

и аналитической компетенциями; применение компетенций в стандартных ситуациях по алгоритмам; творческий подход к использованию методов и приемов в социально-педагогической деятельности); *нравственно-волевой критерий* (четкая организация собственной деятельности; самостоятельность при решении социально-педагогических задач; сформированность профессионально значимых личностных качеств социального педагога).

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

3. Шалаев И.К. Программно-целевая психология управления. Барнаул, 1998.

Перенкова Е.В.

Развитие рефлексивной культуры как многофакторный процесс самореализации учителя

Профессиональная самореализация специалиста является одним из важных аспектов непрерывного образования. Особенно это актуально для педагогических работников, так как учитель – человек, формирующий будущее. Для реализации данной миссии педагогические работники должны обладать не только высокими профессиональными знаниями и умениями, но при этом обладать соответствующими личностными качествами.

Изучение различных аспектов этого вопроса выявило, что основную роль развития у педагога личностных качеств играет деятельность и самодеятельность. Важно отметить, что только в процессе выполнения многоплановой деятельности, по словам Э.Ф. Зеера, личность продолжает свое развитие [2]. В связи с этим побуждающим фактором самосовершенствования учителя отводится анализу и самоанализу профессиональной деятельности, которые составляют основу рефлексивной культуры.

В педагогической и психологической литературе понятие рефлексивной культуры представлено как готовность и способность учителя творчески осмысливать и преодолевать проблемно - конфликтные ситуации, умение обретать новые смыслы и ценности, так и возможность адаптироваться к непривычным межличностным системам отношений, ставить и решать неординарные практические задачи [7]. Вместе с тем, рассматривая суть рефлексивной культуры, мы считаем необходимым соотнести ее со структурой профессиональной деятельности как многопланового явления, которое влияет на самоактуализацию, самореализацию педагога и позитивного отношения учителя к своей профессии. В связи с этим попытаемся определить основные характеристики рефлексивно-профессиональной культуры.

Понятие рефлексивно-профессиональная культура базируется на понятие «рефлексия». Данный термин в современном словаре иностранных слов определяется как «размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния», а также рас-

сматривается еще и как «склонность анализировать свои переживания» [6]. В педагогической и психологической литературе понятие рефлексии представлено как осознание субъектом средств и оснований деятельности, их изменение, которое служит развитию личностных характеристик человека (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий и другие). Следовательно, рефлексивный аспект культуры можно рассматривать, с одной стороны, как природное (врожденное) свойство человека, с другой – как переосмысление субъектом содержания сознания, которое формирует личность.

В контексте нашего исследования необходимо остановиться на понятии «профессиональная деятельность». В философской, психологической и педагогической литературе выделяется из существующих видов деятельности предметная, которая рассматривается как процесс, в ходе чего человек, во-первых, воспроизводит и творчески преобразует природу, делая тем самым себя активным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности, во-вторых, удовлетворяет свои потребности. Важно отметить, что предметная деятельность является частью профессиональной деятельности. В соответствии с данными трактовками профессиональная деятельность педагога рассматривается нами как предметно-педагогическая деятельность, ориентированная на развитие природных задатков ребенка при поисковом режиме работы учителя. А это, в свою очередь, подчеркивает, что профессиональная деятельность педагога связана с общечеловеческими и вневременными ценностями [1]. Передать накопленные опыт и знания, сформировать мировоззрение и нравственные ценности, которые культивирует данное общество, - вот задачи, традиционно возложенные на учителя.

Перечисленные понятия и определения позволяют выделить *методологическую основу профессионально-рефлексивной культуры*, которую можно представить в психолого-

педагогических, технологических и личностных контекстах.

Исходя из вышесказанного, рефлексивно-профессиональная культура рассматривается нами как совокупность сформированных у учителя способностей к самоанализу профессиональной деятельности, позволяющую адекватно оценивать свои возможности, видеть перспективы своего развития с последующим их достижением.

Попытаемся обозначить некоторые компоненты профессионально-рефлексивной культуры. К ним можно отнести субъектно-оценочный, профессионально – регулирующий, творчески преобразующий компоненты.

Теоретическое осмысление проблемы развития у учителя профессионально-рефлексивной культуры позволило выделить многофакторную модель (схема № 1), каждый этап которой характеризуется поэтапностью реализации действий.

Схема №1

Многофакторная модель развития у учителя профессионально-рефлексивной культуры		
Внешние факторы		Внутренние факторы
Проектно-моделирующая деятельность	Творчески преобразующий компонент	Самовыражение, Самореализация
Определение траектории развития, создание образовательной программы	Профессионально – регулирующий компонент	Самоопределение, Самоутверждение
Информационно-диагностическое обеспечение	Субъектно-оценочный компонент	Самопознание
Быстрое старение приобретенных знаний		Сформированные аналитические способности

Исследование проблемы развития у учителя профессионально-рефлексивной культуры позволило выявить влияние внешних и внутренних факторов, способствующих появлению новообразований, которые в дальнейшем определяют путь профессионального самосовершенствования.

