Оглавление:

Введение. 3

Глава 1. Понятие и сущность педагогической поддержки. 4

Глава 2. Педагогическая поддержка подростков в его профессиональном самоопределении. 15

2.1. Сущность профессионального самоопределения. 19

2.2. Педагогическая поддержка в профессиональном становлении преподавателей предмета «Технология». 24

Заключение. 28

Литература: 29

# Введение.

Мысли о необходимости поддержки растущего человека волнуют   многих педагогов и психологов. В систему педагогической поддержки они включают и психологическую, поскольку она также интегрируется образовательным учреждением.

К анализу понятия "педагогическая поддержка" и к характеристике его содержания подходят по-разному.

Так, психолог А.Д. Андреева рассматривает психологическую поддержку как процесс. Она поясняет, что взрослый в процессе поддержки сосредотачивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки, помогает ребенку поверить в себя и свои способности, помогает ребенку избежать своих ошибок, поддерживает ребенка при неудачах.

Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению.

О.С. Газман, теоретически обосновывая идею педагогической поддержки, отмечает, что суть ее состоит в том, чтобы помочь учащемуся преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий. Ключевое слово здесь — «помощь» ребенку.

# Глава 1. Понятие и сущность педагогической поддержки.

Концептуальные представления о педагогической поддержке как норме педагогической деятельности формируются под воздействием идей и теоретических исследований, разрабатываемых в русле философской, педагогической и психологической антропологии.

Генеральная идея об автономной и свободной сущности человека задает смысловое пространство для образования, организуемое как особая сфера, в которой возможно целенаправленно создавать условия для саморазвития, самообразования людей. Педагогическую деятельность в этом ракурсе можно рассматривать, как конкретное воплощение данной совокупности условий в конкретном месте для конкретного ребенка.

Конкретизация педагогической деятельности не снижает смысловой ее сущности, а наоборот. Только конкретная деятельность, приведшая к конкретному результату, может быть представлена и отрефлексирована как нечто целое, совпадающее по смыслам, целям и способам деятельности.

Педагогической науке нечего класть в основу предмета исследования, кроме педагогической деятельности, именно деятельностная основа и выделяет педагогику, не дает ей “потеряться” между философией и психологией. Интеграция педагогики с другими науками не приводит к потере собственного предмета, он просто расширяется за счет возможности взглянуть на проблему становления ребенка в процессе образования из других предметных реальностей и конкретизируется, когда речь идет о конкретных задачах, для решения которых требуется определенный тип деятельности.

С этой точки зрения педагогическая антропология дает возможность найти педагогике собственное место в ряду других наук (обозначить свой предмет и деятельность) и определить методологию собственного развития как позиционный диалог между науками, влияющими на образовательную практику, и самой этой практикой. Педагог как бы стоит в центре перекрещивающихся диалогических линий, поскольку проблематизирует других, задавая вполне конкретный абрис содержанию диалога, и проблематизируется другими, за счет выявления соотнесенности педагогической деятельности с сущностными принципами становления человека.

О.С. Газман, впервые поставивший проблему педагогической поддержки, весьма остро и определенно задал содержание позиционному диалогу вопросом: так где же, в каких формах, на каком содержании реализуется в образовательной практике представления, связанные с высоким назначением образования как условия, при котором возможно свободное самостановление человека?

Педагогическая позиция, которую четко и определенно занимал О.С. Газман, неизменно выводила его на проблемы хронического несоответствия между декларируемыми целями образования и той теорией и практикой, которая эти цели поместила на своих знаменах. Газман принадлежал к тому поколению педагогов, которое дважды пережило эйфорию свободы как ухода из удушающего государственного заказа на образование. И дважды остро и тонко почувствовал, что изменение лозунгов не приводит к рождению и воплощению смыслов. Факты его личной биографии можно “прочесть” через призму поисков такой педагогической деятельности, которая точно соответствовала бы его вере в Человека как существа “свободоспособного”.

“Детоцентризм” педагогической позиции смыкается с верой в Человека (с гуманистической позицией) и на этом перекрестье возникает “семантический и педагогический смысл понятия “поддержки”, который заключается в том, что поддержать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживается развитие “самости”, самостоятельности человека”[[1]](#footnote-1).

Постановка Газманом вопроса о соотношении социализации и индивидуализации в педагогической деятельности - это вопрос о цели и средствах. Если социализация является целью образования, то тогда абсолютно верен тот ход, что педагогическая деятельность должна ограничиваться “учетом возрастных и индивидуальных особенностей”, как фоном, на котором разворачивается деятельность по приобщению ребенка к культуре и формированию у него общественно одобряемого поведения. Ясно, что цель здесь в производстве культуры и ребенок (человек) лишь функционирующая часть этого “производственного цикла”.

Если же целью образования является индивидуализация, то ясно, что ребенок должен пройти путь складывания себя и собственной жизнедеятельности в различных ипостасях, задающих его целостность: индивидной, субъектной, личностной - и это путь “выращивания” собственной индивидуальности.

