

Список литературы

1. Артюшенко Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. 2011. №1. С. 57–77.
2. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Эйдос: интернет-журнал. 2007. 30 сент. URL: <http://www.eidos.ru/journal/>.
3. Лебеденко И.Ю. Инклюзия в образовании: история и современность (материалы курса по выбору). Армавир: РИО АГПА, 2014.
4. Лебеденко И.Ю., Родионова О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования // Инновационные технологии в науке и образовании: Междунар. электрон. симпозиум. Махачкала, 2015. С. 98–103.
5. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2009. № 6. С. 3–9.
6. URL: http://минобрнауки.рф/4071/Prikaz_1547_ot_05.12.2014.pdf.
7. URL: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.p.

* * *

1. Artjushenko N.P. Organizacija processa vključenija detej s ogranichenymi vozmožnostjami zdorov'ja v obrazovatel'nye uchrezhdenija // Praktičeskij psiholog i logoped v shkole i DOU. 2011. №1. S. 57–77.
2. Borytko N.M. Professional'no-pedagogičeskaja kompetentnost' pedagoga // Jejdos: internet-zhurnal. 2007. 30 sent. URL: <http://www.eidos.ru/journal/>.
3. Lebedenko I.Ju. Inkljuzija v obrazovanii: istorija i sovremennost' (materialy kursa po vyboru). Armavir: RIO AGPA, 2014.
4. Lebedenko I.Ju., Rodionova O.N. Psihologo-pedagogičeskoe soprovodždenie detej doškol'nogo vozrasta v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija // Innovacionnye tehnologii v nauke i obrazovanii: Mezhdunar. jelektron. simpozium. Mahachkala, 2015. S. 98–103.
5. Malofeev N.N. Inkljuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoj social'noj politiki // Vosпитание i obuchenie detej s narushenijami v razvitii. 2009. № 6. S. 3–9.
6. URL: http://minobrnauki.rf/4071/Prikaz_1547_ot_05.12.2014.pdf.
7. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/3409/fajl/2228/13.05.15-Gosprogramma-Razvitie_obrazovanija_2013-2020.p.

© Кряхтунов М.И., 2015

Inclusive education of preschool children: organization aspect

There is given the view on the solution of the problem of organization of disabled children in the conditions of a preschool educational institution. The significance of the research is in formulation of the indicators of the effectiveness of psychological and pedagogic support of preschool children in the conditions of inclusive education.

Key words: *inclusive education, socialization, polysubject environment, psychological and pedagogic support.*

(Статья поступила в редакцию 29.10.2015)

М.И. КРЯХТУНОВ
(Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИЗВАНИЯ

Анализируются содержание, структура, источники и условия становления педагогического призвания.

Ключевые слова: *психология призвания, педагогическое призвание, психология учителя.*

Цель статьи – изложить психологическую сущность и факторы, определяющие призвание педагога. Начнем с анализа значения слова «призвание». Он может быть сделан в двух направлениях: одно – призыв, приглашение, запрос, заказ, зов, вызов; другое – отклик, отзыв, принятие вызова, внутренний зов, стремление. Если рассмотреть эти два направления как части, то можно предположить наличие в призвании (как явлении) двух составляющих – внешней (вызов, призыв) и внутренней (отклик, отзыв).

Следуя этой логике, говорить о своем призвании человек может в той мере, в которой обе эти стороны имеют место и связаны между собой в жизни и деятельности. Иными словами, если человек воспринимает во внешнем мире (в данном случае, в той или иной профессиональной сфере) необходимость, «вызов» и у него есть на это соответствующий внутрен-

ний отклик, желание ответить на этот вызов, то, скорее всего, данная профессия является призванием этого человека.

Такая ситуация (совпадение внешней и внутренней сторон призвания) переживается человеком как ценность данной профессии, принятие профессиональных целей и задач как лично значимых, жизненно приоритетных. Тогда в процессе выполнения профессиональной деятельности человек удовлетворяет значимые потребности, его интересы находят отражение в осмыслении профессии, формулировании задач, поиске их решения, а нахождение решения, выполнение задач вызывают состояние удовольствия, счастья, наполненности жизни смыслом [1].

Теперь остановимся более подробно на деятельностной характеристике педагогической профессии. Внутреннее «устройство» педагогической деятельности позволяет выделить несколько психологических компонентов: личность учителя, личность другого человека (ученика, коллеги, родителя, представителя администрации и др.), взаимодействие, предметное знание и опыт. Охарактеризуем каждый из них.

