

Погребная Оксана Сергеевна

**АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ
АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/5/47.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2010. № 5 (36). С. 122-124. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/5/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Для более специализированного развития индивидуальных особенностей или оказания помощи ребёнку в адаптации к новым условиям обучения на занятии используется дифференцированный подход к обучению. Дифференцированный подход – это работа с группами детей (типогруппами), у которых при освоении учебного материала, выполнении практических работ возникают однородные трудности.

В школьной практике в ряде случаев используется простая дифференциация учащихся: хорошо успевает, средне, слабоуспевающий. Но эта дифференциация не учитывает причин затруднений школьников в обучении. Предлагаются и другие классификации групп учащихся: Д. В. Галина [2] предлагает делить детей по уровню необходимой им помощи (дети, требующие постоянной дополнительной помощи педагога, дети, способные справиться самостоятельно, дети, способные справляться с материалом за короткий срок с высоким качеством и оказывать помощь другим); М. В. Девина [1] применительно к трудовому обучению предлагает делить детей разных типов у.о. по свойствам, соответствующим целевой, исполнительной и энергетической сторонам учебно-трудовой деятельности (1 группа – все 3 стороны деятельности более или менее сохранны, 2 группа – 1 или 2 стороны деятельности нарушены, 3 группа – все 3 компонента трудовой деятельности нарушены).

Для меня, как для педагога дополнительного образования, основным ориентиром работы служит образовательная программа, поэтому наряду с сохраняющимся традиционным делением выделяю группы детей по уровню развития воспитанности.

Можно выделить следующие типогруппы:

1. обучение с разделением на группы по уровню усвоения материала (высокий, средний, низкий уровень теоретической и практической подготовки), приёмы работы: дифференциация сложности задания по группам, индивидуализация домашних заданий (по объёму, по сложности, по творческой направленности);
2. обучение детей с разным уровнем воспитанности (высокий, средний, низкий), методы работы: библиотерапия, моделирование игровых ситуаций, совместные занятия с родителями;
3. обучение с разделением на группы по уровню развития способностей ребёнка (дети, требующие помощи педагога; дети, самостоятельно выполняющие задание для других детей (например, проводят игру); дети, помогающие педагогу (дежурные по дисциплине, по уборке);
4. обучение с учётом индивидуальных особенностей ребёнка (объединение детей в группы по типу темперамента, по возрастным особенностям детей (например, оказание помощи более младшему ребёнку).

Таким образом, использование методов и приемов индивидуального и дифференцированного подходов на занятии является оправданным с точки зрения задач учебно-воспитательного процесса: качественно улучшилось содержание процесса обучения, повысилась мотивация у детей к обучению, результативность работы.

Список литературы

1. Девина М. В. Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся в трудовом обучении: сборник фестиваля «Открытый урок». М.: ИД «Первое сентября», 2004.
2. <http://www.nachalka.com/node/862>

УДК 37.08

Оксана Сергеевна Погребная

Ставропольский государственный педагогический институт

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА[©]

Сегодня наиболее популярным в анализе профессиональной деятельности педагога является акмеологический подход, где вопрос, связанный с достижением вершин мастерства решается посредством совершенствования профессионализма личности и деятельности. И здесь особое значение приобретает готовность и способность самой личности педагога к самосовершенствованию.

Методологическое основание нашего исследования профессиональной деятельности педагога опирается на общий акмеологический подход, который находится в диалектическом единстве со следующими принципами.

Принцип *деятельностного подхода*, в котором исходным является анализ преобразований психической реальности в процессе деятельности. Именно в деятельности происходит развитие и становление сознания: то, что в предметном мире выступает для субъекта как мотивы, цели и условия его деятельности, должно быть представлено, отражено в его сознании (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) [1, с. 139].

В нашем исследовании принцип деятельностного подхода характеризуется с учетом выделенных Н. В. Кузьминой уровней педагогической деятельности: репродуктивный; адаптивный; уровень, локально моделирующий знания; уровень деятельности; уровень, системно моделирующий поведение студентов, позволяющий по-разному выстраивать педагогу свою профессиональную деятельность [3, с. 17].