Акцентирование педагогической деятельности на целях социализации привело к тому, что многие педагоги (и школы как образовательные институты) видят конечную целью собственной деятельности в том, чтобы выпускник поступил в вуз (а скрыто - это была возможность до недавнего времени “хорошо зарабатывать”). Сейчас, когда деньги больше не являются непременным атрибутом высшего образования, явно наблюдается и некоторая растерянность педагогического корпуса: чему учить, чему воспитывать и т.д.

Сменился абрис социальной ситуации, не работают прежние социально-адапатационные механизмы, и образование потеряло ориентиры. Это симптом того, что обрести ориентиры в самом ребенке педагогика до сих пор не может, а потому не может и не хочет “приспосабливаться” к задачам самостроительства ребенка, а приспосабливает его к обстоятельствам. О.С. Газман называл такую педагогику “педагогикой необходимости” и заявлял, что ей на смену должна прийти “педагогика свободы”. С этим основополагающим тезисом он и связывал педагогическую поддержку как возможность перехода “от декларативного постулата “Ребенок субъект воспитания” к методически обеспеченной системе само-развития личности как помощь ребенку в самостоятельном решении своих жизненных проблем, в преодолении трудностей учения, общения, здоровья, в проведении досуга, то есть помощь в самоопределении, самореализации, самоорганизации и самореабилитации”[[2]](#footnote-2).

О.С. Газман в своих немногочисленных работах по педагогической поддержке сформулировал целый ряд положений, которые еще требуют своего осмысления и развития, но является очевидным то, что за идеей педагогической поддержки стоят те смыслы, которые восходят к пониманию человека как целостности. В период работы над данной проблематикой удалось выявить “ядро”, через которое можно постоянно ухватывать и удерживать “актуальное состояние” целостности ребенка - это поле его проблем. Проблема как бы стягивает в один узел противоречий и желания, и возможности ребенка, и те условия, которыми он располагает. Проблема может выступать моделью уникальной жизненной ситуации ребенка. Актуально она представляет собой тормоз в продвижении ребенка, а потенциально может стать стимулом развития. Педагогическая поддержка и занимается переводом актуального в потенциальное. Проблема может быть использована как “полигон” для развития субъектных способностей: рефлексии, как механизма “выхода” за ситуацию; анализа как возможности определять причинно-следственные связи (ядро проблемы); и проектирования, как условия целенаправленной и активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации и выхода в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме.

Для ребенка разрешение проблемы - это не только постепенное снятие напряжения, улучшение его состояния, но это своеобразный тренинг, проводимый не в специально искусственно созданных условиях с игровыми конфликтами, а в реальной ситуации его жизнедеятельности. Каждый реальный позитивный результат разрешения проблемы, достигнутый благодаря активности самого ребенка, - это его позитивный опыт выстраивания отношения к себе, как субъекту, деятелю, который может управлять ситуацией, противопоставляя обстоятельствам свое желание, волю и активность.

Выделение проблемы ребенка в качестве стержня, на котором удерживается педагогическая поддержка как деятельность конкретного педагога с конкретным ребенком, является попыткой выделить специфику педагогической поддержки как особой деятельности, отличной от обучения и воспитания, и требующей от педагога умения задавать интенцию и управлять динамикой развития ребенка. “Развитие, - замечает О.С. Газман. - как известно не сводится к обучению и воспитанию и даже интериоризации. Собирая все внешние влияния, человек совершает качественно новый акт - он с возрастом сам формирует собственные смыслы и цели и сам активно действует не по внешним стимулам, а по внутреннему побуждению. Действует, но не без проблем”[[3]](#footnote-3).

Поскольку когда ребенок сталкивается с проблемой, то естественным его внутренним побуждением является желание избавиться от нее, педагог использует это понятное для ребенка состояние, чтобы помочь ему перевести проблему в ситуационную задачу (проект), которую возможно решать и решить, используя для этого адекватные и культурные средства.

О.С. Газман разработал ряд генеральных схем, в которых он указал место педагогической поддержки среди образовательных процессов - обучения и воспитания - и смысловых полюсов, которые они “обслуживают”. Так, воспитания и обучение, по Газману, - это полюс социализации, а педагогическая поддержка - это полюс индивидуализации. На наш взгляд, такое “расположение” невольно противопоставляет педагогическую поддержку воспитанию и обучению. Нам кажется, что это не совсем конструктивная точка зрения, которая чревата тупиком, поскольку крайняя индивидуализация не меньшее зло, чем крайняя социализация. Это, конечно, понимал и сам Олег Семенович, и он об этом говорит следующее: “На обвинение в “крайнем радикализме” пока ответим лишь одно: когда некий предмет (в данном случае “воспитание”) имеет резкий авторитарный изгиб вправо, для его выпрямления до естественного состояния необходимо радикальное одностороннее усилие - влево”[[4]](#footnote-4) .

