

руководителя описаны в работах Ф. Генова, О. В. Горлова, А. Л. Журавлева, А. И. Китова, Г. А. Нефедова и А. М. Омарова и др. Существует множество разнообразных подходов к разработке теоретической модели развития личности и эффективности деятельности руководителя. Но у авторов нет единого подхода в определении компонентов многоуровневой структуры личности руководителя, потому что большее количество моделей разрабатывалось на основе исследований первичного трудового коллектива и не отражает перемен сегодняшнего дня. Современный этап изучения личности руководителя характеризуется переходом от описательных моделей к поиску интегральной основы, ядра структуры личности. Поэтому нами было проведено исследование по изучению особенностей стрессоустойчивости и ответственности руководителей, где изучается актуальный третий — экзистенциальный — уровень структурной характеристики личности и проявления его феномена, ответственность, так как они являются определяющими в жизнедеятельности, безопасности, направленности человека.

*И. А. Белокурская,
преподаватель кафедры общей и детской психологии
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»*

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Развитие рефлексивно-перцептивных способностей, формирование установок на открытость, принятие и эмпатическое понимание ребенка — это один из путей профессионального становления будущих педагогов. Рефлексивные процессы «буквально пронизывают всю профессиональную деятельность педагога» [4, с. 73], проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, и в процессе проектирования и конструирования их деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной педагогической деятельности, самого себя как ее субъекта. Необходимость рефлексивного отношения педагога к своей деятельности определяется многими факторами, которые определяют полифункциональность педагогической профессии.

Развитость рефлексивных способностей принципиальна также с точки зрения увеличения возможностей студента в работе со знаниями. Рефлексия рассматривается в рамках проблемы поиска оптимальных методов обучения, которые бы позволили осуществить переход от информационно-пассивной к рефлексивно-деятельностной парадигме образования. В данной парадигме ситуация обучения строится через рефлексивный тип взаимодействия со знанием. Традиционно преподавание психолого-педагогических дисциплин ведется посредством объяснительно-иллюстративного метода обучения. Объяснительно-иллюстративным методом знание дается как уже готовое, как письменный текст у учебника или лекционный рассказ препода-

вателя. Сложившаяся образовательная практика эксплуатирует пассивную позицию студента и репродуктивный характер учебных действий. Отрыв профессионального обучения от предстоящей педагогической практики и невозможность перенести саму практику в стены учебного заведения приводят к выводу о необходимости выделения опосредующего звена между учебной и трудовой профессиональной деятельностью. Таким звеном может стать так называемая «квазипрофессиональная» деятельность [2]. В учебный процесс необходимо встраивать имитационные, динамические модели, представляющие собой обобщенный вариант предстоящей профессиональной педагогической деятельности. Все моменты предстоящей профессиональной деятельности должны быть четко выделены, оформлены и тщательно проработаны в практике научения с помощью активных методов обучения, которые и содержат в себе имитационные модели [2, с. 3]. Ведь в педагогической деятельности нет готовых сценариев и рецептов разрешения проблем. Уровень развития рефлексивных свойств личности педагога и является определяющим фактором достижения высокого профессионализма в этой работе. К рефлексивным свойствам относятся способность отображать внутренний мир другого человека, понимать его. Умение анализировать основания своих действий, просчитывать их близкие и дальние последствия, умение контролировать и оценивать свое поведение в конфликтной ситуации необходимо для любого педагога. Если раньше основная функция педагога заключалась в трансляции общественного опыта (в виде знаний и способов познания), то в современном мире от педагога ожидают решение задачи проектирования и управления процессом индивидуального личностного и интеллектуального развития каждого конкретного ребенка. Соответственно на первый план выходят такие формы деятельности педагога, как разработка индивидуальных стратегий развития и обучения разных детей, учебно-педагогическая диагностика, индивидуальное консультирование [5]. Поэтому очень важным является тезис о том, что необходимо «...учиться рефлексии — не пониманию, не чувству, не готовой мысли и не готовому решению, знанию или изобретению, проблематизации или оценке, а именно рефлексии как методологическому принципу самостоятельного действия, способного привести и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию» [1, с. 103]. Практическая реализация такой деятельности предполагает высокий уровень профессионализма педагога, важным компонентом которого является его способность к профессиональной рефлексии.

