Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования «Белорусский государственный

педагогический университет имени Максима Танка»

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ:

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Материалы
IV Международной научно-практической конференции

г. Минск, 14 мая 2010 года

TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION PROCESSES:

METHODOLOGY, THEORY AND PRACTICE

Materials

of the IV International scientific-practical conference

Minsk, May, 14, 2010

Минск 2010

УДК 378.

ББК

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Р е ц е н з е н т ы:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

и проблем развития образования БГУ И.И. Казимирская;

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики МГЛУ Р.С. Пионова.

Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика = Teacher education in the context of transformation processes: methodology, theory and practice: материалы IV междунар. науч.-практ. конф., г.Минск, 14 мая 2010 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; отв. ред. А.В. Торхова, З.С. Курбыко – Минск, 2010. – 421 с.

ISBN 978-985-501-355-7.

В сборнике помещены материалы по актуальным проблемам педагогического образования. Рассматриваются: социокультурные аспекты педагогического образования, его роль в улучшении качества жизни общества; тенденции мировой практики в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров; проблемы реализации действующих образовательных стандартов и пути их совершенствования, методическое и организационное обеспечение образовательного процесса..

Адресуется научно-педагогическим работникам, преподавателям высшей школы, аспирантам, студентам.

УДК 378.

ББК

ISBN

© Коллектив авторов, 2010

© УИЦ БГПУ, 2010

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКА КАДРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

А.И. Андарало, А.Ф. Климович, И.В. Шеститкo
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В настоящее время в мировой практике обозначилась тенденция к росту роли образования взрослых, главным приоритетом которого является «образование – через всю жизнь».

Успешно развивающаяся образовательная система повышения квалификации и переподготовки кадров обеспечивает профессиональную самореализацию граждан нашей республики, дает им возможность расширения, углубления, обновления профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с социально-экономическим и научно-техническим заказом общества и государства.

Дополнительное образование в БГПУ берет свое начало с 1974 г., когда в МГПИ им. А. М. Горького был создан факультет повышения квалификации директоров средних общеобразовательных школ.

С 1 сентября 2002 г. в структуре учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» функционирует Институт повышения квалификации и переподготовки кадров (ИПК и ПК).

Основными направлениями деятельности института являются:

– повышение квалификации и переподготовка специалистов образования, которую обеспечивают преподавательские коллективы 2-х факультетов и 3-х кафедр института;

– усовершенствование содержания учебного процесса повышения квалификации и переподготовки специалистов образования;

– развитие научно-теоретических основ и научно-методического обеспечения педагогического процесса системы дополнительного образования.

Социальное и экономическое положение людей вынуждает некоторых из них изменить специальность или получить дополнительную.

В ИПК и ПК БГПУ переподготовка специалистов образования осуществляется по наиболее востребованным, в современных условиях, педагогическим специальностям:

– «Практическая психология» с присвоением квалификации «Педагог-психолог»;

– «Социальная педагогика» с присвоением квалификации «Социальный педагог»;

– «Логопедия» с присвоением квалификации «Педагог-логопед»;

– «Сурдопедагогика» с присвоением квалификации «Сурдопедагог»;

– «Тифлопедагогика» с присвоением квалификации «Тифлопедагог»;

– «Олигофренопедагогика» с присвоением квалификации «Олигофренопедагог»;

– «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» с присвоением квалификации «Учитель-дефектолог»;

– «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» с присвоением квалификации «Учитель-дефектолог»;

– «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, внешкольного воспитания и обучения» с присвоением квалификации «Менеджер в сфере образования»;

– «Жестовый язык» с присвоением квалификации «Преподаватель-переводчик жестового языка»;

– «Математика» с присвоением квалификации «Преподаватель математики»;

– «Информатика» с присвоением квалификации «Преподаватель информатики»;

– «Дошкольное образование» с присвоением квалификации «Педагог»;

– «Педагогическая деятельность специалистов» с присвоением квалификации «Преподаватель».

С 2011 учебного года планируется переподготовка по новым специальностям:

– «Начальное образование» с присвоением квалификации «преподаватель»;

– «Социокультурное обеспечение туристской деятельности» с присвоением квалификации «культуролог-аниматор».

За 8 лет диплом о переподготовке в институте получили более 2000 специалистов.

На целевых и базовых курсах в ИПК и ПК БГПУ повышают свою квалификацию:

- преподаватели и специалисты высших и средних специальных педагогических учебных заведений;
- преподаватели и учителя дисциплин музыкальной, художественной, театральной и хореографической направленности;
- преподаватели и учителя педагогических колледжей, училищ и учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования;
- педагогические работники системы специального образования.

Факультет повышения квалификации проводит:

– целевые курсы для преподавателей БГПУ:

- «Обслуживание компьютера»;
- «Современные технологии в обучении студентов»;
- «Создание электронных образовательных ресурсов»;
- «Основы Web-конструирования», «Сетевые технологии и Интернет»;
- «Методика создания курсов дистанционного обучения в MOODLE»;
- «Технология разработки тестовых заданий для инструментальной среды «Простые тесты».

– целевые курсы повышения квалификации для преподавателей и учителей по запросам учреждений образования:

- «Реализация личностно ориентированного подхода в обучении учащихся»;
- «Современные педагогические технологии в обучении учащихся»;
- «Интерактивные методы обучения учащихся»;
- «Организация деятельности классного руководителя и куратора группы в контексте личностно ориентированного подхода».

– спецкурсы:

- «Компьютерные технологии в музыкальном образовании»;
- «Компьютерные технологии в изобразительной деятельности»;
- «Современные подходы к обучению учащихся игре на фортепиано»;
- «Основы сценической речи»;
- «Нетрадиционные способы получения изображения и особенности их использования на занятиях изобразительной деятельности»;
- «Охрана детского голоса: современные подходы»;
- «Технология и организация научно-педагогического исследования»;
- «Психология публичного выступления»;
- «Сказкотерапия»;
- «Танцевально-двигательная терапия».

В процессе обучения используются активные формы проведения занятий: деловые игры, анализ проблемных ситуаций, лекции-дискуссии, круглые столы, социально-педагогические тренинги и др.

На факультете повысили свою квалификацию более 7000 специалистов системы образования Беларуси.

Оперативное и объективное информирование общественности о деятельности института организовано с помощью web-портала, размещенного по адресу http://ipk.bspu.unibel.by.

Информационные ресурсы института, представленные в виде систематизированных электронных документов, доступных всем категориям пользователей (администрации, преподавателям и слушателям) в локальной и глобальной сетях:

- информируют об образовательных услугах, предоставляемых ИПК и ПК;
- создают условия для взаимодействия участников образовательного процесса;
- помогают слушателям организовать процесс самообразования в межсессионный период;
- предоставляют возможность обмена педагогическим опытом;
- отражают научную и творческую активность преподавателей и слушателей ИПК и ПК;
- создают целостный позитивный имидж института.

Важнейшее место в деятельности ИПК и ПК педагогического университета занимает повышение квалификации и переподготовка профессорско-преподавательского состава вузов.

Успешное и конструктивное решение задач, стоящих перед высшей школой требует особого внимания к личности преподавателя. Сегодня также очевидна острая необходимость обновления организации образовательного процесса студентов.

Установка на повышение психолого-педагогической квалификации, как обязательного компонента компетентности вузовского преподавателя, приобретает статус личностно-значимой ценности.

В настоящее время преподавателем вуза может стать любой специалист с высшим образованием, т.е. любой диплом о высшем образовании автоматически является дипломом преподавателя вуза.

Однако, преподаватель вуза это не только ученый в определенной области науки, а ещё и педагог, т.е. высококвалифицированный специалист, в достаточной степени владеющий основами философии образования, педагогикой и психологией высшей школы, андрагогикой, современными технологиями и частными методиками преподавания.

Поэтому идеальный «портрет» преподавателя вуза нам представляется следующим образом:

– Нормативно такой специалист должен иметь:
- высшее образование;
- психолого-педагогическое образование;
- ученая степень и ученое звание.

– Процессуально он должен быть:
- проектировщиком учебно-методических комплексов учебных дисциплин;
- специалистом, использующим современные образовательные технологии;
- разработчиком авторских педагогических технологий;
- тестологом, разрабатывающим и внедряющим контрольные материалы для текущей и итоговой аттестации студентов;
- аудитором качества образовательного процесса.

На сегодняшний день можно констатировать ряд причин, определяющих недостаточную эффективность образовательного процесса в высшей школе:

– Отсутствие у ряда преподавателей психолого-педагогического образования. Например, у врачей, инженеров-технологов, физиков и др. При этом ученая степень кандидата или доктора наук в научных областях отличных от педагогики и психологии не является гарантом психолого-педагогической и методической подготовки преподавателя вуза к организации образовательного процесса.

– Недостаточное количество учебных часов, отведенных на изучение педагогики и психологии высшей школы в магистратуре и аспирантуре.

– Отсутствие прохождения повышения квалификации по теории и практике образовательного процесса в вузе, психологии взрослых и др.

Решить вышеуказанную проблему поможет создание в ИПК и ПК БГПУ межвузовского центра переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов республики в области педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе. Для этого БГПУ располагает научным потенциалом в лице ведущих профессоров и доцентов кафедр педагогики, психологии и частных методик.

Такой центр сможет успешно:

– готовить конкурентоспособного европейского преподавателя;

– проводить консультирование преподавателей республики по вопросам вузовской педагогики и психологии;

– координировать обмен опытом организационной и методической работы в вузе;

– вести научно-теоретические исследования в области вузовской педагогики и психологии;

– повышать квалификацию специалистов, например, здравоохранения, МВД, МЧС и др., в области педагогики и психологии.

Таким образом, приоритетными направлениями деятельности ИПК и ПК БГПУ в системе дополнительного образования является**:**

– расширение спектра тематик курсов повышения квалификации и специальностей переподготовки;

– разработка и внедрение в образовательный процесс новых эффективных технологий, методов и форм обучения, в том числе технологий дистанционного обучения;

– проектирование и создание учебно-методических комплексов нового поколения для системы дополнительного образования, в том числе и на электронных носителях;

– организация деятельности ИПК и ПК в соответствии с требованиями стандарта СТБ ISO 9001-2009, для управления качеством образовательных услуг, предоставляемых институтом;

– обучение людей зрелого возраста;

– обучение детей дошкольного и школьного возраста.

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров БГПУ помогает специалистам образования получить новую квалификацию или повысить имеющуюся на качественном уровне, обогатив её такими компанентами как целеустремлённость, предприимчивость, актуальность, креативность и способность к инновациям.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

И. И. Цыркун

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Педагогическая инноватика находится в стадии становления. Ее предметом являются закономерности, механизмы и средства, обеспечивающие прогрессивные преобразования педагогических систем различного масштаба. При этом, инновационная деятельность рассматривается как самостоятельный тип деятельности и отличается от исследовательской, внедренческой и деятельности, связанной с обобщением и распространением прогрессивного педагогического опыта.

Как показано в наших исследованиях [1] целостная инновационная деятельность проблемноориентирована. Ее главным инновационным субъектом выступает «Инноватор», кооперирующий позиции «проблематизатора», «исследователя», «проектировщика» и др. Систематизирующим началом процессуальной составляющей данного типа деятельности является инновационный цикл. Осуществление инновационной деятельности предполагает сопряжение новшества и среды где оно будет реализовано.

Педагогическая инноватика исследует переход (перевод) педагогических систем из состояния функционирования в состояние развития поэтому ценности для нее столь же важны как и истина. При осуществлении педагогических инноваций приоритетным является их обоснование ценностной основы.

Ценность в первую очередь является тем, что дает идеальной (еще не осуществленной) цели преобразований силу воздействия на весь инновационный процесс. Ценностное сознание во многом определяет смысл и направленность педагогических преобразований. Именно оно ставит все изучаемые объекты в связь

с субъектом и осмысливает их значение для субъекта.

В целом отношение к участникам образования как к объектам или как к субъектам порождает глубинную структурную дифференциацию ценностей инновационно-педагогической деятельности. Необходимо учитывать также, что ценности образования претерпевают изменения в процессе развития общества. Если в начале века мечтали о пришествии «царства» машин, то сегодня мы замечаем, что технологические новшества не сделали человечество счастливым. Абсолютные приоритеты информации и техники стали носить разрушительный характер, основной проблемой человечества является выживание. Прежние способы адаптации человека доказали свою разрушительность и деструктивность как во внешнем, так и во внутреннем планах. В условиях этого контекста создавалась классическая модель образования. Основным механизмом аккультурации нового поколения являлась передача учащимся свода прошлых образцов, логически завершенных систем знаний и правил. В последние годы интенсивное увеличение объема информации привело к тому, что даже ученые одной области знания не всегда понимают научный язык своих коллег. Проблема целей и содержания образования стала еще более сложной. Неудовлетворенность современным образованием сейчас охватывает весь мир. Ориентация на знания, умения, навыки и компетенции способна обслужить любые ценностные устремления. Кризис образования наиболее выразительно характеризуется следующими эпитетами: бездуховное, абстрактное, неэффективное, формальное.

Проблема таксономии, классификации и систематизации целей- ценностей является очень сложной и пока еще недостаточно разработанной. Существуют различные подходы к ее решению. Например, в табл. 1 приведены таксономии целей обучения в познавательной области, предложенные западными исследователями.