Заслуга О.С. Газмана состоит, бесспорно, в том, что он “усилием влево” выправил положение, в постановке проблемы, задав вопрос о смысле образования в целом и педагогики в частности. Однако, нам представляется далее невозможным усиление полюса индивидуализации. Это тупиковый ход, прежде всего, для образовательной практики, которой мы пытаемся вменить педагогическую поддержку в качестве нормы педагогической деятельности.

Не изменяя тех смыслов, которые О.С. Газман определил в качестве основы педагогической поддержки, предлагаем взглянуть в другом ракурсе на само место педагогической поддержки в образовательной системе. Можно выдвинуть гипотезу о том, что место педагогической поддержки находится вне процессов социализации и индивидуализации, оно - между ними. Это место для “моста”, “проводника”, обеспечивающее и педагогу и ребенку движение друг к другу, преодолевая и преобразовывая те условия их жизнедеятельности, которые препятствуют педагогу выполнять свои профессиональные (в принципе, общекультурные) задачи - обучать и воспитывать, а ребенку учиться и совершенствоваться.

Педагогическая поддержка - это та деятельность, которая “располагается” в объективно существующей антиномии между образовательной логикой педагогической деятельности, как деятельности приобщения, формирования ребенка средствами общечеловеческой культуры и логикой жизнедеятельности конкретного ребенка. На данную антиномию собственно и указал О.С. Газман, разведя и противопоставив логику социализации и логику индивидуализации. Логика социализации - логика модальности, долженствования, которую взрослый (педагог, родитель и т.д.) предъявляет ребенку. Логика индивидуализации - это логика свободного выбора, т.е. организация собственной “модальности” на основе собственных желаний, интересов, предпочтений и т.д., которую ребенок в явном или скрытом виде противопоставляет логике взрослых. Обращенность социализирующей модальности к ребенку выражается в скрытом или явном послании-требовании “Ты должен!”, а ответом на это послание (из логики свободного выбора) следует: “А почему я должен?”, “Кому я должен?”, “Зачем мне выполнять это, если я этого не хочу?”.

Естественно, что такое состояние предполагает высокую степень критичности выбирающего по поводу предъявляемых ему модальностей. Данная критичность уменьшается и исчезает, если в конкретной ситуации противостояния удается найти удовлетворяющие обе стороны ответы. А если нет, то критичность возрастает и доходит до степени отторжения (т.е. сознательного нарушения предъявленного “должного”, поскольку оно воспринимается не как должное, а как навязанное). В этой зоне и находятся все сложнейшие педагогические ситуации, разрешить которые подчас не удается даже самому опытному педагогу. И перед такой ситуацией равны все педагоги: от великих до начинающих.

Педагогическая поддержка с точки зрения обучающих и воспитательных задач носит упреждающий, превентивный характер, дающий шанс на встречу обоим - и педагогу, и ребенку - в образовательном пространстве, как желательном для обоих - взаимодействии.

Превентивный смысл педагогической поддержки не в том, что кто-то заранее инструментирует принятие ребенком того, что потребует от него (или предложит ему) взрослый (общество, государство или еще “некий другой”). Тот, кто выполняет поддерживающую функцию, прежде всего, обернет ребенка к тому препятствию (проблеме), которая встает между ним и теми скрытыми для него смыслами, которые лежат в общении и деятельности с другими как равными ему людьми. “Конфигурация” этих препятствий-проблем может быть самая различная - это и неумение найти собственные смыслы (интересы), выстроить необходимые приоритеты так, чтобы они выдерживали баланс между личным “хочу” и необходимым “должным”, это и неумение перевести собственное “хочу” в необходимое действие - ”могу”, это и отсутствие навыков организации себя, и другие проблемы, о которых иногда даже не подозревает ни ребенок (он просто их чувствует), ни педагог, который с ними сталкивается как фактом. К таким проблемам, например, относятся проблемы здоровья, которые напрямую отражаются на процессе обучения и т.д.

Пока ребенок не увидит собственную проблему (не сделает ее предметом рефлексивного анализа) он “незряч и глух” к внешним воздействиям, или реагирует на них неадекватным образом. То же можно сказать и о педагоге, если он не представляет себе конфигурации (т.е. объема и содержания) проблемы ребенка, он действует лишь на основании собственных мифов, иллюзий и установок, которые могут оказаться весьма далекими от тех реальных состояний, которые испытывает “вся целостная сущность” ребенка. То есть, его деятельность отчужденна от педагогического смысла, поскольку в нем отсутствует ребенок как таковой. Отсюда - обоюдное отторжение, отчуждение, неконструктивные конфликты и т.п.

