

рассматривая теории профессионального развития личности и профидентичности, мы не проводим различия между первыми и вторыми, но очевидны различия в содержании труда, в требованиях, том потенциале для развития личности, который содержится в профессии и открывается для работника.

На основании всего вышесказанного можно выделить определенные условия, при выполнении которых можно говорить об истинном профессионализме и профидентичности:

- получение высшего образования и включение в непрерывный образовательный процесс;
- стремление подтвердить квалификацию и профессиональный статус в профессиональном сообществе, получить положительную оценку;
- стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, как внутренний фактор, подтверждение заявленного уровня профессионализма через выполнение требований профессионального сообщества, как внешний фактор профессионализации.

Человек, совершивший верное профессиональное самоопределение, обладая активной внутренней позицией, способен к высокому уровню профессионализма, достигая идентичности с избранной профессией вне зависимости от внешних обстоятельств.

Проблема в том, достигается ли идентичность, требующая значительной внутренней работы личности, направленной на осознание себя как профессионала, своих целей, ценностей, обязательств, профессиональной роли, идеалов, людьми, чья профессиональная (ежедневная трудовая) деятельность не отличается богатым интеллектуальным и психологическим содержанием. Можно ли говорить о профессиональном развитии в одинаковой степени для рабочих и специалистов, не проводя между ними границ и не определяя особенностей?

На стадии профессиональной подготовки закладываются лишь основы для дальнейшего формирования профидентичности, но окончательное ее достижение происходит только в более поздний период, при условии активности самой личности и того, что ведущей становится именно профессиональная деятельность и потребности в саморазвитии и самоактуализации для личности актуальны. Однако признана разница между образованием, даже в рамках одной специальности, приобретенном в вузе и средне-специальном учебном заведении, вероятно и основы для дальнейшего профессионального развития будут различными. При этом не идет речь о второсортности таких профессионалов, напротив, проблема требует изучения и разработки программ, которые помогали бы людям, получившим лишь практические навыки, находить себя в избранной профессии и развиваться в ней и профессионально и личностно.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А. Л. Малеев

Н. Тагул

Идея психолого-педагогического сопровождения возникла как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно-ориентированного подхода к ребенку. Такой подход реализуется в России с 1994 г. в основном через районные (городские) психолого-педагогические и медико-социальные центры. Исследования, проведенные под руководством А. К. Колеченко (2001) показали, что такие центры не способны оперативно реагировать на проблемы образовательных учреждений, т. к. работают в системе автономности и независимости.

Новая концепция сопровождения разработана в нашей стране Е. И. Казаковой (2000–2001). По мнению автора, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [3].

В теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка. Особую роль приобретает *индивидуальное* сопровождение детей в образовательном учреждении, которое предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (т. е. детей, находящихся под воздействием одного или нескольких факторов риска) и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся по мнению ряда ведущих психологов (И. В. Дубровина, Р. В. Овчарова, А. М. Шипицына и др.) предполагает постоянное осуществление их комплексной педагогической, психологической валеологической поддержки [7–10]. Это связано с рядом серьезных причин, наиболее выраженных в адаптационные периоды обучения. Педагогам общеобразовательных школ часто приходится сталкиваться с пограничными состояниями, психопатиями и некоторыми психосоматическими функциональными отклонениями у учащихся.

По статистическим данным первичная нервная ослабленность детей, впоследствии страдающих неврозами, встречается в виде невропатии практически у каждого второго ребенка (И. А. Захаров, 2000) [4].

В связи с этим у многих детей, приходящих в школу в первый класс, наблюдается низкая готовность к школьному обучению и, как следствие, не все первоклассники благополучно проходят период адаптации к школе. У таких учащихся низкий уровень сформированности интеллектуальной сферы сочетается с устойчиво неблагоприятной структурой эмоционально-личностной сферы. К тому же эти дети наиболее часто болеют, что является дополнительным и довольно серьезным фактором школьной дезадаптации.