Таблица 1 – Таксономии в познавательной области, предложенные западными исследователями

Автор	Таксономические категории
Блум и др.	Знания Понимание Применение Анализ Синтез Оценка
Гилфорд	Познание Память Дивергенционное созидание Конвергенционное созидание Оценка
Д'Хейнот	Повторение Концентуализация Применение правил Дивергенционное мышление Решение проблемы
Гронланд	Знания Понимание Применение Способность мышления
Вандевельд	Знание Понимание Применение Анализ Созидание Оценка

И. Я. Лернером выделены четыре элемента социального опыта, которые должны быть представлены в содержании образования. К ним отнесены: знания о мире (природе, обществе, технике) и способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в умениях и навыках; опыт творческой, поисковой деятельности, выражающийся в готовности к решению новых проблем, и опыт воспитанности потребностей, мотивов и эмоций, обуславливающих отношение к миру и системе ценностей.

В настоящее время осуществляется трансформация ценностных ориентаций инновационной деятельности в направлении прагматизации. Приобретение учащимися навыков жизни и практической деятельности связывают с освоением

ключевых компетенций в интеллектуальной, гарждански-правовой, коммуникативной и других сферах. Следует отметить, что аргументация сторонников «компетентностного» подхода не всегда убедительна. Например, В. В. Краевский и Е. В. Бережнова отмечали: «Такой подход соответствует опыту тех стран, где в последние десятилетия произошла переориентация целей и содержания образования на освоение ключевых компетенций (а это – практически все развитие страны)» [2,с. 54].

В таблице 2 представлена взаимосвязь возможных ценностей–целей образования и особенностей педагогической системы, реализующей эти ценности.

Таблица 2 – Взаимосвязь ценностей образования и особенностей педагогической системы

Ценности образования	Особенности педагогической системы
Конечный результат	Вся деятельность педагога и все составляющие педагогической системы ориентированы на увеличение у учащихся знаний, умений, навыков, компетенций
Процесс получения результата	Основное внимание уделяется формированию инструментария более эффективного получения учащимися знаний, умений, навыков и компетенций, осуществляется обучение проектированию и перепроектированию действий
Самоизменение	Акценты делаются на развитие рефлексивных способностей, усиление роли сознания, самосознания и самоорганизации. Развиваются у учащихся умения проектировать знания о деятельности, о себе действующем, проблематизировать себя и свою деятельность на основе собственных критериев
Развитие и (саморазвитие)	Педагогическая система ориентирована на развитие (саморазвитие) учащихся за счет обращения к критериям, «хранящимся» в культуре
Воспитание (самовоспитание)	Педагогическая система выступает в качестве резонансной структуры, детерминирующей управляемую социализацию и самовоспитание учащихся как субъектов плодотворной жизнедеятельности

Исследование инновационной системы в сфере обучения учащихся физике и математике [3] показало, что направленность инноваций задают в основном ценности получения конечного результата. Ценности процесса, самоизменения, развития (саморазвития), воспитания (самовоспитания) используются редко. Это обусловлено недостаточной разработанностью их операциолизации, а также необходимостью обращения к радикальным инновациям, что не вписывается в систему массового образования. В качестве примера ориентации педагогической системы на духовные потребности личности, ее высшие ценности, рассмотрим комплексные и радикальные педагогические инновации – школа завтрашнего дня Эй-Си-И и вальдорская школа.

Дональд Ховард связывал реформу образования с возвращением к Богу, к родителям и возвращением к индивидам, и отмечал, величие этих ценностей в истории образования. Преобразуясь в принципы, они составляют суть школы завтрашнего дня Эй-Си-И (Акселерированное Христианское Образование). Сегодня

в различных странах мира работает более 7 тысяч таких школ. Педагогическая система в этих школах ориентируется на систему универсально признанных ценностей, выступающих фундаментом продуктивной жизни. Выделено 60 главнейших черт характера, подлежащих формированию. Иерархия их следующая: честность, цельность, прямота, прилежание, личная ответственность, отвага, постоянство, решительность и т.д.

Программа образования по каждому предмету индивидуализирована так, чтобы взаимодействовать с учеником точно на уровне уже имеющихся у него знаний и его способности учиться с большей или меньшей скоростью. Она гибко подстраивается под личностную неповторимость каждого ученика. Методическое обеспечение или куррикум включает двенадцатиуровневый учебник, прикладные проекты, целостное и последовательное программное обеспечение, позволяющее интегрировать компьютер в учебную программу класса и др. Ребенок включается в куррикум после академического диагноза на уровне той ступени, которая соответствует его потребностям и способностям. Он может одновременно быть в пятом классе по английскому языку, шестом – по математике и седьмом – по естествознанию. Учеба превращается в серию достаточно мелких и легко воспринимаемых за один раз, очевидно достижимых целей и возлагает ответственность за их достижение на самого ребенка. Он отвечает за постановку еженедельных и ежедневных целей и трудится, чтобы достичь их. Управляемое продвигающее мотивированное учение предполагает также наличие «офиса» (рабочего места), среды, где он учится. Здесь есть карта его продвижений и карта целей (заданий), с которыми он работает каждый день и ставит сам себе. Методика самообучения такова, что ученик до шести раз проходит основные понятия, в процессе тестирований получает немедленный сигнал обратной связи, если необходимо, исправляет свои ошибки и ставит цели на следующий день. Если тест выполнен на 90%, ученик получает звездочку и приступает к следующему разделу. Программа Эй-Си-И дает предсказуемые, гарантированные достижения высокого качества. Как отмечал Д. Ховард, средний ребенок по «продвинутости» на 15 пунктов выше среднего ребенка из обычной школы. Отмечены также изменения коэффициента умственных способностей у детей до 5 пунктов.

Совершенно другая педагогическая система обучения приводит также к реализации высоких ценностей. Она представлена в вольдорфских школах. Здесь отсутствует кичливость рационализма, нет культа современной техники, но с благоговением говорят о растениях и очень критически – о телевизорах и прочих продуктах массовой культуры. Детям прививается проникнутое живым чувством отношение к природе, любовь к деревенской жизни, доверие к работе собственными руками. Не потребности производства или социально-политическая конъюнктура определяют цели и содержание образования, а источником образовательных целей является каждый ребенок. Свободная школа, по мнению ее создателей, позволяет формировать у детей новый тип мышления, отличающийся от научного и спекулятивно-философского.

Рассмотрим в качестве примера особенности изучения физики в вольдорфских школах. Исходной позицией изучения физики, особенно на начальном этапе, в вольдорфских школах является пережитое физическое явление. Так как большинство детей занималось до 6 класса музыкой, то физику начинают изучать с акустики, со звуков. Далее преподается оптика. На основе серии физических опытов

по смене цвета ребята выводят закономерности не логически, а как бы «чувствуя» и «переживая» их. Изучение механики, учения о теплоте и электричестве базируются на широких практических применениях. Начиная с 10 класса, физика изучается с использованием научного подхода, когда отбор содержания обучения происходит из неограниченного по существу материала. При этом ориентируются в обучении на взгляды известного физика Вальтера Хайтлера. В обобщенном виде их выражает следующее высказывание ученого: «Ученики же, которые будут заниматься изучением естественных наук, должны помнить, что самые великие из современных ученых еще борются за те научные идеи, на которые практически зачастую вообще не обращают внимания». [4, с. 218].

Таким образом, интервал абстракции в системе аксиологических аспектов педагогической инноватики достаточно широк, и их достижение является альтернативным. Радикальное прогрессивное развитие образования коррелирует с выбором духовных и духовно-практических ценностей.

Список использованных источников:

1. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. / И. И. Цыркун. - Минск: Тэхналогія, 2000.

2. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2006.

3. Цыркун И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006.

4. Калгрен, Франс. Воспитание к свободе: пер. с нем. – М., 1992.

СЕКЦИЯ 1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

И. И. Цыркун

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Педагогическая инноватика находится в стадии становления. Ее предметом являются закономерности, механизмы и средства, обеспечивающие прогрессивные преобразования педагогических систем различного масштаба. При этом, инновационная деятельность рассматривается как самостоятельный тип деятельности и отличается от исследовательской, внедренческой и деятельности, связанной с обобщением и распространением прогрессивного педагогического опыта.

Как показано в наших исследованиях [1] целостная инновационная деятельность проблемноориентирована. Ее главным инновационным субъектом выступает «Инноватор», кооперирующий позиции «проблематизатора», «исследователя», «проектировщика» и др. Систематизирующим началом процессуальной составляющей данного типа деятельности является инновационный цикл. Осуществление инновационной деятельности предполагает сопряжение новшества и среды где оно будет реализовано.

Педагогическая инноватика исследует переход (перевод) педагогических систем из состояния функционирования в состояние развития поэтому ценности для нее столь же важны как и истина. При осуществлении педагогических инноваций приоритетным является их обоснование ценностной основы.

Ценность в первую очередь является тем, что дает идеальной (еще не осуществленной) цели преобразований силу воздействия на весь инновационный процесс. Ценностное сознание во многом определяет смысл и направленность педагогических преобразований. Именно оно ставит все изучаемые объекты в связь с субъектом и осмысливает их значение для субъекта.

В целом отношение к участникам образования как к объектам или как к субъектам порождает глубинную структурную дифференциацию ценностей инновационно-педагогической деятельности. Необходимо учитывать также, что ценности образования претерпевают изменения в процессе развития общества. Если в начале века мечтали о пришествии «царства» машин, то сегодня мы замечаем, что технологические новшества не сделали человечество счастливым. Абсолютные приоритеты информации и техники стали носить разрушительный характер, основной проблемой человечества является выживание. Прежние способы адаптации человека доказали свою разрушительность и деструктивность

как во внешнем, так и во внутреннем планах. В условиях этого контекста создавалась классическая модель образования. Основным механизмом аккультурации нового поколения являлась передача учащимся свода прошлых образцов, логически завершенных систем знаний и правил. В последние годы интенсивное увеличение объема информации привело к тому, что даже ученые одной области знания не всегда понимают научный язык своих коллег. Проблема целей и содержания образования стала еще более сложной. Неудовлетворенность современным образованием сейчас охватывает весь мир. Ориентация на знания, умения, навыки и компетенции способна обслужить любые ценностные устремления. Кризис образования наиболее выразительно характеризуется следующими эпитетами: бездуховное, абстрактное, неэффективное, формальное.

Проблема таксономии, классификации и систематизации целей- ценностей является очень сложной и пока еще недостаточно разработанной. Существуют различные подходы к ее решению. Например, в табл. 1 приведены таксономии целей обучения в познавательной области, предложенные западными исследователями.

Таблица 1 – Таксономии в познавательной области, предложенные западными исследователями

Автор	Таксономические категории
Блум и др.	Знания Понимание Применение Анализ Синтез Оценка
Гилфорд	Познание Память Дивергенционное созидание Конвергенционное созидание Оценка
Д́Хейнот	Повторение Концентуализация Применение правил Дивергенционное мышление Решение проблемы
Гронланд	Знания Понимание Применение Способность мышления
Вандевельд	Знание Понимание Применение Анализ Созидание Оценка

И. Я. Лернером выделены четыре элемента социального опыта, которые должны быть представлены в содержании образования. К ним отнесены: знания о мире (природе, обществе, технике) и способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в умениях и навыках; опыт творческой, поисковой деятельности, выражающийся в готовности к решению новых проблем, и опыт воспитанности потребностей, мотивов и эмоций, обуславливающих отношение к миру и системе ценностей.

В настоящее время осуществляется трансформация ценностных ориентаций инновационной деятельности в направлении прагматизации. Приобретение учащимися навыков жизни и практической деятельности связывают с освоением ключевых компетенций в интеллектуальной, гарждански-правовой, коммуникативной и других сферах. Следует отметить, что аргументация сторонников «компетентностного» подхода не всегда убедительна. Например, В. В. Краевский и Е. В. Бережнова отмечали: «Такой подход соответствует опыту тех стран, где в последние десятилетия произошла переориентация целей и содержания образования на освоение ключевых компетенций (а это – практически все развитие страны)» [2,с. 54].

В таблице 2 представлена взаимосвязь возможных ценностей–целей образования и особенностей педагогической системы, реализующей эти ценности.

Таблица 2 – Взаимосвязь ценностей образования и особенностей педагогической системы

Ценности образования	Особенности педагогической системы
Конечный результат	Вся деятельность педагога и все составляющие педагогической системы ориентированы на увеличение у учащихся знаний, умений, навыков, компетенций
Процесс получения результата	Основное внимание уделяется формированию инструментария более эффективного получения учащимися знаний, умений, навыков и компетенций, осуществляется обучение проектированию и перепроектированию действий
Самоизменение	Акценты делаются на развитие рефлексивных способностей, усиление роли сознания, самосознания и самоорганизации. Развиваются у учащихся умения проектировать знания о деятельности, о себе действующем, проблематизировать себя и свою деятельность на основе собственных критериев
Развитие и (саморазвитие)	Педагогическая система ориентирована на развитие (саморазвитие) учащихся за счет обращения к критериям, «хранящимся» в культуре
Воспитание (самовоспитание)	Педагогическая система выступает в качестве резонансной структуры, детерминирующей управляемую социализацию и самовоспитание учащихся как субъектов плодотворной жизнедеятельности

Исследование инновационной системы в сфере обучения учащихся физике и математике [3] показало, что направленность инноваций задают в основном ценности получения конечного результата. Ценности процесса, самоизменения, развития (саморазвития), воспитания (самовоспитания) используются редко. Это обусловлено недостаточной разработанностью их операциолизации, а также необходимостью обращения к радикальным инновациям, что не вписывается в систему массового образования. В качестве примера ориентации педагогической системы на духовные потребности личности, ее высшие ценности, рассмотрим комплексные и радикальные педагогические инновации – школа завтрашнего дня Эй-Си-И и вольдорская школа.

