

Таким образом, на основе проведенного исследования можно заключить, что внутренняя мотивация является «фундаментом», на котором может быть осуществлено как успешное профессиональное самоопределение, так и эффективное обучения человека в вузе. А это в свою очередь способствует самоотдаче и стремлению к продуктивности как в учебно-профессиональной деятельности, так и в будущей профессии.

Литература:

1. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности . – СПб.: Изво «Речь», 2005. – 222 с.
2. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.
3. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 25-35.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

Ермолович Д. В.

ПРАГМАТИКА И УСТАНОВКИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В последнее время практическая психология развивается настолько бурно, насколько и бессистемно. В сфере интересов педагогической психологии практическая профессиональная деятельность имеет следующие исходные позиции:

– во-первых, это принципиальное непротивопоставление *профессиональных* деятельности (т.е. деятельности выполняемых профессионально). Здесь педагогическая деятельность имеет преимущество, ибо ее значимость может быть осознана социо-культурно, вне профессиональной ограниченности;

– во-вторых, взаимодействие психолога и педагога в процессе совместной профессиональной деятельности полагает рассмотрение соотношения науки и искусства. Трехкомпонентная природа любой конкретной науки – наличие своего предмета, развернутого категориального аппарата, специальных методов исследования и развития этой науки – ведет как к пониманию научной состоятельности психологии, так и к тому, что психология как наука еще окончательно не определилась. Это видно и с точки зрения отношения к предмету исследования – является ли предметом исследования в психологии как науке субъект в его субъективности. Необходимо различать понятия «субъект» и «субъективное». Смысл материалистической диалектики, как и науки вообще видится в познании действительности, а не ответа на действительность, часто понимаемого не более как переживание или субъективное действие. Задача науки, где предметом исследования является субъект, заключается в том, чтобы объективировать субъективное. Целью же искусства является утверждение чужого «я» не как объекта, а как другого субъекта (М.М. Бахтин). Если в этом же отношении рассматривать педагогику, то легко обнаружится преждевременность поиска ее научной состоятельности;

– в-третьих, при сознательной направленности на гуманизацию и гармонизацию всех сторон человеческой жизни для любой профессиональной деятельности неизбежно сохраняется различие прагматической и творческой технологий ее осуществления.

Различение основных видов педагогической деятельности можно вести по многим основаниям; взяв небольшой, но значимый набор – цель взаимодействия, его направленность, тип связей взаимодействия, – можно предложить следующую классификацию профессиональных педагогических деятельностей.

Воспитательская деятельность: цель – интимизация взаимодействия, т.е. поиск основания для формирования «я» и различения его с «не-я»; направленность – эмоциональная; связь – вертикального (семейного – в буквальном и переносном смысле) типа.

Учительская деятельность: цель – актуализация (реализация, продуктивизация) взаимодействия; направленность – «умственно-мышленческая», (умный не тот, кто знает, а тот, кто умеет); связь – горизонтального (родственного, родственно-духовного) типа.

Деятельность педагогического практического психолога (ППП): цель – акцентуация (в ролджерсовском смысле: не только «здесь и теперь», но и обязательно «центрированная на клиенте») взаимодействия; направленность – диагностико-коррекционная; связь – прагматического (т.е. в зависимости от прикладной задачи) типа.

Видно, что ни по одному из оснований эти профессиональные деятельности не пересекаются. С одной стороны их объединяет некая результативная сверхзадача педагогической деятельности – адекватное (ребенку или взрослому как объектам педагогического воздействия) развитие индивидуального «я». С другой стороны эти деятельности объединяются еще и в единый процесс педагогического взаимодействия: известное положение о том, что обучение должно опережать развитие, не достаточно. Необходимо, чтобы воспитание опережало обучение. Смыслом же процесса педагогического взаимодействия станет поиск необходимых и достаточных условий осуществления сверхзадачи – адекватного развития индивидуального «я».