Вместе с тем следует отметить, что школа также может способствовать возникновению отклонений в психосоматическом здоровье учащихся и обострению уже имеющихся. Это происходит, в первую очередь, потому, что индивидуальный подход к учащимся часто осуществляется педагогами без учета психофизиологических, личностных и эмоционально-волевых особенностей детей.

Одновременно педагог не всегда знает, какие соматические заболевания и нервно-психические отклонения имеют ученики его класса. Незнание особенностей поведения и учения таких детей приводит к их непониманию, невозможности ведения индивидуально-коррекционной работы, что еще больше усугубляет состояние их здоровья, приводит к неуспеваемости и нарушению дисциплины.

Таким образом, современная образовательная практика показывает необходимость работы по созданию системы комплексной психолого-педагогической и валеологической поддержки учащихся на всех этапах образования от начальной до старшей школы.

Работа по сопровождению ребенка должна проводиться в двух основных направлениях:

- 1) *профилактическое* через предупреждение трудностей в обучении и адаптации детей на различных ступенях образования;
- 2) *актуальное* через конкретную помощь специалистов в преодолении личностных трудностей и проблем в обучении и воспитании.

Индивидуальное сопровождение развития нацелено на всестороннее развитие его задатков и способностей. В этом случае эффективность образовательного процесса во многом зависит от уровня знаний педагогом своих воспитанников, умения осуществлять дифференцированный подход к ним, в т. ч. во внеурочной работе.

Возникает необходимость сопровождения современных детей и подростков в условиях открытого образовательного пространства. По мнению Д. И. Фельдштейна, чем больше ребенок социализирован, тем больше он индивидуализируется, когда индивидуальное развитие обеспечивается социализацией в широком диалоге формирующейся личности со всеми социальными институтами и миром взрослых [5].

Открытое образовательное пространство характеризуется сложившимися координатными, информационными связями между различными социальными службами, зани-

мающимися с детьми, подростками в пределах микрорайона и даже города. Такая структура должна обеспечить не только требуемое качество образования, но и удовлетворение потребностей школьников в развитии их интересов и склонностей.

Чем шире, разнообразнее позитивные социальные контакты ребенка, тем успешнее может быть решена задача формирования его самосознания и больше предоставлено условий для его самореализации как личности. В этой связи важное значение приобретает расширение сфер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса за счет разных сторон жизнедеятельности (система дополнительного образования, искусства, неформальное общение и др.)

В этой связи известный отечественный психолог А. Г. Асмолов утверждает, что для осуществления педагогической поддержки необходимо:

- помочь ребенку стать личностью, т. е. иметь социальную позицию, иметь линии развития (адаптацию, индивидуализацию, интеграцию), иметь возможность выбора той или иной деятельности;
- содействовать и поддерживать самостоятельность решения школьника;
- поддерживать ребенка в осуществлении его индивидуальности [1].

Педагогическая поддержка тесно связана с конкретной личностью, приемы содействия педагога ребенку индивидуальны. Индивидуализацию О. С. Газман рассматривает как поддержку человека в духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении, в развитии способности к жизненному самоопределению [2].

На этом пути каждый ребенок и подросток встречает достаточно трудностей и постоянно оказывается в ситуации самоопределения. Поэтому своевременная поддержка со стороны учителей, родителей, специалистов становится объективно необходимой.

Особую роль приобретает педагогическая поддержка любого учащегося в непосредственном образовательном процессе. Она означает организацию активности обучаемого, его когнитивной деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями познавательных функций и уровня обучаемости.

Поэтому, по нашему мнению, наиболее важна психологически благоприятная атмосфера образования, которую призвана создать служба комплексной поддержки учащихся. И это не случайно. По мнению профессора Р. В. Овчаровой, ребенок должен расти и воспитываться в условиях постоянного соблюдения принципа педагогической экологии [6]. Отношения родителей, педагога к ребенку должны строиться на его безусловном принятии, на педагогическом оптимизме и доверии, на чувстве глубокой любви и эмпатии, уважении его личности, прав и свобод.