Дональд Ховард связывал реформу образования с возвращением к Богу, к родителям и возвращением к индивидам, и отмечал, величие этих ценностей в истории образования. Преобразуясь в принципы, они составляют суть школы завтрашнего дня Эй-Си-И (Акселерированное Христианское Образование). Сегодня в различных странах мира работает более 7 тысяч таких школ. Педагогическая система в этих школах ориентируется на систему универсально признанных ценностей, выступающих фундаментом продуктивной жизни. Выделено 60 главнейших черт характера, подлежащих формированию. Иерархия их следующая: честность, цельность, прямота, прилежание, личная ответственность, отвага, постоянство, решительность и т.д.

Программа образования по каждому предмету индивидуализирована так, чтобы взаимодействовать с учеником точно на уровне уже имеющихся у него знаний и его способности учиться с большей или меньшей скоростью. Она гибко подстраивается под личностную неповторимость каждого ученика. Методическое обеспечение или куррикум включает двенадцатиуровневый учебник, прикладные проекты, целостное и последовательное программное обеспечение, позволяющее интегрировать компьютер в учебную программу класса и др. Ребенок включается в куррикум после академического диагноза на уровне той ступени, которая соответствует его потребностям и способностям. Он может одновременно быть в пятом классе по английскому языку, шестом – по математике и седьмом – по естествознанию. Учеба превращается в серию достаточно мелких и легко воспринимаемых за один раз, очевидно достижимых целей и возлагает ответственность за их достижение на самого ребенка. Он отвечает за постановку еженедельных и ежедневных целей и трудится, чтобы достичь их. Управляемое продвигающее мотивированное учение предполагает также наличие «офиса» (рабочего места), среды, где он учится. Здесь есть карта его продвижений и карта целей (заданий), с которыми он работает каждый день и ставит сам себе. Методика самообучения такова, что ученик до шести раз проходит основные понятия, в процессе тестирований получает немедленный сигнал обратной связи, если необходимо, исправляет свои ошибки и ставит цели на следующий день. Если тест выполнен на 90%, ученик получает звездочку и приступает к следующему разделу. Программа Эй-Си-И дает предсказуемые, гарантированные достижения высокого качества. Как отмечал Д. Ховард, средний ребенок по «продвинутости» на 15 пунктов выше среднего ребенка из обычной школы. Отмечены также изменения коэффициента умственных способностей у детей до 5 пунктов.

Совершенно другая педагогическая система обучения приводит также к реализации высоких ценностей. Она представлена в вольдорфских школах. Здесь отсутствует кичливость рационализма, нет культа современной техники, но с благоговением говорят о растениях и очень критически – о телевизорах и прочих продуктах массовой культуры. Детям прививается проникнутое живым чувством отношение к природе, любовь к деревенской жизни, доверие к работе собственными руками. Не потребности производства или социально-политическая конъюнктура определяют цели и содержание образования, а источником образовательных целей является каждый ребенок. Свободная школа, по мнению ее создателей, позволяет формировать у детей новый тип мышления, отличающийся от научного и спекулятивно-философского.

Рассмотрим в качестве примера особенности изучения физики в вольдорфских школах. Исходной позицией изучения физики, особенно на начальном этапе, в вольдорфских школах является пережитое физическое явление. Так как большинство детей занималось до 6 класса музыкой, то физику начинают изучать с акустики, со звуков. Далее преподается оптика. На основе серии физических опытов по смене цвета ребята выводят закономерности не логически, а как бы «чувствуя» и «переживая» их. Изучение механики,

учения о теплоте и электричестве базируются на широких практических применениях. Начиная с 10 класса, физика изучается с использованием научного подхода, когда отбор содержания обучения происходит из неограниченного по существу материала. При этом ориентируются в обучении на взгляды известного физика Вальтера Хайтлера. В обобщенном виде их выражает следующее высказывание ученого: «Ученики же, которые будут заниматься изучением естественных наук, должны помнить, что самые великие из современных ученых еще борются за те научные идеи, на которые практически зачастую вообще не обращают внимания». [4, с. 218].

Таким образом, интервал абстракции в системе аксиологических аспектов педагогической инноватики достаточно широк, и их достижение является альтернативным. Радикальное прогрессивное развитие образования коррелирует с выбором духовных и духовно-практических ценностей.

Список использованных источников:

1. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. / И. И. Цыркун. - Минск: Тэхналогія, 2000.

2. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2006.

3. Цыркун И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006.

4. Калгрен, Франс. Воспитание к свободе: пер. с нем. – М., 1992.

НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗАОЧНОГО ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ

И.А. Андарало

Академия МВД Республики Беларусь

В общей структуре национального педагогического образования значительное место занимало и продолжает занимать заочное высшее педагогическое образование. На протяжении всей своей истории, оно, наряду с выполнением основной своей культурно-просветительской задачи, сыграло значительную роль в социально-политической и народнохозяйственной жизни республики.

Заочная и дневная формы подготовки учителей имеют много общего. В частности, их прежде всего объединяют цель и содержание педагогического образования. В то же время заочному образованию присуща и специфика, которая находит свое выражение в организации и методике учебного процесса. Заочная подготовка педагогических кадров также значительно экономичнее по сравнению со стационарной, так как расходы

государства на студента-заочника во много раз меньше, чем расходы на одного студента дневной формы обучения.

Заочная высшая педагогическая школа Беларуси, история развития которой насчитывает почти 80 лет, убедительно продемонстрировала свою стабильность, способность к адаптации, к изменениям, способствовала содействию преобразованиям, происходящим в системе общего среднего образования.

Истоки зарождения национального заочного высшего педагогического образования берут свое начало с 21 февраля 1932 г., когда в соответствии с постановлением СНК БССР "Аб сістэме завочнага навучання" от 23 мая 1931 г. было принято решение об организации заочных секторов при всех высших и средних педагогических учебных заведениях [3]. В 1933/34 учебном году заочные отделения уже функционировали при четырех педагогических институтах, а также при Белорусском государственном университете.

После принятия в 1938 г. постановления СНК СССР "О высшем заочном обучении" [1, с. 115–116] заочное высшее педагогическое образование в Беларуси прочно вошло в систему подготовки педагогических кадров для общеобразовательных школ республики и приобрело устойчивую тенденцию к увеличению числа студентов и совершенствованию организации и методики обучения.

В условиях послевоенного интенсивного увеличения количества общеобразовательных школ и классов-комплектов в них система заочного высшего педагогического образования республики не только восстанавливается, но и развивается. Достоинством заочной подготовки педагогических кадров в послевоенные годы было и то, что она являлась самой экономичной формой получения образования, так как расходы государства на студента-заочника во много раз, меньше, чем расходы на одного студента дневной формы обучения.

Особенно бурным развитием национальной заочной высшей педагогической школы характеризуются 60-70-е годы прошлого века, когда заочники составляли более 50% студенческого контингента педагогических институтов республики.

Начиная с 80-х годов, по причине насыщения массовой школы и народного образования в целом педагогическими кадрами с высшим образованием, планы приема на заочные отделения педагогических вузов начинают постепенно сокращаться. В результате к концу столетия процентная доля студентов-заочников в системе высшего педагогического образования Беларуси заметно снизилась. В 1998/1999 году из 38219 студентов обучающихся в вузах республики по педагогическим специальностям только 13303 (34%) являлись заочниками [4, с. 2].

Сегодня заочная подготовка педагогических кадров с высшим образованием по группе специальностей «Образование и педагогика» осуществляется в 10 государственных

вузах, в том числе в двух педагогических университетах и педагогических потоках восьми классических университетов. Общая численность обучающихся по заочной форме получения педагогического образования составляет 25245 человек. Из них образование за счет средств государственного бюджета получают 8692 студента-заочника.

За многие десятилетия функционирования национального заочного высшего педагогического образования произошли большие изменения в его количественных и качественных характеристиках, изменились задачи и функции.

На первых этапах своей истории заочная высшая педагогическая школа республики комплектовалась исключительно за счет учителей-практиков, не имеющих соответствующего педагогического образования. Таким образом, в своем первоначальном варианте система заочного высшего педагогического образования выступала как система повышения квалификации учителей, имеющих относительный педагогический опыт и в то же время остро нуждающихся в повышении своего теоретического (специального и психолого-педагогического) уровня. Следовательно, уже в начальной стадии своего развития система заочного высшего педагогического образования выполняла функцию обеспечения непрерывности педагогического образования и являлась структурным элементом (подсистемой) систем: непрерывного образования, педагогической системы и системы высшего педагогического образования республики. В данном виде она решала специальный заказ общества: одну из главных задач культурной революции — ликвидацию дефицита в квалифицированных учителях, призванных в кратчайшие сроки осуществить обязательное всеобщее начальное обучение, а затем и обязательное семилетнее обучение.

Являясь структурным компонентом системы высшего педагогического образования, заочное высшее педагогическое образование, как и другие виды педагогических систем, имеет ряд своих специфических особенностей. Одна из них заключается в специфике основного вида деятельности студентов-заочников. Если у студентов стационарной формы обучения основным видом деятельности является учебная, то у студентов-заочников — трудовая деятельность.

Однако, несмотря на общность основного вида деятельности, весь контингент заочной системы педагогического образования по соответствию профиля своей трудовой деятельности профилю получаемой в педагогическом вузе квалификации можно разделить на три условных потока. В первый поток входят студенты-заочники, у которых трудовая деятельность выступает как педагогическая и совпадает с профилем получаемой в вузе квалификации. Второй поток составляют те, у кого трудовая деятельность выступает как педагогическая, но не совпадает с профилем приобретаемой учительской квалификации. К третьему потоку относятся студенты-заочники, профиль трудовой деятельности и профиль обучения в вузе которых не совпадают.

После ликвидации острого послевоенного дефицита в учителях с высшим образованием количество студентов-заочников, работающих по профилю получаемой в вузе учительской специальности и квалификации, а также в сфере образования и воспитания вообще, постепенно сократилось.

В настоящее время из 25245 студентов-заочников обучающихся в вузах страны по педагогическим специальностям только 8692 человека или 34% каким либо образом связаны с системой образования [2].

В ведущем педагогическом учебном заведении страны, Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка, учителя, которые работают по получаемой в вузе специальности, составляют только 15%; 17% контингента - лица, сфера практической деятельности которых связана с образованием (но не учителя данного предмета в школе); 68% студентов-заочников вуза вообще не работают в системе образования. На отдельных факультетах процент студентов-заочников, не работающих по специальности, а также в системе образования и воспитания, еще выше. Например, на заочном отделении факультета естествознания БГПУ (специальность "География. Охрана природы") учителя географии составляют только 10% от общего количества обучающихся студентов-заочников. 20% — работают в учебно-воспитательных учреждениях республики. Остальные 70% контингента заочников — это лица, производственная деятельность которых никоим образом не связана с профилем получаемой педагогической профессии. Среди историков-заочников университета только у 40% производственная деятельность протекает в учебно-воспитательных учреждениях. В целом по заочным отделениям педагогических университетов и педагогическим потокам классических университетов Беларуси картина приблизительно схожая.

Параллельно с изменением контингента студентов системы заочного высшего педагогического образования по соответствию их практической деятельности профилю получаемой в вузе педагогической специальности происходило и омоложение студента-заочника. Сегодня это уже не умудренные многолетним практическим опытом учебно-воспитательной работы в школе учителя, а, как правило, вчерашние выпускники средних общеобразовательных школ, либо выпускники средних специальных педагогических учебных заведений, у которых даже при формальном соответствии профиля работы профилю учебы в вузе практический опыт работы в школе явно недостаточен, чтобы говорить о высоком уровне их профессиональных знаний, умений и навыков.

Проанализированные нами изменения качественного состава контингента современной системы заочного высшего педагогического образования страны, дают основание выявить тенденцию значительного увеличения в последнее время количества студентов-заочников, которые нуждаются не в повышении квалификации, а в ее приобретении. Следовательно, первоначальная задача, стоящая перед заочным высшим педагогическим образованием, видоизменилась и приобрела дифференцированный

характер. Наряду с повышением профессиональной квалификации учителей, время и обстоятельства поставили перед заочной высшей педагогической школой не менее важную и сложную задачу — в условиях более ограниченного, чем в стационарном вузе, бюджета учебного времени, подготовить специалиста высшей квалификации из числа лиц, относительно далеких от педагогической деятельности.

Список использованных источников:

1. Высшая школа: Основные постановления, приказы и инструкции / под ред. Л.И. Карпова и В.А. Северцева. — М.: "Советская наука", 1957.