Принцип *субъектного подхода* (И. Н. Семенов, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. В. Брушлинский, К. А. Абдулханова, С. Л. Франк, Т. Шарден и др.). Системообразующим фактором акмеологической системы является личность, выступающая в качестве субъекта. Специфика акмеологического принципа субъекта связана, прежде всего, с критериями субъективности, которые выделила К. А. Абдулханова [1, с. 70-73]:

1) разрешение различного рода противоречий при квалификации личности педагога как субъекта. Разрешение противоречий и дает педагогу опыт свободы, уверенности, самостоятельности, ведет к достижению соразмерности;

2) свобода владения внешними и внутренними условиями своей жизнедеятельности, наличие способности к построению оптимально развивающих саму личность и других людей как субъектов отношений исторически зрелому типу жизнеотношений;

3) наличие положительной «Я-концепции», которая представляет собой базисное личностное образование, но в своей конкретной архитектонике, в своей соразмерности позволяет судить о мере субъективности личности.

По нашему мнению, принцип субъектного подхода реализуется в деятельности педагога через призму его профессионального мышления, психологии общения и межличностных отношений. Эта мысль также прослеживается в работах таких учёных, как С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. В. Брушлинского, П. Я. Гальперина, П. С. Сухобской, В. И. Слободчикова, Е. Н. Шиянова, И. Б. Котовой и других [5, с. 8-9].

Принцип *комплексного подхода* (Б. Г. Ананьев, Н. А. Логинова, Б. Ф. Ломов и др.). При изучении профессиональной деятельности педагога этот принцип направлен на выявление единства и способов связи его онтологически различных качеств. По мнению Н. А. Логиновой, это направленность на выявление многоаспектности, многофакторности, разнородности онтологических детерминант и онтологических составляющих. Б. Ф. Ломов отмечал, тенденция развития комплексного подхода связана с определением фундаментальных узловых проблем, требующих комплексного исследования [1, с. 67-68].

В исследовании данный принцип реализуется в процессе формирования положительной «Я-концепции» педагога: собственное видение себя как профессионала, с точки зрения педагогического коллектива, студентов, родителей. Здесь большое значение имеет не только определенный психологический климат педагогического коллектива, но и особенности общения, правила взаимодействия и способы установления контактов педагога с семьёй студентов, а также умелая организация взаимодействия педагога в системе «педагог - студент» [5].

Принцип *системного подхода* (Н. Ф. Овчинников, В. Н. Садовский, Г. П. Щедровицкий, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин и др.). По мнению Э. Г. Юдина, системный подход представляет собой особое направление в методологии научного познания, в основе которого лежит представление о педагогической деятельности как о системе [3, с. 11].

Принцип *гуманистического подхода* (Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова, С. В. Кульневич и др.). Он направлен на освещение возможностей рефлексии для поддержки личности путем признания её качеств как субъекта и её способностей самостоятельно разрешать жизненные противоречия. Применительно к образованию этот подход актуализирует интеллектуальные возможности преподавателя, его сознание, благодаря которым он может оптимально разрешать противоречия, возникающие в профессионально-педагогической деятельности. Путем моделирования для личности педагога естественных или искусственных ситуаций гуманистический подход позволяет подняться на новый уровень раскрытия своих возможностей [2, с. 89].

Принцип *акмеологического подхода* реализуется в профессиональной деятельности через основные установки педагога, возникающие в педагогической ситуации: эгоистическая, организационно-деятельностная, дидактическая и гуманистическая установка. Каждая установка актуализирует лишь определенные интересы педагога в зависимости от сложившихся обстоятельств [3, с. 159].

Принцип *психосоциального подхода* (К. А. Абдулханова-Славская). Сущность данного принципа заключается в движении к исследуемому объекту при выявлении исторических, социальных, культурных, личностных детерминант его реального состояния. Предметом психосоциального исследования является не абстрактная личность, а личность педагога, живущая в определенном обществе, специфика ее сознания, определяемая историческими, биографическими обстоятельствами ее жизни, жизненной позицией, национальной, профессиональной принадлежностью, возрастом, полом [Там же, с. 74].