1. Личность учителя (носитель, передатчик, организатор, образец для подражания, критерий правильности). Учитель должен ориентироваться на себя, особенности своей личности, иначе он не сможет выстроить содержание и процесс обучения так, чтобы он мог ясно и четко, доступно, с пониманием изложить содержание образования и обеспечить его освоение и усвоение учащимися; ориентируясь на себя, он может прояснить сложные для него вопросы в данной предметной области, обнаружить свой интерес, энергию и стремление продвигаться в том или ином направлении изучения учебного предмета и способов передачи связанного с этим предметом содержания [2]. Будучи самим собой в профессии, учитель легче создаст условия для общения с учащимися на уровне «человек – человек», чтобы обеспечить модель общения, необходимую для дальнейшей жизни. Открывая учащимся свои основания выбора данного учебного предмета, учитель может создать условия для возникновения и усиления интереса учащихся к данному предмету.

2. Личность другого человека (учащиеся, родители учащихся, администрация, коллеги и др.). Педагогическая профессия принципиально является диалогической – она возможна и осмысленна только в границах отношений между учащимися и учителем, а эти роли су-

ществуют только по отношению друг к другу. Другой человек выступает для педагога и как цель его деятельности (ради чего осуществляется деятельность), и как объект (тот, на кого направлена деятельность), и как результат его деятельности (изменение в сознании, поведении, отношениях учащихся), и как ориентир для изменения сознания и поведения учителя (замечая, что учащиеся не понимают данного материала, учитель меняет темп, форму и последовательность изложения, начинает искать то место, относительно которого может быть выстроено понимание учеников) [3].

Если это коллега, то он становится источником другого опыта относительно общей деятельности (либо педагогической, либо преподавания данного предмета, либо обучения одного и того же класса или ученика), источником ответов на вопросы, возникающие у педагога в ходе его профессиональной деятельности.

Если это родители ученика, то они – это источник дополнительной информации об основном партнере учителя – ученике, часто – источник другого видения педагогической ситуации (обучения, воспитания, взаимодействия с педагогом и другими учащимися) данного ученика.

Если это представитель администрации, то он является источником информации о тех требованиях и нормативах, которые регламентируют профессиональную деятельность педагога.

3. Взаимодействие. Является следствием диалогической природы педагогической деятельности. Организуя взаимодействие, через взаимодействие, благодаря взаимодействию (воздействуя на других и получая ответную реакцию) педагог решает задачи и достигает цели своей профессиональной деятельности – воспитание человека, живущего в гармоничных отношениях с собой, другими и окружающим миром. Можно сказать, что взаимодействие является результирующей предыдущих двух ориентиров собственной личности и личности другого человека.

Это обосновано тем, что в любом взаимодействии можно выделить две составляющие – проявление себя (воздействие) и обратная реакция другого человека. Если учитель недостаточно проявляет себя, то другие чувствуют формальное, механическое, функциональное взаимодействие, вынужденное. Кажется, что учитель просто выполняет свою работу, а не воспринимает педагогическую деятельность как возможность своей личност-

ной встречи с другим человеком. Кажется, что учитель скрыт за ролью, «маской» своей профессии и не хочет или не может проявить себя как человек. Часто такое поведение учителя воспринимается как «холодное», скрытное и даже недоброжелательное, формальное, учитель кажется «отбывающим время», «вынужденным делать скучное для него дело». А самого учителя такая манера поведения может привести к эмоциональному «взрыву», когда накопившиеся «непроявленные» переживания уже не могут быть удержаны внутри и прорываются в виде крика, истерики, ухода из класса, головной боли, повышенного давления, бессонницы.

И наоборот, учитель, проявляющий себя, воспринимается как энергичный, заинтересованный, имеющий свою позицию, «живой», вызывающий чувства. Если учитель недостаточно замечает ответную реакцию собеседника, тогда он воспринимается как невнимательный, нечуткий, не замечающий других людей, отстраненный, безразличный.

В этом плане чрезвычайно важна способность педагога воспринимать *любые* ответные реакции и стремиться определить и прояснить источник и контекст их возникновения.

4. Предметные знания. У педагога должен быть интерес к тому предмету (предметному содержанию), который он преподает. Педагогическая профессия часто рассматривается как сопровождающая ученика в мир того или иного предметного знания и опыта (учитель – проводник). Чрезвычайно важно, чтобы учитель понимал, на каких основаниях им выбрана та область знания, которую он предлагает осваивать и усваивать ученикам; в какой ситуации общественного развития возникла и чему посвящена эта область; какие основополагающие вопросы и проблемы стали источником ее появления; какие вопросы, относящиеся к этой области, требуют своего решения и пока не имеют однозначного или вообще какого-нибудь ответа; каково общекультурное значение данной области знания и опыта; с какими другими областями знаний и опыта она связана и как.