Резюмируя различные подходы в определении понятия рефлексии в деятельности педагога, можно сказать, что рефлексия в педагогической деятельности — это процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает лично окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения. Таким образом, рефлексивный педагог — это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт профессионал.

С целью изучения рефлексивных способностей и выявления представлений о наиболее важных свойствах личности педагога, которые оказывают существенное влияние на развитие ребенка, проведен анализ сочинений на тему «Профессия — педагог» студентов 3-го курса факультета дошкольного образования. В исследовании приняли участие 72 студента. Проанализированы следующие параметры: отношение к профессии, знание о функциях педагога, знание о требованиях, предъявляемых педагогической профессией к подготовке профессионала и его личностных свойствах.

В результате анализа общего отношения будущих педагогов к профессии можно отметить, что 37,2 % опрошенных отмечают важность профессии педагога, 21,4 % считают педагогическую профессию незаменимой, хотя ее значение недооценивается в современном обществе (26,4 %), 11 % считают профессию педагога непрестижной, 32,3 % — малооплачиваемой, 36,0 % студентов обращают внимание на сложность и ответственность педагогического труда, причем 13,6 % расценивают этот труд как неблагодарный, а 8,3 % — как благодарный. 18,5 % опрошенных рассматривают профессию педагога как нервную, требующую определенных затрат психологического здоровья. Однако, отдельные студенты отмечают, что педагог — это призвание, образ жизни (29,5 %). 25 % опрошенных заявляют, что не собираются после окончания вуза работать педагогами, 9 % — намерены связать свою дальнейшую жизнь именно с этой профессией, остальные характеризуют ее без отнесения к себе. Подобные ответы свидетельствуют о недостаточной сформированности профессионально-педагогической идентичности студентов. Рассматривая основные профессиональные функции педагога, 41,8 % опрошенных считают, что педагог должен в первую очередь давать знания, умения и навыки ребенку, 49,4 % рассматривают педагога как человека, развивающего, прежде всего, личность ребенка. Также педагог, по мнению студентов, должен воспитывать патриотизм (6,3 %) и служить примером для ребенка (5,5 %).

Обращаясь к профессиональным качествам личности педагога, 46,3 % опрошенных считают, что для того, чтобы выполнять свои функции, педагог должен обладать высоким уровнем профессионализма. 22,6 % студентов под профессионализмом понимают владение психолого-педагогическими знаниями, 22,4 % особо отмечают владение методами обучения и воспитания. Также многие считают, что профессия педагога должна носить творческий характер и предполагает постоянное самосовершенствование (36,7 %).

Часть студентов (33,5 %) отмечают у себя недостаточное развитие тех или иных личностных свойств, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности, таких как любовь к детям и понимание их (21,7 %), коммуникативные способности, включая умение общаться и тактичность в отношениях с детьми (16,4 %), морально-этические качества (искренность, открытость и др.) (8,8 %), волевые характеристики (27,3 %).

Таким образом, анализ сочинений выявил в осознаваемых представлениях студентов о профессии педагога достаточно обширный блок, характере-

ризующий личностные свойства представителей педагогической профессии и вместе с тем недостаточную представленность этих свойств в структуре собственной личности, а также недостаточную сформированность профессионально-личностной идентичности. Наряду с глубоким пониманием социальных требований к профессии, возрастанием чувства ответственности в связи с будущей педагогической деятельностью, стремлением к выполнению социальных требований у будущих педагогов недостаточно формируется профессиональная позиция педагога, профессиональная философия.