В положениях Г. Рота, одного из известных философов, разрабатывающих идеи педагогической антропологии, мы находим замечание о том, что педагогическая практика не может напрямую заимствовать из педагогической (или какой-нибудь другой науки) знания о том, как необходимо поступать в той или иной ситуации. Для того, чтобы действовать, педагогу необходимо воссоздать образ данной ситуации, ее модель. Ясно, что данная модель не может возникнуть, если педагог не исследует данную конкретную ситуацию. (Для педагогической поддержки - создать модельное представление о ситуации, значит получить знание о проблеме ребенка во всем ее объеме). Модельное представление о проблеме - это не куча фактов, и состояний, которые остро переживает ребенок, это причинно-следственные связи, определившие источник проблемы, ее конфигурацию (содержание) и масштабы (вовлеченность в нее других людей и других смыслов). Модельное представление о проблеме - это представление о целостности ребенка, помещенное в реальную ситуацию его жизнедеятельности.

Итак, изучение проблемы ребенка, проникновение в ее причинно-следственные связи, помогает педагогу выстроить для себя объемное, модельное представление о проблеме, таким образом педагог и изучает ребенка “во всех его отношениях”. Это помогает избавляться от некоторых стереотипных представлений, которыми изобилует поверхностный взгляд педагога на ребенка. (Например, перегруженность и усталость отождествляется с ленью, замедленность реакции - с нетвердым знанием материала, наивность и фантазии - со лживостью и т.п.). Проникновение в проблему ребенка позволяет педагогу увидеть ее с позиции самого ребенка, и тем самым обрести шанс на выстраивание “единого языка”.

Выход на модельное представление проблемы чрезвычайно важен и для самого ребенка. Это путь выхода за ситуацию, поскольку она начинает переходить из разряда остро эмоционально переживаемой в исследуемую с прицелом на изменение ситуации, то есть решение (полное или частичное) проблемы.

Определяя место педагогической поддержки “между” воспитанием и обучением (социализирующими процессами) и процессами становления отношений ребенка к фактам собственной жизнедеятельности (индивидуализация) можно полагать, что:

1)педагогическая поддержка направлена на то, чтобы выйти на проблемы ребенка как точки его отчуждения от тех педагогических воздействий, которые направлены на него из целей обучения и воспитания;

2)помочь ребенку преобразовать эти точки в образовательную ситуацию, т.е. ситуацию, которая даст ему опыт действия в проблеме;

3)увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослым;

4)простроить свою линию поведения, которая признается ребенком как значимая и необходимая для него.

В этой деятельности между педагогом, осуществляющим поддержку, и ребенком, видящим в этой поддержке шанс на выход из тупика, предметом их взаимодействия является отношение ребенка к себе в ситуации проблемы. Это принципиально отличается от предмета взаимодействия между педагогом-предметником и учеником или воспитателем и воспитанником. Там предметом взаимодействия выступают знания, нормы, образцы и т.п. В педагогической поддержке предмет никогда не отчужден от ребенка, поскольку он им самим порожден.

Педагогическая поддержка может и часто использует средства обучения и воспитания (если необходимо воспользоваться какими-то знаниями, соотнестись с какими-то примерами и т.п.), но характер ее деятельности принципиально развивающий, форма отношений с ребенком - договорная, а результат - выбор ребенком того пути, который он считает правильным и который готов пройти, беря на себя ответственность.

Педагогическая поддержка не гарантирует, что всегда будет достигнут результат, желательный и легкий для обучающего или воспитывающего. Но минимальный результат педагогической поддержки будет заключен в том, что ребенок всегда будет иметь шанс исследовать собственную проблему, осуществлять действия по ее разрешению и получит возможность соотнести собственный выбор с теми последствиями, которые он за собой повлечет. Возможно, что многих негативных последствий удастся избежать, благодаря тому, что ребенок имеет возможность при проектировании собственных действий по выходу из проблемы увидеть, спрогнозировать их, и это может повлиять на поиски каких-то других решений.

Опыт показывает, что, как правило, педагогическая поддержка все же достигает результатов, при которых возможна встреча ребенка с воспитывающей и обучающей ситуацией уже в роли субъекта, способного строить с этой ситуацией отношения. Естественно, что в последствии возможны рецидивы, и другие проявления, свидетельствующие о некоторой утрате ребенком найденной “точки самостояния”, и тогда вновь необходима поддерживающая деятельность как восстановление необходимого баланса, утерянного в ходе реальной деятельности ребенка при попытке проблему преодолеть.

Итак, задача педагогической поддержки, чье место принципиально располагается в зоне, образующей антиномию между социализацией и индивидуализацией, - установление необходимого баланса, как того реального “мостика”, где происходит встреча и соотнесение разнонаправленных интересов и целей и их конкретных носителей: взрослого, педагога-профессионала и ребенка, на которого направлена деятельность взрослого. В этом месте встречаются конкретные “социальные и субъективные реальности”, которые принимают решение относительно возможности совместного события, содействия, сотрудничества. Здесь, собственно, возникает общий проект взаимодействия, который будет одновременно помещен как в социализирующую плоскость, так и в плоскость индивидуализации.