2. Вышэйшыя навучальныя установы Рэспублікі Беларусь: па стану на пачатак 2009/2010 навучальнага года (статыстычны даведнік) / Галоўны інфармацыйна-аналітычны цэнтр Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – Мінск, 2009..

3. Зборнік матэрыялаў па педагагічным завочным навучанні ў БССР. — Мінск, Вучпедсектар ДВБ, друк. Імя Сталіна, 1932.

4. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь (одобрена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 18.04.2000 г, № 527). – Минск: БГПУ им. М.Танка, 2001. – С. 1—13.

5. Отчет о работе БГПУ за 2008/2009 учебный год / под общ. ред. П.Д. Кухарчика (гл. ред.), А.И. Андарало, А.В. Торховой. – Минск: БГПУ, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПРОГРАММНЫХ ДОКУМЕНТОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

М.А. Андарало

Минский государственный лингвистический университет

За период постсоветского развития система высшего педагогического образования Беларуси претерпела значительные изменения организационного, структурного, содержательного и технологического характера. В настоящее время процесс динамичного и последовательного развития и совершенствования национальной системы подготовки педагогических кадров продолжается – идет активный поиск оптимального содержания образования, организационных форм и методов учебной работы. Как следствие, объективно возникает настоятельная потребность в изучении, научном анализе и творческом использовании зарубежного опыта функционирования систем высшего педагогического образования, и в первую очередь, опыта стран СНГ. Особый интерес в этом отношении представляет Украина, генетические корни системы высшего педагогического образования которой, как и Беларуси, берут свое начало в недрах советской высшей педагогической школы.

С момента обретения Украиной суверенитета и независимости и до принятия концептуально-программных документов развития национальной системы педагогического образования в новых политических и социально-экономических условиях прошло более десятилетия. Такое продолжительное отсутствие основополагающих документов, определяющих приоритеты и ориентиры политики страны в области педагогического образования, на наш взгляд, обусловлено целым рядом обстоятельств. Во-первых, в первые годы после приобретения суверенитета и государственности Украина находилась в состоянии разработки целостной концепции политической и экономической модернизации общества, которые обязательно должны были найти свое отражение в основных направлениях модернизации национальной системы педагогического образования. Во-вторых, страна продолжительное время не имела соответствующей нормативно-правовой базы, позволяющей приступить к разработке концептуально-программных документов, определяющих перспективы развития национальной системы педагогического образования. В-третьих, в условиях постсоветского экономического спада у государства объективно отсутствовали финансовые ресурсы, необходимые для реформирования национальной системы подготовки педагогических кадров. В-четвертых, с появлением возможности интеграции в мировую образовательную систему у страны возникла настоятельная необходимость изучить зарубежный опыт подготовки педагогических кадров и с учетом этого приступить к разработке национальной стратегии в области педагогического образования.

К началу 2000 года система педагогического образования Украины болезненно, но в целом довольно успешно преодолела глубочайший кризис, связанный с кардинальными изменениями в сфере идеологии, политики, экономики, социальных отношений. Свидетельством тому является подготовка и принятие страной концептуально-программных документов, определивших приоритеты и основные направления развития национальной системы педагогического образования на длительную перспективу.

Первым таким документом стала целевая комплексная «Государственная программа «Учитель» (далее – Программа «Учитель») [1]. Программа была утверждена Постановлением Кабинета Министров Украины в марте 2002 года.

Документ же концептуального характера в области развития национального педагогического образования Украиной был принят значительно позднее. «Концептуальные основы развития педагогического образования Украины и ее интеграции в европейское образовательное пространство» [3] (далее – Концептуальные основы) утверждены Приказом Министерства образования и науки Украины 31 декабря 2004 года, то есть через два года после принятия целевой комплексной Государственной программы «Учитель». Как следует из введения Концептуальных основ, определение долгосрочных стратегий дальнейшего совершенствования и развития педагогического образования было обусловлено «коренными изменениями в социально-экономическом, духовном развитии государства, глубинными изменениями в системе и структуре общего среднего

образования, необходимостью интеграции национального образования в европейское образовательное пространство, требованием подготовки учителя новой генерации» [3, с.2].

Принятые концептуально-программные документы обозначили актуальные проблемы национальной системы подготовки педагогических кадров, наметили цель, определили задачи, основные мероприятия по модернизации и дальнейшему развитию педагогического образования страны.

В качестве актуальных проблем для национальной системы педагогического образования Украины в Государственной программе «Учитель» зафиксированы:

- отсутствие необходимой государственной поддержки в совершенствовании кадрового потенциала;

- низкий уровень заработной платы педагогических работников;

- неудовлетворительное состояние материально-технической базы педагогических учебных заведений;

- недостаточное обеспечение педагогических учебных заведений современными информационными средствами обучения;

- отсутствие связи между содержанием педагогического образования и достижениями педагогической науки и практики [1, с.2].

Основной целью развития национальной системы подготовки педагогических кадров, намеченной Концептуальными основами, является «создание такой системы педагогического образования, которая на основе национальных достижений мирового значения и устоявшихся европейских традиций обеспечивает формирование педагогических работников, способных осуществлять профессиональную деятельность на демократических и гуманистических основах, реализовать образовательную политику как приоритетную функцию государства» [3, с.1].

В Концептуальных основах развития педагогического образования Украины и ее интеграции в европейское образовательное пространство определено шесть основных задач развития педагогического образования:

- обеспечение профессионально-личностного развития будущего педагога на основах личностно ориентированной педагогики;

- приведение содержания фундаментальной, психолого-педагогической, методической, информационно-технологической, практической и социально-гуманитарной подготовки педагогических и научно-педагогических работников к требованиям информационно-технологического сообщества и изменений, которые происходят в

социально-экономической, духовной и гуманитарной сферах, в дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях;

- модернизация образовательной деятельности высших педагогических учебных заведений, которые осуществляют подготовку педагогических и научно-педагогических работников на основе интеграции традиционных педагогических и инновационных мультимедийных обучающих технологий, а также создание нового поколения дидактических пособий;

- внедрение двухцикловой подготовки педагогических работников с образовательно-квалификационными уровнями бакалавра и магистра;

- совершенствование системы отбора молодежи на педагогические специальности, расширение целевого приема и осуществления подготовки учителей на основе договоров;

- оптимизация сети высших учебных заведений и заведений последипломного педагогического образования с целью создания условий для непрерывного образования педагогических работников [3].

Всю совокупность мероприятий по решению задач развития национальной системы педагогического образования, содержащихся в Программе «Учитель» и Концептуальных основах, запланировано реализовать поэтапно, на протяжении десяти лет. С учетом постепенного перехода общеобразовательных учебных заведений Украины на новое содержание, структуру и 12-летний срок обучения выделены следующие этапы:

- первый этап – 2002 – 2005 годы;

- второй этап – 2006 – 2010 годы;

- третий этап – 2011 – 2012 годы.

Сравнительный структурно-содержательный анализ Концепций и Программ развития национальных систем педагогического образования Беларуси и Украины позволяет констатировать близость методологических подходов разработчиков этих документов. Это нашло свое отражение в структуре концептуально-программных документов, в названиях разделов и их содержании.

Список использованных источников:

1. Державна программа «Вчитель» [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&nreg=379-2002-%EF

2. Закон Україні «Про вищу освіту». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984 14&test=Mfw913npRKSO6

3. Концептуальні засаді розвітку педагогічної освіти Україні та ії інтеграції в европейський освітній простір [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc

4. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь (одобрена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 18.04.2000 г., № 527). – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. – С. 1—13.

5. Программа реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь (утверждена Постановлением Министерства образования Респуб. Беларусь от 25.10.2000 г., № 47). – Минск: БГПУ им. М.Танка, 2001. – С. 1—19.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

А.С. Баранова

Минский государственный лингвистический университет

Наиболее полное раскрытие способностей будущего педагога возможно лишь в общественно значимой деятельности. Важно подчеркнуть осуществление этой деятельности детерминировалось не только извне (обществом), но и внутренней потребностью самой личности. Деятельность личности в этом случае становится самодеятельностью, а реализация её способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации.

Термин «самореализация» (self-realisation) впервые был приведен в «Словаре по философии и психологии», изданном в 1902 году. С тех пор было сформулировано множество определений понятия, но в последние годы исследовательский интерес к проблеме самореализации личности резко возрос. Под самореализацией личности будущего педагога понимается стремление совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В такой трактовке близкими по содержанию являются понятия «самореализация», «самоопределение», «самоактуализация», «самоосуществление».

З. Фрейд был одним их первых, кто попытался увидеть в доминантных инстинктах человека потребность в самореализации. Развернутую характеристику потребности в самореализации предлагает в своих работах Э. Фромм. Он связывает её с потребностями человека в идентификации и целостности. Человек стремится выйти за пределы непосредственных утилитарных запросов, хочет знать не только то, что необходимо ему для выживания, но и стремится познать смысл жизни и сущность своего «Я». Самореализация достигается индивидом с помощью вырабатываемой им системы ориентаций в общении с другими людьми. Идентификация - это «ощущение», которое позволяет индивиду с полным основанием сказать о себе как о «Я». На эту потребность активно влияет социальная среда. Социальные условия способны изменить лишь способы её удовлетворения: личность может найти выход в творчестве или в разрушении [2].

Согласно К. Роджерсу, это происходит при открытости человека внутреннему и внешнему опыту, при осознавании всех его сторон. Из множества полусформировавшихся возможностей субъект выбирает те, которые позволяют установить более эффективные

отношения с окружающим миром, открывают более простой и удовлетворяющий человека способ восприятия жизни. В этом метафорическом представлении возможности не иерархизированы, акцент делается на свободном выборе среди потенциально равноценных предложений.

К. Роджерс выдвинул гипотезу о том, что поведение вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который он называл тенденцией актуализации. Мотив представляет собой «свойственную организму тенденцию развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность» [2, с.534-535]. Важнейшим мотивом развития личности будущего педагога является актуализация, сохранение и развитие себя, максимальное выявление лучших качеств своей личности. Эту фундаментальную тенденцию К. Роджерс считал единственным мотивационным конструктом. С точки зрения К. Роджерса, потребность достижения (желание отличиться, выполнить трудную задачу) можно трактовать как одно из выражений тенденции актуализации. Стремление будущего педагога к достижениям является способом совершенствования внутреннего потенциала.

К. Роджерс полагал, что при отсутствии значительных внешних ограничений или антагонистических воздействий тенденция актуализации выражается посредством разнообразных форм поведения. Поэтому в процессе подготовки будущего педагога необходимо использовать и поощрять различные виды деятельности (рефераты, доклады, творческие задания, кроссворды, устные выступления, эссе, разыгрывание педагогических ситуаций, портфолио, видеоролики, презентации). Тенденция актуализации является активным процессом, поэтому необходимо, чтобы будущий педагог всегда стремился к какой-то цели, проводил исследования, участвовал в каком-либо начинании, в творческих видах деятельности.

Тенденция актуализации, с одной стороны, нацелена на снижение напряжения (сохранение жизненных процессов, поиски комфорта и покоя), а с другой стороны, подразумевает повышение напряжения, создавая в целом необходимое равновесие. Вместо того, чтобы считать конечной целью любого поведения уменьшение напряжения, Роджерс полагал, что поведение мотивировано потребностью человека развиваться и улучшаться. Поэтому сверхзадачей в процессе подготовки будущего педагога является не только выполнение конкретных видов деятельности, но и непрерывный процесс собственного совершенствования, личностного роста. Человеком управляет процесс роста, в котором реализуется его личностный потенциал.

Тенденцию актуализации в поведении будущего педагога можно охарактеризовать как желание достичь или завершить что-то, сделать свою жизнь и жизнь окружающих более разнообразной и интересной, что проявляется в стремлении получать хорошие отметки, быть независимым, самостоятельным, неповторимым, проявлять милосердие, интерес к окружающим людям.

Для К. Роджерса весь жизненный опыт оценивается с позиции того, насколько хорошо он служит тенденции актуализации. Необходимым аспектом тенденции актуализации является стремление человека к самоактуализации. В контексте теории Роджерса тенденция самоактуализации – это процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала, обеспечивающий становление полноценно функционирующей личноси. Для него эта тенденция заключается в том, чтобы человек актуализировал свои потенциальные возможности [1].

В процессе подготовки будущего педагога необходимо развивать его педагогическую компетентность. Педагогическая компетентность – это самоорганизующаяся система в структуре личности учителя, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая целесообразно выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы он способствовал личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире. Сущность педагогической компетентности будущего учителя составляет направленность на ученика как главную ценность своего труда, а также потребность в самоактуализации и самореализации, в поиске эффективных способов воспитательно-образовательной деятельности, методов воздействия на учеников с учетом закономерностей развития личности.

Педагогическая компетентность учителя выделяется в качестве одного из важнейших условий организации смыслопоисковой деятельности учащихся и студентов. Субъектом и самоцелью процесса воспитания и образования является человек самоактуализирующийся. Поэтому одной из задач воспитания и образования является активизация процесса личностной самоактуализации и самореализации каждого студента. Задача воспитания и обучения должна заключаться и в том, чтобы создать условия для придания процессу самоактуализации и самореализации закономерного, регулярного и осознанного характера. Для этого необходима педагогическая поддержка рассматриваемого процесса.