Принцип *операционально-технологического подхода* (А. С. Гусева, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова, Е. А. Яблокова, О. С. Анисимов и др.). Этот принцип проявляется не только на прикладном, эмпирическом уровнях, в разработках акмеологических технологий. По мнению А. К. Марковой, в качестве компонента операциональной сферы выступает профессиональное сознание, самосознание, профессиональное мышление (тип мышления), а также совокупность способностей, навыков, умений и профессионально важных качеств. Система технологического обеспечения деятельности в профессии включает оптимальное использование психологических ресурсов личности, их развитие и совершенствование [4, с. 111-113].

Одним из основных принципов является собственно *акмеологический принцип* (А. А. Деркач, В. И. Слободчиков, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.), реализующийся через следующие аспекты: возрастной, образовательный, профессиональный, креативный и рефлексивный [1, с. 70-71].

В данном исследовании акмеологический принцип реализуется:

- в процессе изучения генезиса рефлексии у педагогов с различным стажем работы, а соответственно и разных возрастных групп (молодость, ранняя и поздняя зрелость);
- при выявлении уровней сформированности положительной «Я-концепции» педагога, которые детерминированы профессиональным ростом педагога, накоплением определённой совокупности профессионально-педагогических знаний и умений;
- педагогическая деятельность не может быть не творческой, поскольку видение педагогом своей деятельности достаточно субъективно и индивидуально, что уже предполагает творческую реализацию при использовании различных технологий, способов обучения студентов.

Таким образом, акмеологическая концептуализация профессиональной деятельности педагога предполагает построение такой фундаментальной модели профессионализма, которая рассматривает в диалектическом единстве проявление деятельностного и личностного - профессионализм личности и профессионализм деятельности. Профессиональная деятельность педагога является сложнейшей полисубъектной психической реальностью. Она обусловлена рядом принципов, которые по-разному проявляются и оказывают соответствующее влияние на профессиональное и личностное развитие педагога: психологическая готовность к осуществлению своей деятельности, степень социальной ответственности за ее процесс и результат; оптимальное взаимодействие акмеологических аспектов профессионализации педагога и т.д.

Список литературы

1. **Акмеология:** учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 688 с.
2. **Визяева А. А.** Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 25 с.
3. **Кульневич С. В.** Менеджмент профессионального самоопределения: ценностно-смысловой аспект: учебно-методическое пособие. Воронеж, 1998. 191 с.
4. **Митина Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
5. **Погребная О. С.** Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2007. 25 с.

УДК 378.18

Ольга Сергеевна Пустошинская
Тюменский государственный университет

СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТУДЕНЧЕСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОТЕСТА®

Природа политического протеста студенческой молодежи, который, с одной стороны, вписывается в логику общего внесистемного выражения, объективированного противоречиями и коллизиями, перманентно заложенными в проект социально-культурного и политико-экономического развития, с другой - претендует на суверенитет, актуализируясь неожиданно в ситуации гласного и негласного консенсуса подавляющей части общества относительно доминирующих институтов и политэкономической модели, осложнена комплексом атрибуций, а перспектива, форма, пространство проявления носят вероятностный и изменяющийся характер.

Причина кроется в особенностях субъекта, его генерирующего, артикулирующего и транслирующего в сферу принятия политических решений. Неудивительно, что рядом авторов для понимания конфронтационной студенческой активации предлагается подход, в основе которого лежит представление о носителе как вычлененной части общественной структуры, целостной социальной группе, обладающей уникальными характеристиками, составляющими ее суть. Внимание акцентируется, таким образом, на необходимости рассмотрения явления в контексте дуоидентичности - принадлежности к классу ровесников и одновременно студенческому коллективу - задающей сходство отражающих готовность к действиям определенной направленности мышления, чувств, стремлений на базе демографического и образовательного факторов, опыта включенности в течение одной из фаз биографии в соответствии с историческим временем и страной проживания в социально-политическое окружение. Исследователи указывают на тесную взаимоувязку психо-физиологических качеств молодежи в силу связанной с процессами взросления, социализации, изменения роли пограничности состояния с доминантами стратегии поведения [1, с. 21-35, 68-72; 7, с. 16; 8, р. 225-226].