# Глава 2. Педагогическая поддержка подростков в его профессиональном самоопределении.

Проблема выбора профессионального и жизненного пути встает перед человеком в том возрасте, когда он до конца не осознает всех отдаленных последовательных жизненных выборов, связанных с, работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием. С него начинается самостоятельный жизненный путь человека. Первое, очень важное и самостоятельное решение приходится принимать, опираясь не на жизненный опыт, который приходит с годами, а скорее, на представления о своем будущем и о будущем общества, в котором им предстоит жить.

Мыслители древности, в своих трудах, предостерегали молодежь от ошибок в выборе жизненного пути. Однако, вместе с тем, они подчеркивали, что юности присущи черты, благодаря которым она способна самостоятельно решать сложные проблемы, касающиеся ее будущего.

Однако то, что было предметом размышления отдельных выдающихся мыслителей, теперь стало областью научного знания, в которой работают многие исследователи, вооруженные современными методами, позволяющими изучать проблему профессионального самоопределения в рамках научного анализа.

Выбор профессии, или профессиональное самоопределение основа самоутверждения человека в обществе, одно из главных решений в жизни. Выбор профессии определяет очень многое, а именно: кем быть, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать, какой стиль жизни определять.

Существуют различные варианты определения понятия "выбор профессии", однако все они содержат мысль, что профессиональное самоопределение представляет собой выбор, осуществляемый в результате анализа внутренних ресурсов субъекта, выбора профессии и соотнесения их с требованиями профессии. Содержание определения высвечивает двусторонность явления выбора профессии: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой - то, что выбирают (объект выбора). И субъект, и объект обладают огромным количеством характеристик, чем объясняется неоднозначность выбора профессии.

Выбор профессии - это процесс состоящий из ряда этапов, каждому из которых соответствуют свои определения, социальная ситуация, своя среда и атмосфера, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии. Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Итак, можно сказать, что процесс профессионального самоопределения пронизывает весь жизненный путь человека. Однако пиком этого процесса является акт принятия решения о выборе профессии.

В психологической литературе нет единого взгляда на то, как формируется выбор профессии и какие факторы влияют на этот процесс. По этому вопросу существует ряд точек зрения, в защиту каждой из которых приводятся убедительные аргументы. Это объясняется сложностью самой ситуации выбора профессии.

Группа исследователей придерживается точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности. Профессиональное самоопределение понимается как процесс развития субъекта труда, а выбор профессии сделан правильно, если психофизиологические данные личности будут соответствовать требованиям профессии, трудовой деятельности.

Распространена также точка зрения, что основной правильного выбора профессии является профессиональный интерес или профессиональная направленность.

Ряд авторов придерживается взгляда на выбор профессии как на частный случай социального самоопределения личности. То есть выбор профессии является социально заданным и определяется социальными характеристиками профессии.

Взгляда на выбор профессии как одного из важнейших событий в целостном жизнеопределении человека придерживается другая часть психологов, считая, что выбор профессии связан с прошлым опытом личности, и процесс профессионального становления простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего образа "Я", определяя течение жизни.

Активность профессионального самоопределения, а следовательно, самооценок, взаимооценок, общественных оценок связана с глубокими и сильными эмоциональными переживаниями развивающегося человека. Здесь возникают не только предпосылки для счастливой осмысленной жизни в будущем, но и риск ситуаций душевного неблагополучия, утраты смысла жизни, невротических срывов и более серьезный нарушений внутреннего мира. Поэтому от педагогов требуется и такт, и высокий профессионализм, и активное противостояние психолого-педагогическому любительству и знахарству.

Ситуация профессионального самоопределения для школьника оказывается достаточно сложной. Дело усугубляется еще и тем, что большие трудности доставляет ориентировка в его внутреннем мире, в личных качествах, без чего сознательное самоопределение как сознательный процесс невозможно, поэтому компетентное педагогическое руководство процессом самоопределения является технологически необходимым.
Результатом деятельности педагога является состояние готовности подрастающего человека к сознательному, самостоятельному обдумыванию своего будущего.

Руководство профессиональным самоопределением человека - этот процесс творческий, то есть решение нестандартных задач; упорядочить этот процесс можно только посредством общих принципов, реализация которых оставляется на профессиональное разумение педагога.

Современный этап социально-экономического развития обуславливает необходимость подготовки специалистов по ряду профессий и специальностей. Процесс введение в образовательных школах профилирующих предметов, включает в себя наиболее распространенные и перспективные педагогические технологии, предусматривает творческое развитие учащихся в рамках системы проектов под руководством специально подготовленных учителей, а также ставит новые цели и задачи профессиональной подготовки учащихся, позволяет им приобрести обще- трудовые и специальные знания и умения. Главная цель введения профилирующих предметов - обеспечить адаптацию учащихся к современным социально-экономическим условиям, что способствует их подготовке осознанному профессиональному самоопределению в рамках дифференцированного обучения.