У ребенка в таких условиях формируется положительный образ «Я», появляется уверенность в себе, чувство собственной значимости. Такой образ «Я» способствует развитию любого ребенка, постоянно создавая ему ситуацию успеха. Гуманизация как основа общей ранней профилактики социально-педагогической запущенности детей должна касаться всего образовательного процесса в школе.

Литература

1. Асмолов А. Г. Содействие ребенку – развитие личности [Текст] / А. Г. Асмолов // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. М., 1996. Вып. 6.
2. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О. С. Газман // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. М., 1996. Вып. 6.
3. Дети с ограниченными возможностями [Текст]: хрестоматия / сост. Н. Д. Соколова. М., 2002.
4. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия [Текст] / А. И. Захаров. СПб., 2000.
5. Мир детства: подросток [Текст]. М., 1998.
6. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р. В. Овчарова. М., 1996.

7. Овчарова Р. В. Технология практического психолога образовани [Текст] / Р. В. Овчарова. М., 2000.
8. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. М., 1998.
9. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 1998.
10. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Л. М. Шипицына [и др.]. СПб., 2003.

К ВОПРОСУ О ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МОТИВАМ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

С. Н. Обухова

Челябинск

Одной из актуальных задач эстетического воспитания ребенка является побуждение его к творческому саморазвитию в процессе освоения народного искусства. Народное искусство, по мнению ряда исследователей (Н. Алпатова, Ю. Арбат, В. С. Воронова, Л. Д. Рондели, Н. П. Сакулиной, Т. Я. Шпикаловой и др.), как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребенка (простотой, завершенностью формы, обобщенностью образа).

Возможности осмысления народного искусства в дошкольном возрасте объясняются бурно развивающейся эмоционально-чувственной сферой, воображением, наглядно-образной памятью и мышлением, которые обладают именно в этом возрасте наибольшей пластичностью и легко поддаются педагогическому воздействию. В дошкольном возрасте проявляется внутренний план деятельности, первые формы креативности и попытки создания и реализации замысла (Л. А. Блашук, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, Н. П. Сакулина, О. И. Сомкова, Е. А. Флерина и др.).

Проблема приобщения ребенка к произведениям народного искусства тесно связана с вопросами саморазвития личности. А. Н. Леонтьев утверждает, что способность ребенка к саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном детстве. Анализируя разные подходы к определению сущности саморазвития личности, источников и побудительных сил личностного роста, можно выделить две основные объективные тенденции: 1) саморазвитие личности как непрерывный выход за пределы себя, за границы предубежденности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Петровский и др.) и 2) саморазвитие «в пределах» собственной индивидуальности (Р. Ассаджоли, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Процесс восприятия произведений народного искусства осуществляется как интегративный процесс самосознания и самоизменения ребенка, следовательно, рассматривается как процесс его личностного саморазвития. Процессы саморазвития личности ребенка, сопровождающие восприятие произведений народного искусства, побуждают его к самовыражению в художественной деятельности по мотивам искусства.

Т. С. Комарова считает, что включение ребенка в различные виды художественной деятельности, основанные на материале народного творчества, – одно из главных условий развития художественно-творческих способностей ребенка дошкольного возраста. Б. М. Теплов отмечал необходимость раннего вовлечения всех детей в творческую деятельность, что важно и для художественного и для общего их развития. По мнению В. В. Зеньковского, «творческая энергия ребенка ищет своего выхода», ребенок не может ограничиться эстетическим восприятием, неизменно стремится к творчеству, пользуясь всеми доступными формами, поводом, чтобы творить. По мнению Б. М. Неменского, начинать работу по формированию у детей навыка общения с народным искусством необходимо как можно раньше – с дошкольного возраста, и ставить перед ребенком как творческие, так и содер-