Необходимым для педагога является выстраивание определенной последовательности изложения тем (эта последовательность должна быть ясна ученикам и принята ими), учитель должен понимать, какое место каждая тема занимает в общей структуре предмета и какое значение она имеет сама по себе (как дидактическая единица).

Важно, чтобы педагог определил ключевые вопросы (темы), знание которых состав-

ляет основу понимания и освоения предмета, и те вопросы (темы), которые являются второстепенными для этой цели.

Особое значение имеет понимание педагогом и донесение до учащихся тех объектов и методов, которыми пользуются внутри и для изучения данной предметной области (например, литература – жанры, стили; химия – свойства веществ, взаимодействие веществ; история – события, педагогика – обучение, воспитание, взаимодействие; психология – личность, высшие психические функции, группа и т.д.).

5. Опыт. Изучение каждого учебного предмета и дисциплины имеет значение в жизненной и общекультурной ситуации человека. Знания, способы мышления, деятельности, понимания, появляющиеся как результат освоения и усвоения учебного содержания, должны быть применимы в жизни учащегося.

Этот компонент интегрирует предыдущие четыре, т.к. для того, чтобы ученик мог воспринять изучаемое как полезное для его жизни, необходимо следующее: чтобы учитель проявил себя и как профессионал, и как человек; чтобы ученик был замечен и воспринят учителем как особенный, имеющий свои уникальные характеристики; чтобы имело место взаимодействие, в котором найдены пути и способы понимания и передачи информации о себе другому; чтобы была ясной та предметная область, которая определяет взаимодействие учителя и ученика.

Возможность применения полученного в учебном процессе содержания определяется следующими условиями: представлением педагога о значении изучения данного предмета для жизни и деятельности любого человека; знанием жизненной ситуации ученика; пониманием учеником своей жизненной и будущей профессиональной ситуации; проверкой практичности содержания образования, получаемого в рамках изучения данного предмета; нахождением жизненной пользы, которую предоставляет ему владение данным учебным предметом, преимуществ (в восприятии, мышлении, переживаниях, поведении) человека, владеющего данным предметом. Ученики могут оказать педагогу помощь в расширении границ применения получаемого на данном уроке содержания.

Теперь охарактеризуем те стремления, побуждения, которые изнутри ведут человека к педагогической деятельности. Прежде всего, это содержание ценностно-смыслового уровня – установки человека, его фантазии, мечты

(«стремлюсь к ясности», «хочу разобраться в сложных, запутанных вопросах», «нравится помогать другим», «нравится учить других тому, что умею сам», «люблю обсуждать разные вопросы», «общение – важная часть жизни» и т.д.), в которых проявляется значимость составляющих педагогической деятельности – собственной личности, личности другого человека, межличностного взаимодействия, предметной области знаний, опыта.

Следующий уровень – задатки и способности человека. Здесь ценности находят свое практическое подкрепление в виде того, что человек *может*: а) проявлять себя, учитывать особенности своей личности, обнаруживать и выражать свой интерес, осознавать свои состояния, потребности и действия, модель своего поведения, анализировать свои поведение, ограничения и сложности; излагать основания своего выбора профессиональной деятельности; б) быть внимательным к другим, уважать их, стремиться понимать их состояния и поведение, принимать различия между другими и собой; ценить возможность обучения другими людьми; в) находить способы взаимодействия и построения контакта с разными людьми; объяснять, используя разные методы (словесный, образный, игровой и др.); допускать возможность своих ошибок и неправоты; г) быстро и качественно ориентироваться в какой-либо предметной области: знать основные идеи, подходы, методы, данные, задачи и проблемы; быть заинтересованным в изучении данной области (иметь свои вопросы, вести поиски ответов на них); кратко и доступно для начинающего излагать сущность данного предмета и взаимосвязь его основных тем; д) показывать применение материала учебного предмета (знаний, способов мышления, действия) для решения жизненных и профессиональных задач; ясно и доказательно излагать значение данного предмета для человека.

Третий уровень – практический, который проявляется в том, что человек воплощает указанные выше ценности и способности в действиях. То, как ведет себя такой человек в повседневной жизни, для наблюдателя выглядит как педагогическая манера или педагогический стиль поведения и отношений.

Четвертый уровень – аналитический. Он проявляется в том, что человек воспринимает и осмысливает разнообразные ситуации с педагогической точки зрения, т.е. с точки зрения реализации компонентов педагогической деятельности.