Особую значимость в условиях вузовской практики приобретает педагогическая поддержка личностного саморазвития студентов. Проблема взращивания личностных качеств молодого человека является одной из самых важных для педагогической науки в контексте разработки и реализации идеи гуманистического образования.

Педагогическая поддержка – особый способ взаимодействия преподавателя и студента, при котором происходит содействие актуализации и созреванию личностных потенциалов молодого человека, укрепляющихся и развивающихся в общении.

Процесс эффективной педагогической поддержки личностного саморазвития студентов рассматривается как особый способ взаимодействия преподавателя и студента, при котором происходит содействие актуализации и созреванию личностных потенциалов молодого человека. Основными факторами педагогической поддержки личностного саморазвития студентов в вузе являются: гуманистический стиль общения;

ориентированность занятия на личностное саморазвитие; воспитательные возможности иноязычной культуры. Эффективное саморазвитие личности студента в процессе обучения связано с созданием педагогических условий, предполагающих гуманизацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, обогащение смыслов содержания образования. В качестве важнейших предпосылок, стимулирующих развитие названных условий, рассматриваются: наличие у педагога знаний о фасилитации; наличие личностно-поддерживающих отношений в коллективе. Критерием эффективности влияния педагогической поддержки на личностный рост молодых людей является высокий уровень самореализации студентов, представленный положительным отношением к обучению, динамикой личностного самоопределения.

Список использованных источников:

1. Мадди Сальваторе Р.Теории личности: сравнительный анализ / Р. Сальваторе Мадди // пер. с англ.– СПб.:Издательство «Речь», 2002..
2. Хьелл, Л.,Зиглер, Д. Теории личности / Л. Хьелл Л., Д. Зиглер– СПб.: Питер, 2004.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ ПОЛЬША

Е.В. Воробьёва

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Реформа образования в Польше, которая началась в 1999 году, внесла много изменений во все аспекты образовательной системы этой страны. Эти аспекты включают структурные изменения в школьной системе, а также в системе финансирования учебных заведений (перенос данной обязанности на местные органы управления). Все эти изменения направлены на повышение качества образования.

Реформаторы также подвергли изменениям и педагогическое образование. В соответствии с новыми стандартами, усовершенствуется система мотивации учителей, направленная на развитие потребности постоянно повышать свою профессиональную квалификацию и, как следствие этого, повышать престиж и привлекательность педагогической профессии. На реформаторские нововведения польские учителя отреагировали неоднозначно: они надеялись на улучшение условий труда, и в то же время выразили недовольство по поводу введения новой процедуры оформления документации. Данное нововведение заключается в том, что польские учителя обязаны фиксировать в документах свое профессиональное развитие, хотя до реформы составлять подробные планы уроков должны были только учителя, которые работали первый год в школе.

Таким образом, реформаторы ввели 4 ступени профессионального «роста» учителей: учитель-стажер; учитель по контракту; «назначенный» учитель; дипломированный учитель.

Начиная работу в школе, учитель составляет план своего профессионального развития и далее, во время подготовительного периода, который длится 1 год, он или она собирает документы, которые подтверждают, что план выполнен. После данного подготовительного периода учитель представляет письменный отчет директору школы, который рассматривается родительским комитетом. Исходя из результатов обсуждения, учителю присваивается должность учителя по контракту. Работая на данной должности, польский учитель снова повышает свою квалификацию в течение 2 лет и 9 месяцев, после чего сдает экзамен и, предоставив всю необходимую документацию, становится «назначенным» учителем. Только имея должность «назначенного» учителя, педагогу гарантируется постоянное место работы. Такие учителя принимаются на работу на неограниченный срок, а также назначаются на некоторые должности в образовательной системе (директор, инспектор, консультант).

Чтобы достигнуть наивысшей должностной ступени – дипломированный учитель – «назначенный» учитель также повышает квалификацию в течение двух лет и девять месяцев и представляет следующие документы в образовательный комитет: письменный отчет о проделанной работе; документы, которые подтверждают участие в мероприятиях, обозначенных в Правилах (подготовка программ, проведение открытых уроков, сотрудничество с местным органом образования, наличие, по крайней мере, двух публикаций, выполнение функции экзаменатора и т.д.). Учитель проходит собеседование в образовательном комитете и назначается дипломированным учителем [1;с.50].

Необходимо отметить, что повышение в должности сопровождается, прежде всего, повышением заработной платы. На сегодняшний день минимальная зарплата учителя-стажера около 1100 польских злотых (примерно 282 евро); учитель по контракту зарабатывает 120% от зарплаты учителя-стажера; «назначенный» учитель зарабатывает 150% от зарплаты учителя-стажера, а дипломированный учитель получает 180% соответственно [2;с.52].

Таким образом, систему повышения квалификации учителей в Польше можно представить следующим образом:

<u>Дипломированный учитель</u>

⇧

Образовательный комитет

(собеседование, документация)

⇧

<u>«Назначенный» учитель</u>

⇧

Экзаменационный комитет

(экзамен, документация)

Учитель по контракту

Образовательный комитет

(собеседование, документация)

Учитель-стажер

В результате, согласно статистике, на данный период большая часть учителей в Польше являются «назначенными» (60%). Однако отмечается рост числа дипломированных учителей.

Спустя почти 10 лет после начала реформы, польские ученые провели опрос восьмидесяти педагогов, прошедших различные ступени повышения квалификации, о некоторых аспектах преобразований в сфере образования. Опрос проводился среди учителей, которые работают в деревнях, малых и больших городах, из которых женщины составляли 94%; учителя, имеющие степень магистра - 67%; возраст опрашиваемых - 31-40 лет, стаж их работы - 11-20 лет. Более половины из респондентов работают в начальных школах, 28% - в дошкольных учреждениях, в средней школе -23%; также 60% из них являлись «назначенными» учителями, 27% - дипломированными. Анкета содержала вопросы о процедуре повышения квалификации, которая была введена реформаторами, и о личном отношении учителей к необходимости следовать этим процедурам. Большая часть педагогов отметили, что новые правила ввели ненужную бюрократию и отяготили учителей ненужной работой. Кроме того, 41% респондентов отметили, что сами процедуры повышения квалификации были ими не до конца понятны; 37% учителей отмечают, что самая большая проблема во время периодов повышения квалификации – это сбор необходимых документов; для 30% педагогов – это описание своей работы, а для 24% - подготовка плана профессионального развития.

Таким образом, отношение польских учителей к реформе негативное. По мнению большинства педагогов финансовые затраты на реализацию новой системы неоправданы.

Список использованных источниов:

1. Ордон, У. Реформа образования в Польше /У. Ордон // Народное оразование.- 2005. - №8. - С. 50.
2. Banach, C.Z. Kierunki I metody modernizacji educacji nauczycielskiej/C.Z. Banach//Kultura I edukacja. - 2001. - №1. - S. 50-61.
3. Zieba,A. Pragmatyka fistaszka./A/ Zieba//Nowa Szkola. - 2004.- №8. - S.50.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

К.В. Гавриловец, Т.Е. Титовец

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современные трактовки педагогического творчества опираются на достижения психологии творчества, которые позволяют определить его инвариантную составляющую (сущность творчества как такового, независимо от сферы деятельности) и особенности педагогической креативности, обусловленные спецификой педагогической деятельности.

Инвариантная составляющая педагогического творчества вытекает из природы творческого процесса. Так, в соответствие с исследованиями нейробиологии и когнитивной психологии (Я.А. Пономарев, П.В. Симонов, М. Газинг, В.С. Ротенберг, А.М. Вейн, И.В. Молдовану и др.) творчество человека:

– становится возможным благодаря имманентной человеческому мозгу рекомбинации следов полученного извне опыта: отдаленные друг от друга и не связанные между собой концепты становятся «сырьем» для новой целостности;

– зависит от взаимодополнительности и согласованной активности двух разнонаправленных психологических структур, каждая из которых ответственна за свою функцию в управлении творческим процессом: либо за функцию продуцирования нового – спонтанной перестройки связей и «переопыления» концептов (правое полушарие, сверхсознание, первая сигнальная система), либо за функцию селекции и верификации – отбора из всей совокупности нужных комбинаций и соотнесения продуктов творчества с поставленной целью (левое полушарие, сознание, вторая сигнальная система).

Выделенные сущностные характеристики творчества составляют ядро и педагогического творчества. Продуцирование нового является неотъемлемым атрибутом профессионально-педагогической деятельности, а само продуцирование нового подчиняется тем же механизмам перекомбинации частей старого в новое целое, которые характерны и для других видов творчества: новое сочетание известных средств и их применение к возникающим ситуациям или выявление новой функции объекта и использование последнего применительно к новой, неожиданной цели [1].

Специфика педагогического творчества состоит в том, что его объектом являются концепции и методические системы, обеспечивающие многомерность реализации

фундаментальных педагогических принципов: природосообразности, культуросообразности и бытийносообразности воспитания и обучения личности. Только сопряжением образовательной практики с био-социо-психической спецификой природы обучаемого, возможностями социокультурной среды и бытием человека обеспечивается целостность его личности, вследствие чего уже в юношеском возрасте он обретает гармонию в отношениях с окружающим миром и самим собой.

В реальной образовательной практике далеко не каждый учитель демонстрирует способность творить на основе фундаментальных педагогических принципов, создавать собственные теоретические модели и методические новшества, способствующие восстановлению человеческой целостности у субъекта образования. По мнению авторов, основная причина этого негативного явления кроется в недопонимании выпускником педагогических специальностей творческой сущности человека, а также в несформированной у него личностной и операциональной готовности к педагогическому творчеству.

Основным источником знаний о творческой сущности человека является знание антропологическое. Оно свидетельствует о том, что творчество выполняет функцию гармонизации человека с миром, поскольку в творческом продукте совпадают объективная и личностная значимость деятельности – творец думает о ценностях сверхчеловеческих, выходит за пределы собственного бытия, в то же время удовлетворяя свою потребность в получении гностической радости. Актуализация личностного и социального смысла творческой деятельности посредством привлечения сведений из философской и социальной антропологии, изучения современных концепций социо- и антропогенеза является важным педагогическим условием формирования в учебном процессе педагогического вуза мотивационной готовности к педагогическому творчеству.

Проблема формирования у будущего учителя личностной готовности к педагогическому творчеству требует обращения к личностным факторам профессионально-педагогической креативности, к которым относятся внутренний локус контроля и высокий уровень рефлексии, трудоспособность и самоорганизованность и связанные с ними упорство, инициативность, способность к концентрации внимания по изучаемой проблеме и т.д., внутренняя свобода – отсутствие страха перед неудачей, боязни выявить необычные черты своей натуры, экстенсиональность (открытость новому опыту), впечатлительность и другие [2]. Специфическими личностными показателями педагогической креативности являются творческое самочувствие (саморегуляция и самоконтроль, дифференцированность оценки своих успехов и неудач, умение преодолевать стресс и поддерживать в себе состояние радости), а также особая чувствительность к личности обучаемого (воспитуемого), чувство меры и такта в педагогическом воздействии [3].

На основании этих факторов можно выделить в качестве актуальной задачи профессионально-педагогической подготовки учителя формирование позитивного образа

«Я», развитие чувства внутренней свободы, включение в содержание учебного процесса персонифицированных образцов педагогического творчества как средства эмоционального воздействия на личностную сферу, погружение студентов в ситуации, которые пробуждают потребность в преобразовании «несовершенной» педагогической действительности и другие.

По нашему мнению, наименее изученной проблемой в актуализации личностной готовности к профессиональной креативной деятельности является формирование у будущего учителя установки на открытость новому (экстенсиональности), включающую готовность воспринимать информацию, не совпадающую с имеющимся опытом, преодолевать силу привычки, влияние авторитетов и инерцию собственного мышления, терпимость к неоднозначности.

Операциональная готовность к педагогическому творчеству уже давно является объектом педагогических исследований; разработаны образовательные технологии, обучающие студентов: поиску и нахождению новых (нестандартных) и более эффективных способов решения учебных и социально-педагогических задач (Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, А.Л. Мелик-Пашаев, Г. Парсонс, В. Пинн, Н.Т. Фомичева и др.); самостоятельному обнаружению продуктивных форм и методов взаимодействия учителя с учащимися (Т.А. Глотова, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Н.Н. Лобанова, Н.Ю. Посталюк, И.Ф. Харламов и др.); созданию новых дидактических и воспитательных средств (В. Голем, Х. Хофман, Р. Чултэм, Ш. Сандор, Д. Аллен, Дж. Купер, Т. Итсон, С. Ньюит, Дж. Майклен, И.И. Цыркун и др.); вычленению личностного смысла и преобразованию профессионально-значимой информации в целях профессионального саморазвития (Л.М. Митина, Е.А. Краснова, С.М. Годник, В.Г. Рындак, Э.Б. Абдуллин, Ю.П. Азаров, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Мудрик и др.).