Теперь можно обозначить сферу приложения деятельности ППП: поиск механизмов единения необходимых и достаточных условий развития субъекта педагогического воздействия. Конкретнее, это единение трансформируется для ППП в принцип единства диагностики и коррекции, проявляющегося в формах: консультирования, постановки исследовательской задачи, тренинга и др., а сам процесс деятельности в виду гетерохронности диагностики, коррекции, обучения, воспитания приобретает смысл специально организованной профилактической работы, главным вектором которой становится психологическая защита субъекта педагогического воздействия.

Гуманизация и гармонизация педагогического воздействия в общественных и индивидуальных формах воспитания и обучения, выступающие обязательными условиями реального достижения цели развития – становление человека, требу-

ют соответствующих переориентаций педагогических программ в пользу субъекта педагогического воздействия (в первую очередь в пользу ребенка). Требование предоставления ребенку преимуществ в педагогическом общении позволит решать задачи развития и достичь его цели. Причем эффективность и педагогического воздействия, и педагогических программ однозначно зависит от эффективности взаимодействия ребенка и педагога.

Известно, что любая развивающаяся система отношений определяется наличием обратной связи во взаимодействии сторон развития. Метафизический (кибернетический) взгляд на это взаимодействие (существующий и сейчас) определяет и подразумевает ответственной за обратную связь стороной в системе педагогических отношений воспитуемого, обучаемого. Видимость эффективности именно такого взаимодействия, по сути, авторитарного, объяснялась и объясняется необходимостью выполнения жестко задаваемой программы социального воздействия и как следствие – «спасение утопающего» становится делом рук самого утопающего.

Повышение эффективности, т.е. роли и ответственности педагога в педагогическом процессе, лежит на пути к переориентации механизма обратной связи. Гуманистическая педагогическая теория неоднократно обращала внимание на необходимость предоставления воспитуемому, обучаемому свободы в проявлении естественной активности, как условия его нормального развития; только в этом случае он станет полноправной стороной педагогического взаимодействия. Педагогическое взаимодействие в этом виде не формальная смена позиций сторон в педагогическом взаимодействии, это фундаментальная смена механизмов обратной связи, отношений и взаимодействия в целом (вспоминаем библейское: «И дети станут нашими учителями»). Ясно, что такой вариант отношений потребует более совершенной профессиональной подготовки педагога, когда активность последнего в педагогическом процессе выступает только в опосредованной форме. Здесь нет необходимости вмешательства «систем социальных программ», педагогическая система самодостаточна, а педагогическое воздействие осуществляется индивидуально. Видно также, что авторитарный стиль воздействия невозможен и стиль педагогической деятельности должен быть свободным – либеральным. Вспоминаем и восточную мудрость: «Хочешь научиться сам – возьми себе ученика».

Онто- и филогенетически рождающаяся диалогическая форма общения педагога и ребенка становится основой педагогического взаимодействия. Принимая идею диалога как принципа развития и воспроизводства культуры (М.М. Бахтин), можно говорить, что диалогическая форма общения (будучи субъект-субъективным, но не замкнутым, а рефлексивным, транзитивным, симметричным взаимодействием) – это отношение творчества, обмен творческой деятельностью. И потому творческая роль ребенка в педагогическом процессе должна предполагаться с самого начала взаимодействия. Такое творческое равенство сторон подразумевает и естественное их различие.

Оценивая «степень диалогизированности», можно описать «творческое различие» сторон общения, принимая во внимание не только внешнюю диалогичность сторон, но и внутреннюю диалогичность как показатель самокритичности и самодостаточности. Распознавая субъективированность и объективированность субъекта взаимодействия приходим к выводу, что диалог существует только в обоюдозащищенном виде, иначе он формализуется и превращается в монолог.

При субъект-субъектных отношениях возникает особая проблема перевода субъективного на субъект как в постановке задачи в виде заказа, когда педагог обращается к практическому психологу, так и в ответе заказчику. В этом случае нужно различать профессиональные установки сознания: для психолога это объективно адекватная установка, для педагога – субъективно адекватная. Для непрофессионала установка сознания всегда остается неадекватной конкретной ситуации. Наличие третьего лица, по поводу которого педагог и психолог вступают в профессиональное субъект-субъектное взаимодействие, снимает (чисто этически) проблему какого бы там ни было противопоставления: конкретно профессионального, установочного, личностного и т.п.

