школы. 2004. № 6. С. 16-24.
5. Ткачева М. С. Особенности эмоциональных психических состояний студентов-практикантов на уроках //

- Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 2. С. 57-61.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 1999. 384 с.

### Formation of Psychological Self-Analysis Skills for Pedagogical Work in Trainees

Mariya S. Tkacheva

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia  
E-mail: tkachevam@mail.ru

The article presents the analysis of forming psychological self-analysis skills for pedagogical work in trainees. It offers a new system of tasks on psychology for students' teaching practice, which reflects peculiarities of trainees' work. The tasks are linked with such topics as «My psychological state during the lesson» and «My relations with the class». The article discusses analysis of tasks mentioned above for students majoring in «Physics (teaching)», «Russian Language and Literature», «Foreign Language (English, German, French)», and «Physical Education». The study singles out general and major-related specific situations, which influence teachers' psychological state and their chosen methods of active interaction with students in the class. It is argued that there is an interconnection between report form and chosen major, which proves that there are certain differences in written speech development in students that are representing various samples. The study offers potential directions of work with students (future teachers), that will help to develop their psychological self-analysis skills for pedagogical work.

**Key words:** psychological self-analysis, pedagogical work, teaching practice, trainee.

### References

1. Emel'yanova S. V. *Formirovanie professional'nogo samoanaliza i samoocenki uchitelya* (Formation of teacher's professional self-analysis and self-concept). *Direktor shkoly* (A principal). 2004, no. 4, pp. 23-24 (in Russian).
2. Luk'yanova M. I. *Teoreticheskie aspekty problemy razvitiya sposobnosti uchitelya k samoanalizu v protsesse raboty* (Theoretical aspects of a problem of development teacher's ability to self-analysis at the process of work). *Pedagogika* (Pedagogy). 2005, no. 10, pp. 56-61 (in Russian).
3. Korepanova N. V. *Professional'no-lichnostnoe stanovlenie i razvitie pedagoga* (A teacher's professional and personal development). *Pedagogika* (Pedagogy). 2003, no. 3, pp. 66-71 (in Russian).
4. Kazaritskaya T. A. *Kompetentnost'uchitelya: instrumentariy otsenki i samoocenki* (A teacher's competence: tools of evaluation and auto-evaluation). *Direktor shkoly* (A principal). 2004, no. 6, pp. 16-24 (in Russian).
5. Tkacheva M. S. *Osobennosti emotsional'nykh psikhicheskikh sostoyaniy studentov-praktikantov na urokakh* (Features of students-assistants' feelings at lessons). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 2, pp. 57-61 (in Russian).
6. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskayapsikhologiya* (Pedagogical psychology). Moscow, 1999. 384 p. (in Russian).