По нашему мнению, наименее разработанной в данной области является проблема развития метакогниций творчества – умений, лежащих в основе управления собственным креативным актом. Процесс формирования креативных способностей не должен сводиться к фантазированию и поиску ассоциаций. Не случайно исследователь в области критического мышления Э. Гамбрилл подчеркивает роль критического анализа в креативном акте. В качестве основной проблемы в обучении творчеству исследователь называет проблему «регулирования шумового фона опций»: основной барьер в выборе правильного решения в процессе творчества, – пишет он, – большое количество конкурирующих ошибочных вариантов решения, которые затрудняют выбор эффективного. Отсеивание ненужных вариантов, которое представляет собой процесс снижения шумового уровня опций – специальное умение, которое должно стать объектом формирования на специально отведенных занятиях, когда студенты осознают критерии выбора оптимального решения в моделируемых педагогических ситуациях» [4].

Имеющийся педагогический опыт по формированию творческих способностей представлен левополушарными или строго правополушарными методами, когда в активизации творчества задействованы упражнения либо интуитивно-ассоциативного характера, подготавливающие психику к озарению, либо основанные на логическом мышлении формализованные методы, в которых задается алгоритм поиска решений творческих задач. Поскольку эвристический поиск и метакогнитивный контроль тесно связаны между собой и образуют диалектическое единство, назрела необходимость в разработке образовательных технологий, интегрирующих обе способности творческого мышления в единое целое.

Список использованных источников:

1. Краевский, В.В. Иерархия целей образования / В.В. Краевский / Смыслы и цели образования: инновационный аспект. Сборник научных трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С.26-27.
2. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Рождерс. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994.
3. Щербакова, Е.Е. Формирование педагогической креативности студентов вуза в условиях профессиональной подготовки / Е.Е. Щербакова / Дис. ... канд. психол. наук. Нижегородский государственный педагогический университет им. Н.А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2000.
4. Gambrill, E. Social work practice: a critical thinker's guide / E. Gambrill. Oxford university press, New York, Oxford, 1997.

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ОБЪЕКТИВНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ

Л.П. Гимпель

Минский государственный лингвистический университет

Социологи констатируют, что выпускники вузов в условиях конкретной производственной деятельности далеко не всегда способны самостоятельно и диалектично мыслить, видеть и решать проблемы, организовать продуктивное взаимодействие, работать на перспективу. Им не хватает инициативности, нестандартного мышления, творческого воображения, изобретательности. Такое состояние дел требует качественно нового подхода к подготовке специалистов с высшим образованием, в том числе педагогов. Решение обозначенной задачи видится в создании условий в системе высшего педагогического образования для воспитания творческой личности будущего педагога: развитию ее творческих способностей, творческой активности, направленности на творчество.

Творчество – это деятельность по созданию качественно нового, никогда ранее не существовавшего, отличающегося уникальностью, оригинальностью и прогрессивностью (В.И. Андреев, 2000). Как созидательная деятельность, творчество характеризуется неповторимостью по характеру осуществления с одной стороны и по полученному результату с другой стороны.

Системообразующим признаком творческого характера деятельности является созидание нового. Залогом творческой деятельности человека является отбор необходимой (ценной) информации. Причем под ее ценностью понимают степень вероятности достижения цели (удовлетворения потребности) на основе полученного сообщения. Деятельность по созиданию нового предполагает наличие у субъекта творчества способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым становится возможным получение продукта, отличающегося новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение свойств личности человека-Творца выявило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей.

Творческая личность – человек с энциклопедическими знаниями, широкими взглядами, гибким живым умом. Он быстро приспосабливается к деятельности в условиях быстро изменяющейся ситуации, оперативно находит нестандартные решения стандартных проблем. Потребность в творчестве для творческого человека – жизненная необходимость, он самостоятельно определяет существующие проблемы-задачи, ставит себе цель по их разрешению их и реализует её.

Д.Б. Богоявленская, Н.В. Кичук определяют творческую личность через ее интеллектуальную активность, творческое мышление и творческий потенциал. По мнению Л.С. Кьюби, творческая личность случайным образом сохраняет способность использовать свои подсознательные функции более свободно, чем другие люди, хотя все они в равной мере являются одаренными [1].

В творческом процессе “задействованы” три уровня сознания человека: подсознание, сознание и сверхсознание [2]. К сфере подсознания относят все то, что было осознаваемым ранее. Это хорошо автоматизированные навыки, глубоко усвоенные социальные нормы и мотивационные конфликты, порой тягостные для субъекта. Подсознание защищает сознание от излишней работы и психических перегрузок. Сознание оперирует знанием, которое потенциально может быть передано другому, может стать достоянием других членов сообщества. В сфере творчества именно сознание формулирует вопрос-проблему, подлежащий разрешению и ставит его перед познающим действительность субъектом. Деятельность сверхсознания (творческой интуиции) обнаруживается в виде первоначальных этапов творчества, которые не контролируются сознанием и волей. Неосознаваемость этих этапов представляет защиту рождающихся гипотез от консерватизма сознания, от чрезмерного давления ранее накопленного опыта. За сознанием остается функция отбора этих гипотез путем их логического анализа.

Трехуровневая структура сознания может рассматриваться как основной параметр индивидуальности человека. У разных людей активность этих уровней выражена далеко не в равной степени.

Все уровни сознания развиваются, обогащаются и тренируются начиная с раннего детства. Сверхсознание тренируется игрой, затем – искусством. Оно не редко функционирует в зоне конфликта между социальными и идеальными потребностями, между существующими нормами и необходимостью их изменения. Сознание обогащается в процессе обучения, далее – благодаря самообразованию, развитию профессионального мышления. Подсознание наполняется посредством подражания, а позднее – практическим опытом, который контролируется сознанием. По мере взросления происходит обогащение как сознания (вполне осознаваемого опыта), так и подсознания, т.е. совокупности неосознаваемых, автоматизированных навыков и умений. На определенном этапе у сверхсознания (творческой интуиции) появляется возможность непосредственного использования опыта, хранящегося в подсознании.

Можно ли научить творчеству, развить творческое мышление, творческую интуицию? Это становится возможным, если удается преодолеть отчуждение обучающегося и образовательной среды, предоставив ему право самому активно осваивать окружающий мир. Только в процессе самостоятельной познавательной деятельности у субъекта могут быть сформированы потребность и навыки непрерывного интеллектуального саморазвития, как неотъемлемого условия становления человека-Творца.

Придя в школу, дети должны погружаться в атмосферу творчества, поиска нового, подвергать сомнению даже известные истины. Создание такой атмосферы – дело сложное, но необходимое; это такое образовательное пространство, "педагогическая среда познания", в которой благодаря сбалансированности функций того, кто учит и того, кто учится создаются комфортные условия для творческого развития обучающегося. "Стартовой площадкой" воспитания творческой личности является наличие трех компонентов творческой интеллектуальной деятельности, направленной на поиск принципиально (или субъективно) нового: 1) высокого уровня сформированности элементарных познавательных процессов; 2) высокого уровня развития познавательной активности и самостоятельности мышления; 3) высокого уровня организованности и целенаправленности познавательных процессов.

Творческую личность ученика способен воспитать творческий учитель. В процессе профессиональной подготовки в высшем педагогическом учебном заведении он должен быть сформирован как Творец. Это означает, что: выбор педагогической профессии должен быть глубоко осознанным и внутренне мотивированным; абитуриент педагогического вуза готов к осуществлению творческой интеллектуальной деятельности; в идеале – необходимо вводить тестирование на соответствие психо-физиологических параметров абитуриентов требованиям педагогической деятельности; в образовательном процессе педагогического вуза помимо общепринятых реализуются такие принципы обучения, как: принцип развития (педагогического мышления, интуиции, импровизации, рефлексии), принцип самодеятельности (студент – активный соучастник деятельности и собственного развития),

принцип самоорганизации (видение проблемы и самостоятельный поиск её решения); в процессе обучения деятельность студентов мотивирована и целенаправленна, доминируют проблемно-поисковые и исследовательские способы обучения, поощряется активность и самостоятельность деятельности и мышления, создана благоприятная атмосфера, инициирующая самоутверждение, самореализацию; содержание и организация процесса обучения обеспечивают развитие творческих способностей будущих педагогов: проблемное видение; способности к выдвижению гипотез, оригинальных идей; способность к выявлению противоречий; умение анализировать, синтезировать, интегрировать и обобщать информацию; поисково-преобразующий стиль мышления; способность к продуктивному общению; способность к исследовательской деятельности; профессионализм преподавателя вуза – пример творческого отношения к своей работе.

Деятельность педагога можно описать при помощи глаголов учит, направляет, помогает, поддерживает, творит. Творит данное учебное занятие, личность студента и самого себя. Особое значение приобретает диагностическая и рефлексивная деятельность преподавателя педагогического вуза, а также желание быть экспериментатором, исследователем.

Понять насущную необходимость воспитания в будущем педагоге творческого начала помогает выявление различий в деятельности специалиста-Творца и специалиста-ремесленника. Специалист-Творец отличается от специалиста-ремесленника тем, что стремится создать что-то сверх того, что ему “по инструкции” положено делать. Ремесленник выполняет лишь то, что ему положено (от и до); к большему и к лучшему он не стремится, не желает обременять себя подобными устремлениями. Его нельзя обвинить в плохой работе: он делает все, что ему положено, и обычно хорошо делает. Однако такое (формальное) отношение к своему труду не только не двигает жизнь вперед, но даже служит тормозом, потому что относительно чего-либо можно быть или впереди, или отставать. Наличие или отсутствие творческого начала, творческого отношения к своему труду является тем критерием, который разграничивает деятельность специалиста-Творца и специалиста-ремесленника. Для прогресса общества, постоянного совершенствования системы образования современной школе (и средней, и высшей) нужен творческий педагог, специалист-Творец.

В качестве показателей готовности будущих педагогов к осуществлению творческой деятельности могут выступать: целенаправленность и мотивированность деятельности, настойчивость в достижении цели, инициативность, жажда познания, активность, уверенность в себе, нестандартность и критичность мышления, умение довести начатое дело до конца, умение действовать самостоятельно, сочетание логики, интуиции и импровизации.

Список использованных источников:

1. Козырева, А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю. Козырева. – Пенза: Изд-во Пензенского ун-та, 1994.
2. Посталюк, Н.Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов / Н.Ю. Посталюк.- Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1993.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Л.Д. Глазырина
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Проблема социализации личности детей на начальном этапе образования и воспитания имеет большое теоретическое и практическое значение. Как социальное существо, ребенок подчинен законам общественного развития. Живя в окружении людей, он должен вести себя, по возможности, в соответствии с теми нормами и традициями, которые выработало общество, окружающее его в данный момент. Чтобы этого достичь, ребенку необходимо испытывать постоянное воздействие ряда факторов со стороны окружающих, позволяющих ему нормально развиваться и достигать необходимого уровня в своем индивидуальном развитии.

Значительным вкладом в разработку педагогических проблем социализации стали исследования Ш.А. Амонашвили, Г.М. Андреевой, Т.К. Ахаян, Г. Барнер, М.Р. Битянова, З.И. Васильевой, А.К. Громцевой, М.Г. Казакиной, А.И Кочетова, А.Т. Кураеина, Х.Й. Лийметса, Т.Н. Мальковской, Ю.М. Миланич, Л.И Новиковой, К.Д Радиной, И. Рамазан, А.А. Реан, А.С. Спиваковской, Г. Чередниковой, Н.Е. Щурковой и др., раскрывающие особенности развития позиции школьника как субъекта педагогического процесса (учебной, коллективной, общественной, трудовой деятельности и общения), взаимодействие учебно-воспитательного процесса школы с системой целенаправленной и стихийной социализации.

Известно, что термин «социализация» появился в научной литературе в конце Х1Х – начале ХХ века. Связанную с ним область научного знания разрабатывали Д.М. Болдуин, Г. Зиммель. Проблема социализации дискутировалась Ф.Х. Гиддингсом, Ж. Пиаже. Еще в 1897 году Ф.Х. Гиддингс использовал этот термин для обозначения «развития социальной природы или характера человека». В 60-е, 70-е годы ХХ столетия проблемы социализации особенно широко обсуждаются в европейских и американских научных исследованиях. И, тем не менее, понятие «социализация», употребляемое при рассмотрении процесса становления и развития личности, остается одним из наиболее спорных категорий в современных науках о человеке.

Классификацию существующих в западной науке теорий социализации стоит

производить, на наш взгляд, на основе того, как сторонники того или иного направления представляют себе цели и сущность социализации, модус поведения личности, который она призвана формировать. В начале 20-х годов XX в. социализация трактовалась ими как приспособление личности к существующему образу жизни, к господствующим в обществе экономическим, идеологическим, нравственным нормам и принципам, как подготовка к выполнению социальных ролей в соответствии с принадлежностью к определенному классу и социальной группе.

В конце 50-х – начале 60-х годов XX века адаптивная концепция социализации формировалась главным образом под влиянием структурного функционализма в русле позитивистской методологии (В. Брецинка, О. Брим, Р. Кениг, В. Кукартц, Р.Лафон, Т. Пирсоне, П. Фулькье). Понятие социализации выводилось из основного теоретического постулата структурного функционализма о том, что стабильность и равновесие социальной системы обеспечиваются полностью за счет социальной адаптации индивидов, то есть за счет механизма социализации. Процессу социализации задается определенная модель личности, хорошо адаптированной к требованиям социальной системы, устанавливается стабильный социальный контроль, внимание уделяется «конформности» как конечному продукту социализации.