Фактически субъективный характер установки педагога проявляется в том, что, выступая в качестве заказчика, педагог формулирует заказ психологу следующим образом: появилась некая помеха, не дающая выполнить предварительно поставленную (собой или кем-то) цель. Адекватный характер установки проявляется в том, что помеха действительно существует и ее необходимо устранить.

Объективность характера установки ППП проявляется в различении субъекта и объекта воздействия. Сначала это выделение себя на фоне «кантовских вещей в себе», затем выделения субъекта воздействия из этого же фона и, наконец, очищение субъекта от субъективного, превращение субъекта воздействия в объект исследования, а в результате постановка исследовательской задачи. Адекватный характер установки сознания ППП проявляет себя иначе: существует не помеха, а причина помехи и ее надо выявить.

Но при неизменном субъекте воздействия (третьем лице) деятельность, как педагога, так и ППП имеет одинаково предикатный и изоморфный смысл, т.е. деятельность психолога смещается в педагогику, в коррекцию – уход от диагностики по форме, а не по содержанию (цель – не выявить, а исправить).

При различении психолога-педагога – практика и теоретика – можно и здесь обнаружить асимметрию в сторону предикатного моделирования их профессиональной деятельности: так для первого это выяснение, установливание и, по возможности, снятие или решение появляющихся проблем, для второго это их изучение.

В практике профессиональной психолого-педагогической деятельности следует различать стратегические и тактические задачи воздействия. Так, стратегия в стандартной ситуации взаимодействия практического психолога, педагога и субъекта педагогического воздействия определяется избеганием, игнорированием (формальным, ошибочным снятием) или разрешением (диалектическим сня-

тием) возникшего конфликта отношений сторон взаимодействия. Суть всякого конфликта – появление неопределенности в ситуации взаимодействия. Такая неопределенность чревата опасностью педагогической ошибки и требует профессионального «риска». Непрофессиональный риск усиливает неопределенность и порождает новые ошибки. Предпочтение одной из стратегий, уже само по себе есть показатель профессионализма. Идеальная же стратегия поднимает вопросы о путях оптимизации профессионального педагогического взаимодействия.

Необходимо каждый раз возвращаться к специфике профессиональной педагогической деятельности, чтобы оценить конкретные действия ППП при правильно выбранной стратегии педагогического взаимодействия. Самая шадящая реабилитация пошатнувшихся отношений – это профилактика имевших место или возможных конфликтных ситуаций. Ставя и решая прогностические задачи, ППП может определить зону «ближайшего» взаимодействия взрослого и ребенка и предложить заказчику (и себе) пути осуществления профилактической работы.

Системное описание психолого-педагогической деятельности позволяет увидеть суть единства диагностики и коррекции как необходимого профессионального требования в работе ППП. Диагностика может рассматриваться как исчисление неопределенности в ситуации педагогического взаимодействия, коррекция – как диалектическое ее снятие. В случае разрешения конфликта энтропия системы взаимоотношений растет, а сохранение благоприятности этих взаимоотношений возможно лишь за счет специальной организации психологической защиты сторон педагогического взаимодействия.

Есикова Т.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях развития российского общества уровень правосознания молодых специалистов является одним из важных вопросов. Поэтому целенаправленное управление процессом развития правового сознания в нашей стране в последние годы находятся в области повышенного внимания со стороны специалистов различных наук. В настоящее время в философской, юридической, педагогической и психологической литературе накоплен материал по проблемам развития правового мышления, правосознания, правового воспитания и в целом правовой культуры личности.

Право рассматривается как система общеобязательных для всего общества правил поведения, что является основным условием развития и становления правового государства. Принципы и нормы права регулируют все сферы жизнедеятельности общества: экономическую, культурную, духовную, социальную и др.

Правосознание отражает многовековые моральные установки общества, которые применительно к российскому государству изначально представля-