К существенным факторам, обуславливающим возрастание роли выявления проблем в профессиональной деятельности путем субъектно-оценочных действий, могут быть отнесено новое содержание основных социальных процессов и характер их взаимодействия, которые повлекли за собой усложнение жизненных позиций учителя. Вместе с тем, расширился спектр видов деятельности современного человека, его непосредственного участия в различных сферах жизнедеятельности общества. Все это ведет к быстрому устареванию приобретенных знаний, сокращению сроков функциональной пригодности освоенного социального опыта. Определение учителем своего профессионального уровня и его соответствия современным требованиям осуществляется за счет информационно-диагностического обеспечения. Описывая данный процесс, Л.С. Выготский подчеркивает, что специалист усваивает понятия сначала в процессе развернутого внешнего диалога с другими людьми, который постепенно становится внутренним, то есть происходит процесс осмысления и дискуссией человека

самим с собой. Другими словами, учителю необходимо развивать аналитические способности, умения опосредовать бытие, высшую реальность любой вещи в каждом событии или ситуации, происходящими с ним и дать при этом соответствующую оценку. Наличие у педагога аналитических способностей приводит к потребности в непрерывном самопознании. Эти факторы внешнего и внутреннего воздействия способствуют развитию субъектно-оценочной характеристики развития профессионально-рефлексивной культуры. И определены нами как факторы второго порядка.

Формирование у учителя профессионально-регулирующего компонента рефлексивно-профессиональной культуры возможно с помощью определения специалистом цели своего развития, траектории педагогического совершенствования. Необходимость наличия этого фактора определяется важностью выделения учителем мотивационно-смысловой составляющей в системе профессионально значимых качеств индивидуального образа профессионального мира. Логичным становится тот факт, что учитель определяя для себя смыслы, мотивы, ценности и другие аспекты педагогического развития пытается изменить себя как профессионала. В связи с этим учитель способен сам определить в каком объеме и как повышать педагогическое мастерство. Всякое сознательное изменение педагога самого себя есть основной

критерий его самоопределения и самоутверждения. Перечисленные факторы мы отнесли к факторам первого порядка.

Наивысшую ступень многофакторной модели профессионально-рефлексивной культуры занимает творчески -преобразующий компонент, формирование которого зависит от роста профессионализма и потребности в самореализации, самовыражении. На данном этапе учитель достигает достаточно высокой степени знания своего потенциала, видения проблем и затруднений, прогнозирования деятельности и определения внутренней мотивации. Формирование потребности вышеизложенных качеств базируется на применении проектно-моделирующей деятельности. В связи с этим необходимо внедрение в систему последипломного образования различных форм повышения педагогической квалификации и переподготовки кадров, а также использование новейших андрагогических технологий обучения, способствующих раскрытию внутренних задатков учителя. Особую значимость приобретает развитие у человека способности к обогащению имеющегося опыта собственным вкладом. Качество самопроектирования определяет успешность самореализации и самовыражения личности. По словам В.В. Кузнецова, самореализация проявляется тогда, когда происходит использование всех своих профессиональных ресурсов, потребителем которых является он сам. В соответствии с этим эту группу факторов мы определяем как высшую.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что развитие у учителя профессионально-рефлексивной культуры обеспечивается комплексным решением задачи, которые выводят его на уровень профессиональной самореализации.

Литература:

1. Волкова Е.Н., Григорьева Е.В. Образование педагога. Н.: Нижегородский гуманитарный центр, 1999.
2. Зеер Э.Ф. Концепция развивающего обучения. /Сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2004.
3. Кузнецов В.В. Пути совершенствования педагогического мастерства преподавателя: Методические рекомендации.// Всесоюзный научно-методический центр профессионально – технического обучения молодежи. М., 1983.
4. Огарев Е.И. Образование взрослых в изменяющемся обществе. / Материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 1993.
5. Ожегов С. Словарь русского языка /Под ред. Шведовой Н.Ю. М.: Рус.яз., 1987.
6. Проектирование систем внутришкольного управления/ Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем/ Под ред. А.М. Моисеева. М., 2001.
7. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М., 2001.

Петрова Т. И.

Некоторые аспекты профессиональной подготовки будущего учителя к осуществлению психологической и психотерапевтической помощи младшим школьникам из неполных семей

Происходящие в российском обществе изменения затрагивают все стороны образовательного процесса, значительно усложняют содержание педагогической деятельности и функций учителя, актуализируют его воспитательную роль в обществе. Реальность образовательной практики в современной школе такова, что значительная часть учеников воспитываются в неполных семьях. Сегодня в школьном обучении все более остро осознается необходимость всестороннего учета специфических особенностей неполной семьи, как социального и педагогического явления. Устойчивая тенденция роста разводов, рождения детей вне брака, высокие показатели смертности населения свидетельствуют о том, что неполная семья становится одной из типичных моделей современной семьи российского общества.

Условия воспитания детей в семье с одним родителем все больше привлекают внимание исследователей. Различные аспекты жизни неполной семьи, особенности развития и воспитания детей, вопросы их психического здоровья рассматриваются в ряде работ отечественных социологов, психологов и педагогов (Е. П. Арнаутова, Т. Ю. Гущина, А. М. Демидов, В. И. Костив, Т. К. Лютова, Ю. П., Литвинене, В. А. Сысенко, В. Я.Титаренко, А. Г. Харчев, В. А. Юницкий и др.), а также в работах зарубежных авторов (Дж. Валлерштейн, Д. Видра, Д. Келли, З. Марова, З. Матейчек, Г. Фигдор и др.).

Современному учителю для успешной работы со школьниками все чаще приходится реализовывать не столько дидактические, сколько психологические и порой психотерапевтические