Профессиональное и личностное самоопределение имеют очень много общего, а в высших проявлениях почти сливаются. При попытке развести их можно выделить два принципиальных отличия.

Профессиональное самоопределение — более конкретное понятие, его проще оформить официально (получить диплом и т.п.); личностное самоопределение — это более сложное понятие, оформить официально его невозможно (диплом «на личностность» по крайней мере психически здоровым людям пока еще не выдают...).
Профессиональное самоопределение зависит от внешних, чаще всего благоприятных условий; личностное самоопределение зависит от самого человека.
Понятие «карьера» широко распространено на Западе (например, в США профориентация часто вообще называется психологией карьеры). В России существует своя традиция употребления этого слова, подразумевающая успех в какой-либо деятельности, но с некоторым негативным оттенком (типа «карьеризм»).
Профессиональный выбор, в отличие от профессионального самоопределения (по Е.И. Головахе), — «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника». Он может быть осуществлен «как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения», и «в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями». Дж. Сьюпер считает, что в течение жизни (карьеры) человек вынужден совершать множество выборов (сама карьера рассматривается как «чередующиеся выборы»).

## 2.1. Сущность профессионального самоопределения.

Понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими модными ныне понятиями, как «самоакутализация», «самореализация», «самоосуществление», «самотрансценденция»... При этом многие мыслители связывают эти понятия с трудовой деятельностью. Например, А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляет себя «через увлеченность значимой работой»; И.С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение; П.Г. Щедровицкий отмечает, что «смысл самоопределения — в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность»; Е.А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический (реальные изменения социального статуса человека).

Самоопределение предполагает не только «самореализацию», но и расширение своих изначальных возможностей — «самотрансценденцию» (по В. Франклу): «...полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, то есть способность «выходить за рамки самого себя», а главное — в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни...». Таким образом, именно смысл определяет сущность самоопределения, самоосуществления и самотрансценденции.

При более творческом подходе к жизни сам смысл создается человеком заново. В этом случае человек превращается в подлинного субъекта самоопределения, а не просто выступает как проводник каких-то «высших» смыслов.
Одной из наиболее сложных (и одновременно творческих) проблем является поиск смысла для конкретного самоопределяющегося клиента. Но единого смысла (для всех одинакового) быть не может. Исключения составляют лишь эпохи войн и нравственных испытаний, когда народ или отдельные слои общества объединены общей идеей.

Рассмотрим схему построения личной профессиональной перспективы как вариант содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения (см. таблицу).

За основу взята схема, предложенная Е.А. Климовым, которая существенно дополнена ценностно-смысловыми компонентами. В левой части таблицы — компоненты схемы построения личной профессиональной перспективы, а в правой — вопросы для работы с клиентами.

Если работа проводится с классом, то каждый вырывает обычный тетрадный листочек, подписывает его, проставляет номер вопроса и выписывает ответ (обычно на весь опросник затрачивается около 25—30 мин). После этого результаты обрабатываются.

Если это индивидуальная профконсультация, то психолог-консультант может вставлять вопросы непосредственно в беседу с клиентом. При этом лучше ориентироваться на компоненты. Почему? Во-первых, они полнее по своему содержанию, а во-вторых, в большей степени учитывают позитивные характеристики ситуации данного клиента (например, пункт 8, справа спрашивается о недостатках, а слева — акцент делается на возможностях и достоинствах клиента).
Естественно, и в опроснике для работы с классом, и в индивидуальной беседе-профконсультации формулировка вопросов может видоизменяться при сохранении главного их смысла.

Если внимательно посмотреть на данную схему личной профессиональной перспективы, то в ней так или иначе представлена почти вся психология. Это означает, что настоящая профориентация — это очень сложная и развернутая по времени работа.