Таким образом, согласно концепции социальной адаптации, основной характер структуры отдельной личности складывается в процессе социализации на основе структуры социальных объектов, с которыми эта личность имеет связь в жизни. В структуру социальных объектов теоретики этого направления включают семью, школу, неформальные группы, но активно игнорируют значимую роль системы экономических и общественных отношений, на основе которых и в зависимости от которых складываются различные социализирующие институты и группы.

В начале 70-х годов XX века в ответ на общественные изменения получила распространение ролевая концепция социализации (функциональный подход). К. Лэнгтон, Р. Дарендорф, Ф. Тенбрук и др. рассматривают социализацию как процесс интеграции молодого поколения в систему социальных ролей через интериализацию норм своей референтной группы. Абстрактное понятие «роль» определенным образом маркирует социальные различия, создает иллюзию равных возможностей для партнеров по «игре», как полноправных граждан государства, но при условии, если ими хорошо усвоены «правила и нормы социальной игры», «функциональные поведенческие образцы». Общим для большинства теоретиков этого направления является противопоставление общества и личности, изолированное рассмотрение «социальных ролей» от специфики данных социально-экономических условий, непризнание активной деятельности человека в качестве решающего фактора формирования и развития личности.

В конце 70-х – начале 80-х годов XX века на первый план выходит критическая концепция социализации (феноменалистический, или личностный подход). Теоретики этого

направления выдвигают задачу формирования осознанного и даже критического отношения к существующим общественным порядкам, развитие у индивида его стремлений к «контактам с материальной и общественной средой» (В. Хайнц), к самоутверждению в обществе. В своих теоретических работах сторонники критической концепции социализации активно оперируют понятиями «самоуправление», «самореализация», «самоутверждение», «духовная самоконцентрация», «сопротивленческий потенциал» и др. Они утверждают, что поведение человека всегда следует рассматривать как внешнее проявление его целостного внутреннего мира, как самоопределение личности с ее системой ценностей, убеждении, надежд, устремлений и отношений. Поэтому для теоретиков критической концепции человек – активный субъект социализации. На первый план в их работах выступает идея о том, что индивид в процессе социализации (по мере своего личностного развития) не столько приспосабливается к людям и обстоятельствам, сколько стремится к самореализации и самоутверждению. Так немецкий педагог В. Хайнц считает социализацию процессом, «в котором индивид в ходе познавательной деятельности вступает в контакт с материальной и общественной средой».

Еще одна позиция в рассмотрении процесса социализации, сложившаяся в 70-е–80-е годы XX века – концепция «баланса идентичности» (функционально-личностный подход). Данная концепция исходит из того, что в каждой конкретной ситуации личность должна всегда как бы балансировать между требованиями быть как все и требованиями быть как никто другой, то есть одновременно быть идентичной и уникальной.

Для осуществления социализации такого типа необходимы серьезные организационно-педагогические реформы, которые демократизировали бы школу, позволили измененить «ролевые стереотипы», расширить права и полномочия детей и подростков, пробуждить их к сознательному и творческому действию в социальной среде, к самоопределению. При этом особо подчеркивается значение активности личности в процессе социализации и ее социальной ответственности.

На основании сказанного вышеможно утверждать, что человек как социальное существо подчинен законам общественного развития. Живя в окружении людей, он не может не испытывать их влияния, не может не находиться под воздействием их мнений. Человек может развиваться только в обществе, где у него складываются определенные взаимоотношения с окружающими. А чтобы достичь этого, он должен вести себя в соответствии с теми нормами и традициями, которые выработало общество.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Горбатова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Подготовка студентов к профессиональной деятельности на современном этапе предусматривает такую организацию учебного процесса, которая была бы рассчитана на целенаправленное приобретение и использование знаний, умений и навыков самостоятельной творческой работы, на формирование исследовательского стиля мышления. Педагог – выпускник должен владеть определенными навыками творческого решения практических вопросов, умением использовать в своей работе все то новое, что появляется в науке и практике дошкольного образования, постоянно совершенствовать свою квалификацию. Все эти качества формируются в вузе через активное участие студентов в научно-исследовательской работе.

Научно – исследовательская работа студентов на факультете дошкольного образования БГПУ им. М.Танка организуется с целью активизации их познавательной деятельности, органичного соединения учебной работы с участием в исследованиях по актуальным проблемам психолого–педагогических наук, включения в образовательный процесс последних научных исследований и на этой основе повышения качества подготовки будущих специалистов.

Логика и последовательность учебного процесса обеспечивает ступенчатый характер мероприятий и форм научно-исследовательской работы студентов. Обязательным требованием является постепенное возрастание сложности и объема знаний, умений и навыков, приобретаемых студентами при выполнении ими НИР. Большое значение в данной системе работы имеет осуществление преемственности методов и форм от курса к курсу, от дисциплины к дисциплине, которые вносят существенный вклад в обеспечение научно-исследовательской подготовки.

Эффективность и продуктивность НИРС, как одного из важнейших этапов подготовки специалистов, зависит от ряда факторов. Безусловно, основными являются индивидуальные способности и уровень базовой подготовки студентов. Однако немаловажную, а иногда и решающую роль могут сыграть осознанный выбор тематики исследований и высокая степень подготовленности к работе по конкретному научному направлению. Это позволяет студенту включаться в поисковую научно-исследовательскую деятельность без длительного процесса адаптации, в более короткие сроки получать научные результаты, что стимулирует интерес к научной работе и способствует быстрому совершенствованию профессиональных навыков.

Основной предпосылкой научно-исследовательской деятельности является появление и проявление интереса к конкретно обозначенной предметной области. В педагогической практике такой интерес появляется, как правило, в связи с недостаточно эффективно решенной проблемой, относящейся к конкретной теоретической или методической задаче. При этом, погружаясь в учебный процесс, студент обнаруживает наличие средств решения возникающих задач. Таким образом, осознание проблемы и появление интереса и личной потребности ее разрешения путем приобретаемых в

университете знаний, на наш взгляд, является основным стимулом участия студентов в НИР.

Проведенный нами анализ курсовых и дипломных работ показал, что их тематика обновляется на всех кафедрах факультета ежегодно. Кроме того, преподаватели всегда учитывают научные интересы студентов. Представленные темы характеризуются актуальностью, проблемностью, в большинстве своем включают экспериментальную часть.

Информация о лучших курсовых, дипломных работах предоставляется каждой кафедрой факультета в отраслевой банк данных. Работы студентов факультета дошкольного образования постоянно участвуют в Республиканском конкурсе научных работ студентов вузов РБ и получают дипломы высоких степеней.

Одним из эффективных методов приобщения студентов к НИР является их работа в научной проблемной группе. Студенты имеют возможность посещать проблемные группы, которые существуют на факультете. Многолетний опыт организации и проведения работы научных групп показывает, что такая форма НИРС предполагает усиление познавательной мотивации, способствует приобретению более глубоких знаний по определенным разделам педагогики, психологии, методик, освоению практических навыков, обобщению результатов экспериментальных исследований.

Проводимая ежегодно для студентов первого курса презентации кафедр факультета дает возможность студентам уточнить круг своих научных интересов, ориентироваться на конкретную дисциплину и преподавателя для начала совместной научно-исследовательской деятельности.

Нами было проведено исследование с целью определения роли научно-исследовательской деятельности студентов в профессиональном их становлении как специалистов в области дошкольного образования. В качестве основных методов были использованы анкетирование, интервью (предлагаемые в них вопросы были нацелены на выявление осознаваемости значимости НИРС, ее места среди других видов учебной деятельности, выяснение привлекательных для студентов сторон в научной деятельности, путей совершенствования НИРС в целях усиления ее влияния на профессиональное становление и др.).

В исследовании приняли участие студенты заочного отделения (третьего и пятого курсов), студенты-дипломники, профессора и преподаватели факультета дошкольного образования БГПУ (руководители НИРС).

Подавляющее большинство опрошенных (82 %) позитивно оценило влияние УИРС и НИРС на свое профессиональное становление. Это влияние по данным опроса проявилось: в совершенствовании педагогической деятельности (готовности к ней), профессиональном

росте (47,7 %); в личностном развитии (22,4 %); в целостном воздействии (выходящем за пределы профессиональной сферы) (29,9 %).

Влияние участия в УИРС и НИРС на профессиональное становление отметили опрошенные всех групп. При этом студенты заочного отделения указывают чаще всего на повышение уровня психолого-педагогической культуры («получила новые знания, углубила их», «приобрела диагностические умения», «теперь легче коррекционную работу проводить с детьми» и др.). Ими отмечаются и изменение педагогической позиции в отношении к детям, акцентов в профессиональной деятельности, расширение «поля» педагогического видения как результат участия в НИРС и УИРС в области детской психологии и педагогики («стала более внимательно присматриваться к межличностным взаимоотношениям детей в группе. Сейчас я постоянно наблюдаю за своими воспитанниками, анализирую изменения в них, корректирую общение, применяю анкеты, социометрию для изучения микроклимата»; «другими глазами теперь смотришь на детей, замечаешь то, на что прежде не обращала внимания»; «вдумчивее стала относиться к внутреннему миру детей (и своего ребенка тоже)»; «стала лучше ориентироваться в профессиональной деятельности» и др.). Некоторые из реципиентов этой группы, успешно сочетающие, интегрирующие учебно-исследовательскую, поисковую деятельность с педагогической, указывают в анкетах на важную роль работы над курсовой и дипломным проектом в повышении их профессиональной квалификации (получение категории, гранта и т.п.).

Аспирантами и студентами-дипломниками отмечается влияние студенческой научно-исследовательской деятельности прежде всего на возникновение интереса к психолого-педагогической науке, поисковой деятельности в этой сфере. Они указывают и на овладение навыками работы с научной литературой, повышение интереса к профессиональной деятельности в процессе НИРС и УИРС. Заметим вместе с тем, что часть опрошенных студентов (заочников) констатировала отсутствие влияния научной поисковой деятельности на их профессиональное становление (15 % третьекурсников и 17 % пятикурсников).

В ответах преподавателей и профессоров (в прошлом – членов студенческого научного общества) на вопросы относительно влияния на них УИРС и НИРС отмечается чаще всего долгосрочное воздействие научно-исследовательской работы в студенческие годы на последующую трудовую деятельность («НИРС определила мой дальнейший профессиональный путь», «интерес к науке, творчеству, зародившиеся в процессе студенческой научной работе, сохранились и в последующие годы», «участие в НИРС усилило профессиональную направленность, повлияло и на выбор темы диссертационного исследования» и др.).

Некоторые студенты указывали на позитивное влияние приобретенных в процессе студенческой научно-исследовательской деятельности качеств, знаний и умений в последующей руководящей, управленческой деятельности («занятия наукой в студенческие годы облегчили вхождение в педагогический коллектив, нахождение взаимопонимания, в

установлении контакта с воспитателями, родителями», «работа над дипломной углубила знания о психологии педагога, педагогическом общении; приобрела опыт общения с разными воспитателями, администрацией. Это помогло, когда назначили заместителем заведующей по основной деятельности, и потом – уже в педвузе»).

Отмечая влияние УИРС и НИРС на свое личностное развитие студенты указывали на обретение уверенности в себе, чувства самоценности, поднятие самооценки, развитие креативности, способностей, удовлетворение притязаний на уважение окружающих, более глубокое познание себя, своих возможностей в процессе исследовательской деятельности.

В процессе реализации НИРС, по нашему мнению, необходимо придерживаться осуществления следующих принципов организации научно-исследовательской работы студентов:

- привлечение как можно большего количества студентов;
- стимулирование научно-исследовательской работы студентов;
- обеспечение НИРС современной методологической базой, формирование у студентов первоначальных навыков научной деятельности;
- сквозной характер НИРС: желательно, чтобы студенты занимались научной работой с первого курса на протяжении всего периода обучения в университете;
- привлечение студентов к совместной научной работе с преподавателями факультета;
- использование возможностей современного информационного обеспечения НИРС (выход в Интернет и др.);
- развитие международных студенческих связей, в том числе в системе НИРС;
- выявление студентов, способных к самостоятельным исследованиям, формирование у них научных интересов и подготовка их к поступлению в магистратуру, аспирантуру.

Владение исследовательскими навыками даст возможность будущему педагогу на современном уровне руководить педагогическими явлениями, позволит эффективно использовать научную информацию и творчески внедрять ее в практику образовательного процесса дошкольного учреждения, совершенствовать педагогический профессионализм.

РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ РЕШЕНИЯ

Ю.Н. Егорова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Содержание педагогического образования, как известно, определяется требованиями образовательных стандартов высшего образования по той или иной специальности. Очевидно, что эти стандарты должны разрабатываться на основе профессиональных стандартов педагогической деятельности: прежде необходимо определиться, какого

педагога мы хотим видеть по окончании вуза, а потом уже отбирать и конструировать содержание педагогического образования под этот образец. В настоящее время мы можем констатировать факт нарушения данной логики формирования содержания педагогического образования, поскольку в республике отсутствует сам профессиональный стандарт деятельности педагога. Данное противоречие обусловливает необходимость определения современных требований к качеству деятельности педагога и актуальность разработки профессионального стандарта педагогической деятельности.