Эти уровни можно соотнести с перцептивной, эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферами личности.

Однако призвание имеет не только субъективный, но и объективный характер. Важной характеристикой призвания, в частности педагогического, является то, что человек признается другими (учениками, коллегами, администрацией) как способный качественно, результативно осуществлять данную профессиональную деятельность. Признание другими людьми указывает на то, что человек, избравший профессию, имеет адекватное восприятие себя, своих способностей, склонностей, возможностей и способов мышления и деятельности. В этом смысле педагогом может быть только тот, кого таковым признают ученики и коллеги.

Таким образом, психологическими основаниями педагогического призвания выступают: отождествление себя с представителями педагогической профессии, интерес к педагогической деятельности и стремление ответить на ее вызовы, ценностное отношение ко всем компонентам педагогической деятельности (я, другой человек, взаимодействие, предметное знание, опыт), реализация ценностного отношения во всех сферах личности, признание коллегами и учащимися, связь личностного и профессионального развития с педагогической профессией.

В этом плане становится очевидной связь педагогического призвания, профессиональной и психологической культуры педагога. Профессиональная культура определяется тем, что каждый компонент педагогической деятельности приобретает для педагога ценностное значение. Психологическая культура состоит в том, что эти ценности присутствуют и проявляются в перцептивной, эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах личности педагога.

Список литературы

1. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
2. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

* * *

1. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja: kn. dlja uchitelja. M.: Prosveshhenie, 1993.

2. Pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shijanov; pod red. V.A. Slastenina. M.: Akademija, 2002.

3. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitanija. Opyt pedagogicheskoi antropologii. M.: FAIR-PRESS, 2004.

Psychological foundations of pedagogic vocation

There are analyzed the contents, structure, sources and establishment conditions of pedagogic vocation.

Key words: *psychology of vocation, pedagogic vocation, teacher's psychology.*

(Статья поступила в редакцию 29.10.2015)

Н.В. МАРТИШИНА
(Рязань)

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА: ТЕОРИЯ И ОПЫТ РАЗВИТИЯ

Автор раскрывает сущность и структуру творческого потенциала педагога, представляет его критерии и показатели, показывает взаимосвязь состояния данного профессионально-личностного феномена и осуществляемой педагогом деятельности, рассматривает ряд аспектов его развития, приводит примеры из опыта педагогов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Ключевые слова: *творческий потенциал педагога, развитие творческого потенциала педагога.*

Одной из ключевых проблем XXI в. выступает примитивизация «смыслового содержания самой жизни», ныне уже достигающая своего предела [3, с. 9]. Это всё более осознаётся научным сообществом, которое не просто стремится обратить на данную проблему внимание широкой общественности, используя для этого самые разные трибуны, но и генерирует идеи по преодолению сложившейся ситуации. При этом многие исследователи особую

роль здесь отводят образованию и педагогическому сообществу.

Проводимые в разных странах, в том числе и у нас, исследования убедительно показывают, что одной из ключевых характеристик личности педагога выступает его креативность. Оценивая образ педагога, специалисты подчёркивают значимость его творческого потенциала. Сопоставляя существующие определения, отметим их диапазон: от сведения творческого потенциала к способности творчески мыслить и познавать окружающую действительность до понимания его как сложного личностного феномена, включающего многообразие биологических, психических, социальных и иных характеристик; от рассмотрения творческого потенциала как качества личности до признания его знаковой личностной структурой.

На основе теоретического анализа и эмпирического опыта мы делаем вывод о том, что *творческий потенциал педагога* предстаёт как совокупность его возможностей для инновационных решений разноплановых задач, связанных с развитием обучающихся, организацией образовательного процесса, профессиональным сотрудничеством.

Творческий потенциал педагога является динамической личностной структурой, интегрирующей три компонента:

– ценностный, отражающий присущие педагогу ценностно-творческие представления и приоритеты;

– когнитивный, представленный совокупностью знаний, способствующих пониманию педагогом творческого характера его труда и влияющих на творческую организацию им профессиональной деятельности;

– деятельностный, объединяющий элементы, содействующие актуализации творческого потенциала (профессионально-личностная реализация педагога), в котором скрыты возможности для его дальнейшего развития.

В процессе исследования проблемы нами определены критерии и показатели рассматриваемого феномена (см. табл. на с. 30).

При определении состояния творческого потенциала педагога любой исследователь сталкивается с трудностями измерения любых креативных показателей личности. Кроме того, пока потенциал не актуализирован, он может быть оценен только самой личностью с позиции собственных субъективных ощущений. Справедливо отметить, что существует *прямая зависимость между состоя-*