|  |  |
| --- | --- |
| **Компоненты личной профессиональной перспективы** | **Опросник по схеме построения личной профессиональной перспективы (ответы пишутся на листочках: проставляются номера вопросов и сразу дается ответ)** |
| 1. Осознание ценности честного труда (ценностно-нравственная основа самоопределения)  | 1. Стоит ли в наше время честно трудиться? Почему? |
| 2. Осознание необходимости профессионального образования после школы | 2. Стоит ли учиться после школы, ведь можно и так хорошо устроиться? |
| 3. Общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование ее изменения | 3. Когда в России жить станет лучше? |
| 4. Знание мира профессионального труда (макроинформационная основа самоопределения) | 4. В виде задания: три буквы (м, н, с) — за три минуты написать профессии, начинающиеся с этих букв. Если будет указано более 17 профессий, то это уже неплохо. |
| 5. Выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями | 5. Кем бы Вы хотели стать (по профессии) через 20—30 лет?  |
| 6. Выделение ближайших и ближних профессиональных целей (как этапов и путей к дальней цели) | 6. Выделите основные 5—7 этапов на пути к своей мечте. |
| 7. Знание конкретных выбираемых целей: профессий, учебных заведений, мест работы... (микроинформационная основа выбора) | 7. В виде задания: выписать три самых неприятных момента, связанных с работой по выбираемой профессии, и три — связанных с обучением в вузе или в колледже. |
| 8. Представление о своих возможностях и недостатках, могущих оказать влияние на достижение поставленных целей | 8. Что в Вас самих может помешать Вам на пути к целям? (О «лени» писать нельзя — надо поконкретнее). |
| 9. Представление о путях преодоления своих недостатков (и о путях оптимального использования своих возможностей) | 9. Как Вы собираетесь работать над своими недостатками и готовиться к профессии (к поступлению)? |
| 10. Представление о внешних препятствиях на пути к целям | 10. Кто и что может помешать Вам в достижении целей? |
| 11. Знание о путях преодоления внешних препятствий | 11. Как Вы собираетесь преодолевать эти препятствия? |
| 12. Наличие системы резервных вариантов выбора (на случай неудачи по основному варианту) | 12. Есть ли у Вас резервные варианты выбора? |
| 13. Представление о смысле своего будущего профессионального труда | 13. В чем Вы вообще видите смысл своей профессиональной жизни (ради чего Вы хотите приобретать профессию и работать)? |
| 14. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы | 14. Что Вы уже сейчас делаете для реализации своих планов (писать о том, что Вы хорошо учитесь, нельзя; что Вы делаете сверх хорошей учебы)?  |

### Возможны разные варианты обработки результатов (по опроснику личной профессиональной перспективы):

1) Первый вариант. Листочки собираются, и психолог сам оценивает качество ответов. Ниже представлены ориентировочные критерии оценок (по каждому вопросу):

1 балл — отказ отвечать на данный вопрос;

2 балла — явно ошибочный ответ или честное признание в отсутствии ответа;

3 балла — минимально конкретизированный ответ (например, собираюсь поступать в институт, но неясно, в какой);

4 балла — конкретный ответ с попыткой обоснования;

5 баллов — конкретный и хорошо обоснованный ответ, не противоречащий другим ответам.

2) Второй вариант. Сначала учащиеся сами оценивают свои ответы (предварительно совместно разбираются 1—2 анонимные работы и учащиеся осваивают систему оценки на чужих примерах), затем психолог собирает листочки, оценивает их и сравнивает с самооценками школьников.

## 2.2. Педагогическая поддержка в профессиональном становлении преподавателей предмета «Технология».

Образовательная область "Технология" раскрывается для школы через декоративно-прикладное творчество и народные промыслы, определенные образовательным стандартом. В этой связи, учитывая, что данное направление на технолого-экономических факультетах не культивировалось, возникла необходимость в подготовке таких специалистов.

В наши дни народное искусство становится необходимым элементом не только художественной, но и общей культуры. Возрождение декоративно-прикладного искусства и народных художественных промыслов, эстетическое воспитание и художественно-технологическое образование подрастающего поколения, как средство защиты духовного мира детей от бескультурья и утраты нравственных ценностей приобретает все большую значимость. Народное декоративно-прикладное искусство может быть основой не только для формирования профессиональных качеств молодого педагога, но и для углубленного эстетического воспитания.

Поэтому задачей учителя декоративно-прикладного творчества является не только обучение школьников основам декоративно-прикладного искусства и художественного проектирования, но и воспитание художественного вкуса школьников, их способностей к творчеству. Такое понимание роли и значения учителя декоративно-прикладного творчества выдвигает требование улучшения качества профессиональной и методической подготовки его, как творческого работника. Решению этой задачи во многом помогает теоретическая и практическая подготовка будущих педагогов.

Одним из необходимых условий формирования основ профессионального мастерства является развитие у подростков интереса и способностей к педагогической деятельности. Обеспечить развитие этой, так называемой, практической способности может только глубокая всесторонняя теоретическая, методическая и собственно практическая подготовка школьника.

Содержание курса направлено на воспитание художественной культуры подростков, развитие их интереса к народному творчеству, его традициям и наследию, обучение приемам и навыкам художественной обработки материалов разных видов.

В процессе обучения школьники знакомятся с видами и жанрами народного искусства, рассматривают взаимосвязь различных видов искусства, изучают приемы и способы обработки природных материалов, приемы и способы придания им художественной ценности. Успешность содержания подготовки обеспечивается за счет форм и методов подготовки, способствующих повышению эффективности учебного процесса, учебного времени - практическая деятельность студентов, в результате которой у них формируются умения и навыки по изготовлению изделий прикладного искусства, на основе знаний, полученных в процессе теоретического обучения. Их деятельность направляется на создание новых декоративных образов. Последовательность освоения с приемами и техникой художественной обработки материалов зависит от сложности исполнения, особенности самого изделия, технологии изготовления, материала, его назначения. Эстетические чувства, художественная культура подростков активнее развиваются в процессе творческого труда. Для успешного их развития осуществляется тщательный подбор изготовляемых объектов с учетом региона и индивидуальной направленности школьников. Выполнение ряда исполнительских художественных работ, которые формируют приемы и навыки в работе, выявляют способности каждого подростка. Для проведения занятий используется все многообразие форм и методов работы со школьниками. Фронтальный метод работы является основным. Для выполнения комплексных заданий и работ, требующих больших затрат времени, создаются временные творческие группы, что способствует более эффективному и быстрому изготовлению; помимо этого подростки приобретают навыки коллективной работы.