Целесообразно в процессе подготовки будущих педагогов стимулировать их потребность в формировании профессионально-личностной идентичности: Кто я? В чем моя роль? Во имя чего я работаю? Это побуждает их постоянно рефлексивно осмысливать и поддерживать свою профессиональную философию, состоящую из системы ценностных ориентаций и основных принципов, которые задают смысл деятельности, помогают в определении целей, становятся аргументами при принятии решений. В таком контексте рефлексия будущего педагога выступает как способность к анализу, осмыслению и конструированию смыслообразующей ценностной основы своей деятельности, основанной на отражении себя как субъекта профессиональной деятельности. Именно процесс рефлексии позволяет студенту «увидеть» и осознать себя как знающего и умеющего что-то делать и как себя незнающего, неумеющего. Благодаря этому умению у субъекта обучения складывается принципиально иной тип взаимодействия с разными содержаниями образования, где он сам становится центральной фигурой.

Эффективное развитие рефлексии как средства реализации профессиональной деятельности происходит, если обучение будущих педагогов строится с использованием произвольных способов рефлексирования. Данная стратегия обучения предполагает не чтение готового психолого-педагогического текста, а написание студентами своих уникальных «текстов», т. е. оформление непосредственного, личного опыта рефлексирования, выражение и фиксация его разными знаковыми средствами. Рефлексивно-деятельностное обучение строится через систематическую рефлексию собственного мышления и деятельности. Сначала это происходит за счет стихийно используемых «натуральных» средств рефлексии, а затем — за счет опоры на накопленные в психологической культуре понятия, схемы, модели, которые уже используются в функции рефлексивных средств. При реализации такого подхода приоритетными должны стать активные методы обучения. Данная педагогическая стратегия обеспечивает работу студента с собственным опытом рефлексирования в процессе обучения, создает запрос на специальные организационные средства рефлексирования. Для развития рефлексивных способностей целесообразно использовать семинар-дискуссию, метод «погружения», деловые игры, ролевые игры, разные типы тренингов, сценарирование, проигрывание педагогических ситуаций и т. д. Таким образом, необходимость развития рефлексивных способностей — одна из приоритетных задач обучения будущих педагогов в вузе, а реализация этой задачи возможна только при активном обучении.

Литература:

1. *Богин, Г. В.* Субстанциональная сторона понимания текста : учеб. пособие / Г. В. Богин. Тверь, 1993.
2. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. М., 1991.
3. *Ильенков, Э. В.* Учиться мыслить! / Э. В. Ильенков // *Философия и культура*. М., 1991.
4. *Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской.* М., 1990.
5. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002.
6. *Цукерман, Г. А.* Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. М., 1995.

С. В. Белохвостова,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры педагогики и психологии детства,

И. В. Орда,

магистрант кафедры педагогики и психологии детства

УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы»

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ребенок заимствует только то, что ему подходит, и гордо проходит мимо того, что превышает его уровень мышления.

Ж. Пиаже

В современных условиях развития общества значительно меняются требования к образованию. Это приводит к тому, что и начальная ступень (дошкольные учреждения) претерпевает существенные изменения. Именно поэтому дошкольное образование в современной социопедагогической ситуации необходимо рассматривать как одну из важнейших подсистем в системе непрерывного образования человека, как исходный его уровень (Т. М. Савельева, 2007). На этом уровне идет последовательный и целенаправленный процесс воспитания и развития у детей эмоций, сенсорно-перцептивных и моторных способностей, воображения как основы творчества, а также закладываются базовые нормы психологической культуры, овладения приемами выполнения самообслуживающих видов труда, игровыми действиями, действиями контроля и оценки, социальным опытом, культурой общения. Все это обеспечивает сохранность физического и психического здоровья детей.

На фоне многообразной развивающей работы и того, что в центре сознания в дошкольном возрасте, по Л. С. Выготскому, стоит память, особую значимость, с нашей точки зрения, приобретает проблема развития мышления, поскольку в структуре психики оно занимает определяющее поло-