Творческие задания выдаются школьникам различными по содержанию, сложности и применяемым материалам. Процесс выполнения творческого проекта предполагает комплексное отражение теоретических вопросов и практических работ, изучаемых на занятиях дисциплин предметного блока. Поэтому творческий проект содержит в себе комплекс знаний умений по темам которые подростки изучили в течение определенного периода (занятия, семестра, учебного года), а также учитывали межпредметные связи, преемственность в обучении, общественно-полезную значимость. Отдельные его этапы могут выполняться в рамках не одной, а нескольких дисциплин на основе использования межпредметных связей. Так, например, при изучении дисциплины "История народных промыслов" предполагается выполнение серии разработок (эскизов) изделий объединенных одной общей темой, в нескольких вариантах решения (Хохлома, Городец, Яворская роспись). В рамках "Технология декоративно-прикладного творчества" отрабатываются отдельные приемы и элементы выполнения изделия, осуществляется поиск колористического решения. В процессе занятий "Практикума в учебных мастерских" по данным разработкам выполняется изделие в материале, причем на этих этапах также могут проводиться отдельные исследования и доработки.

Важными показателями творчества в декоративной работе являются: умение выделить в явлениях, предметах природы главное, типичное и, перерабатывая их форму, создавать декоративно-художественные образы; умение создавать из декоративных элементов различные сочетания и комбинации; наличие фантазии.

Подобное согласованное использование новых технологий образования и, прежде всего, активных методов обучения, ориентированных с одной стороны на проблемные, проектные, исследовательские методы планирования коллективно-групповой учебной деятельности, в целом способствуют активизации познавательной деятельности школьников.

Изготовление на занятиях своими руками образцов декоративно-прикладного искусства вызывает повышенный интерес к работе и желание к дальнейшей деятельности, что позволяет соединить трудовое обучение с эстетическим воспитанием.

Используя разнообразные формы трудового обучения, воспитания и профориентации занятия декоративно-прикладного творчества обучают различным видам декоративно-прикладного искусства, формируют эстетический вкус, способствуют сохранению и развитию традиций декоративно-прикладного искусства, а также развитию творческой активности подростков, на них приобретают и развивают трудовые умения и навыки. Таким образом, они осуществляют профессиональное становление личности.

# Заключение.

Автором было проанализировано и раскрыто содержание понятия «педагогическая поддержка» как в общетеоретическом аспекте, так и в прикладном – профессиональное самоопределение.

Даны механизмы педагогической поддержки, аспекты и принципы ее формирования в профессиональном самоопределении в образовательном учреждении.

Данная работа основана на анализе современных педагогов и психологов, включает основные публикации по данному вопросу.

# Литература:

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию ХХI века. - Новые ценности образования, вып. 6, 1996
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. - Киев, 1988.
3. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. - М, 1986.
4. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилищ. — М., 1994.
5. Макаренко Н.В., Пухов Б.А., Кольченко Н.В. и др. Основы профессионального психологического отбора. - Киев, 1987.
6. Педагогические технологии. Что это такое и как их использовать в школе /Под ред. Т.Н. Шамовой, П.И. Третьякова. — М., 1994.
7. Подласый И.П. Педагогика. — М., 1996.
8. Профессиональная педагогика. — М., 1997.
9. Профессионально-педагогические технологии обучения в про­фессиональных учебных заведениях /Под общ. ред. А.П. Беляевой. — СПб., 1995.
10. Психология профессиональной подготовки. — М., 1993.
11. Худик В.А. Психологическое изучение профессиональной направленности личности в подростковом и юношеском возрасте. - Киев, 1992.
12. Энциклопедия профессионального образования. В Зт. /Рук. авт. колл., науч, и лит. ред. С.Я. Батышев. — М., 1999.
1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию ХХI века. - Новые ценности образования, вып. 6, 1996, с. 29 [↑](#footnote-ref-1)
2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию ХХI века. - Новые ценности образования, вып. 6, 1996, с. 22 [↑](#footnote-ref-2)
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию ХХI века. - Новые ценности образования, вып. 6, 1996, с. 31 [↑](#footnote-ref-3)
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию ХХI века. - Новые ценности образования, вып. 6, 1996, с. 24 [↑](#footnote-ref-4)