Сегодня мы имеем возможность обратиться к опыту стран, прошедших путь создания нового стандарта, осмыслить трудности и предотвратить возможные ошибки. В последние годы необходимость и возможность стандартизировать профессиональную педагогическую деятельность обсуждались педагогической общественностью России. В 2007 году в журнале «Вестник образования» был опубликован проект профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанный с позиций компетентностного подхода (авторы-разработчики Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков).

Многие эксперты сходятся во мнении, что на сегодняшний день компетентностный подход является наиболее адекватным решению задачи подготовки конкурентоспособного специалиста, способного с максимальной эффективностью решать профессиональные задачи. В этой связи понятно и обосновано желание российских ученых прописать требования к педагогической деятельности через базовые компетенции, которыми должен обладать выпускник педагогического университета. Отметим, что авторам российского проекта удалось достаточно ясно раскрыть базовые понятия «компетенция» и «компетентность». Нам импонирует подход, определяющий, что «компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности» [1]. Это позволяет удерживать предмет стандартизации – при разработке профессионального стандарта педагогической деятельности необходимо определять требования именно к деятельности педагога (т.е. конкретные компетенции), а не к его личности, образованию и т.д.

Представленный на обсуждение проект вызвал широкий резонанс в педагогическом сообществе. Ученые и управленцы подчеркивают своевременность принятия стандарта: «… в той ситуации, в которой находилось учительство несколько лет назад, было бы довольно странно предъявлять достаточно серьезные требования к представителям данной профессии. Теперь же время для появления этого документа выбрано достаточно удачно: рост средней зарплаты учителя начинает опережать рост средней зарплаты по стране, и это накладывает на педагогов определенные обязательства» [2]. Многие надеются, что появление данного документа приведет, наконец, к возникновению инструмента управления качеством работы учителя и аттестации педагогических кадров.

В то же время, очевидно, что для того, чтобы использовать стандарт для предъявления требований к учителю в ходе аттестации, проведения профессиональных конкурсов и др., необходимо чётко прописать критерии для определения различных уровней

квалификации работника, например: обязательного уровня (без чего не допускается до работы), продвинутого уровня (за что прибавляют процент к зарплате), творческого уровня (за что представляют к наградам, участию в конкурсах, получению грантов и т.д.) [3]. Однако в тексте проекта уровневый подход не просматривается. В этой связи многие педагоги-практики высказывают опасения по поводу различной интерпретации требований стандарта, невозможности его использования в качестве «защитника» от произвола со стороны работодателей.

Отметим, что предложение о включении в профессиональный стандарт педагогической деятельности различных нормативных требований (наименование должностей и соответствующие им квалификационные и образовательные уровни, перечень конкретных должностных обязанностей и др.), а также этических норм деятельности, является весьма спорным. Мы полагаем, что конкретизирующие документы (квалификационные характеристики, должностные инструкции, этический кодекс и т.п.) могут и должны разрабатываться именно на основе стандарта.

При внимательном рассмотрении проекта, представленного российскими коллегами, оказывается, что требования профессионального стандарта раскрываются не через компетенции, а через базовые компетентности педагога. Логика разработки стандарта следующая. В определении круга компетенций за основу была взята функциональная система деятельности педагога. Все функциональные задачи сведены в шесть групп, каждая из которых связывается с определенной компетенцией (по видам деятельности). Внутри каждой компетенции выделены от двух до шести компетентностей, для каждой из которых определены оценочные параметры.

Такая логика разработки стандарта – от компетенций к компетентностям – в какой-то мере объясняет включение в стандарт блока требований к профессионально значимым качествам личности педагога (поскольку авторы проекта определяют компетентность как «системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [1]). Однако вызывают сомнение как сами формулировки компетентностей, выделенных в рамках данного блока (вера в силы и возможности обучающихся; интерес к внутреннему миру обучающихся; общая культура; эмоциональная устойчивость; позитивная направленность на педагогическую деятельность; уверенность в себе и др.), так и возможность их операционализации.

Таким образом, подход, предлагаемый российскими учёными, во-первых, меняет предмет стандартизации (не компетенции, а компетентности!), а, во-вторых, может привести к необоснованному расширению списка требований к педагогической деятельности. Так, при обсуждении проекта стандарта в России, уже высказываются опасения, что наличие 96 критериев по компетентностям может «обеспечить» декларативный характер проекта.

Учитывая вышесказанное, мы полагаем, что при разработке профессионального стандарта педагогической деятельности целесообразно использовать логику движения от компетентностей и компетенциям:

- четко прописать, какие именно компетентности отражают сущность педагогической деятельности;

- отобрать виды компетентностей, необходимые для осуществления определенного вида педагогической деятельности, доказать их достаточность и необходимость,

- в рамках каждого вида компетентности выделить свой набор компетенций;

- в каждой из компетенций выделить когнитивную, операциональную и мотивационно-ценностную составляющие.

Мы согласны с тем, что основанием выделения базовых компетентностей педагога могут являться функциональные задачи, которые педагог реализовывает в своей деятельности. Функции педагогической деятельности соотносятся с основными видами профессиональной деятельности педагога: преподавательской, воспитательной, диагностической, социально-педагогической, коррекционно-развивающей, культурно-просветительской, научно-методической, организационно-управленческой и др. [4]. В настоящее время приоритетными функциями в деятельности педагога также становятся: проектировочная, научно-исследовательская, инновационная, функции саморазвития, педагогической поддержки.

Российский опыт разработки профессионального стандарта педагогической деятельности показывает, что создание качественного и действенного документа возможно только при условии его открытого и широкого обсуждения. Параллельно могут быть проведены опросы учеников, учителей и директоров школ, студентов и преподавателей педагогических вузов о том, каким требованиям, по их мнению, должен соответствовать современный учитель; объявлен конкурс на разработку стандарта педагогической деятельности; проведен проектный семинар по разработке профессионального стандарта педагогической деятельности. Для эффективного внедрения стандарта кроме его качественной разработки, анализа и оценки содержания потребуется дальнейшая работа: необходимо привести в соответствие содержание образовательных стандартов с профессиональным стандартом педагогической деятельности, выработать процедуру и установить сроки обновления стандарта с учётом изменяющихся социально-экономических условий.

Список использованных источников:

1. Профессиональный стандарт педагогической деятельности (проект) / под ред. Я.И. Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. – 2007. – №7.

2. Калина, И.И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности: требования к учителю и к педагогическому образованию / И.И. Калина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vestnik.edu.ru/kalina.html

3. Галеева, Н.Л. Система компетенций как инструмент управления качеством образования / Н.Л. Галеева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm

4. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин: РД РБ 02100.5.227-2006. – утв. и введ. постановлением Министерства образования Респ. Беларусь 01.09.2006 № 89.

ШКОЛА ОТКРЫТОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА

Т.П. Елисеева

Национальный институт образования

Как отмечено в отраслевой программе возрождения и развития села на 2005-2010 годы, система образования сельских регионов является одним из наиболее значимых социальных институтов, которая способствует социально-экономическому развитию села и его культурному возрождению. От наличия в населенном пункте дошкольного учреждения, школы и уровня организации их работы в решающей мере зависит кадровое обеспечение инфраструктуры села, динамика развития всего агропромышленного комплекса.

Целями и задачами отраслевой программы является создание благоприятных условий для увеличения охвата детей дошкольным образованием и реализации для них равных стартовых возможностей при переходе на следующий уровень образования; применение различных форм поддержки сельских школьников, обеспечение их конкурентоспособности при завершении обучения в сельских школах. Решение этих задач позволит привести систему образования сельских регионов Республики Беларусь в соответствие с идеологией государства, интересами и потребностями общества; обеспечить высокое качество обучения и воспитания сельской молодежи с учетом индивидуальных особенности личности и региональной специфики [1].

В отечественной педагогике уже накоплен определенный опыт организации воспитания и обучения на селе в различные исторические периоды. Перспективы развития сельской школы освещены в работах многих отечественных исследователей (П.И. Быков, Н.К. Катович, Р.И. Крук, АИ. Левко, В.У. Продченко, С.В. Снопковская, О.Н. Солдатова, Т.А. Старовойтова, И.В. Тимошенко и др.) [2].

Анализ результатов исследований сельских школ показывает, что их развитие

отражает не только проблемы современного общества, национальные особенности и государственные приоритеты в социальной сфере, но также реальность сельского социума.

Однако необходимо отметить, что наряду с уникальными и позитивными моментами воспитания молодежи в условиях современной сельской действительности существуют объективные проблемы или риски: недостатки семейного воспитания (например, в период экономических затруднений, активной сезонной занятости родителей, под воздействием хозяйственно-бытовых проблем); консервативность и тяга к традиционности, замкнутость общины на себе; отток из села талантливой молодежи; высокая степень подверженности коллективному и бессознательному «заражению» (например, алкоголизм и созависимость) в процессе общения односельчан; отсутствие рынка труда, ограниченность социальной инфраструктуры, недостаток коммуникаций; отдаленность от культурного центра, низкие заработные платы работников сельского труда во внесезонный период; невысокий уровень культуры труда сельчан; недостаток в организации культурного досуга и общения молодежи.

Возникает вопрос баланса интересов и возможностей личности, государства и общества. Каким образом не в идеальных условиях сельской среды специалисты системы образования могут моделировать благоприятную ситуацию развития личности?

Исследователь Т.А. Старовойтова проанализировала и представила характерные особенности открытых образовательных систем села или общинного образования Великобритании. Ученый отмечает, что учреждения образования в условиях сельского социума являются полифункциональным институтом полного дня, где осуществляется образование взрослых и детей, организуется досуг и социально-педагогическая деятельность. Для них характерно: общественно ориентированные программы, общинное развитие, общинный контроль, наличие различных социальных солидарных связей и контактов, социальное партнерство в сельском сообществе [2, С. 78-79].

Экстраполяция зарубежной и отечественной истории и практики работы учреждений образования в условия современной действительности белорусского села позволяют обратить внимание педагогов на реализацию тактики сотрудничества и диалога в процессе совместной деятельности педагогов, учащихся, родителей, заинтересованной общественности в ходе совместного принятия самостоятельных решений по актуальным проблем воспитания и жизни в сельской общине. Необходимо полнее задействовать имеющиеся ресурсы сельского

социума, актуализировать практику соуправления и самоуправления.

Сельское сообщество взрослых и детей в условиях учреждения образования может развиваться по двум направлениям: 1) организация длительного, системного и последовательного взаимодействия, наращивание практики и опыта устойчивых педагогических традиций (организация открытого сообщества взрослых и детей); 2) оперативное решение ежедневных актуальных социально-педагогических, психологических проблем развития личности ребенка, работа с его ближайшим окружением (реализация стратегии быстрого реагирования).

В целях формирования открытого сообщества взрослых и детей, преодоления территориальной «изолированности» сельским учреждениям образования необходимо устанавливать большее число социальных контактов, изыскивать возможности для обмена результатами творческой деятельности и самореализации сельской молодежи; разрабатывать собственные уникальные региональные образовательные программы (сезонные проекты) силами детско-родительского и педагогического сообщества.

Как показывает анализ литературы, материалов педагогов-практиков, представленных на республиканских выставках научно-методической литературы и педагогического опыта за последние три года, современными формами совместной деятельности сельской школы с родителями и заинтересованной общественностью являются клубы или объединения по интересам.

Задача учреждения образования — организовать образовательную среду, культивирующую уважение личности, бесконфликтные отношения, умение сосуществовать рядом с другими, строить диалог; активизировать воспитательный потенциал родителей, позицию гражданского участия в жизни сообщества школы и села; учиться анализировать успехи совместного продвижения и партнерства (класс, школа, двор, поселок и т.д.).

Социально-педагогической и психологической службе школы (далее – СППС) принадлежит существенная роль в организации таких направлений работы как: профилактика противоправного поведения среди детей и учащейся молодежи; формирование навыков ответственного и безопасного поведения, здорового образа жизни; повышение ответственности родителей за воспитание детей, развитие культуры семейных отношений, укрепление нравственных основ семьи и семейных ценностей, развитие различных форм сотрудничества с семьей, поддержка родительских инициатив и др.

К особенностям работы специалистов СППС сельского общеобразовательного учреждения можно отнести следующее: деятельность в условиях жесткого социального контроля со стороны сельской общественности; владение этикой общения с сельскими жителями, умение аргументировано и по существу вести беседу, дискуссию; учет сезонности жизни сельчан; выполнение роли эксперта по различным вопросам семейного воспитания, а также социального технолога, который активно содействует развитию гражданского

сообщества агрогородка. В рамках своей компетенции специалисты привлекают необходимые службы, которые влияют на принятие решений по актуальным вопросам воспитания личности и развития сообщества.

Таким образом, открытое взаимодействие учреждения образования и семьи в условиях сельского социума обусловлено как интересами ребенка, так и актуальными потребностями сельского сообщества. Оно направлено на выявление и решение актуальных проблем развития личности ребенка и его ближайшего окружения в процессе сотрудничества и диалога, активного личного влияния участников педагогического процесса на принятие решений.

Стратегия развития современной сельской школы должна содействовать организации открытого образовательного пространства, обеспечивать полноценное развитие личности, воплощать идеи активного культуросозидания и социальных перспектив.

Список использованных источников:

1. Отраслевая программа возрождения и развития села на 2005-2010 годы, утверждена 24.02.2005 протоколом № 2.14 коллегией Министерства образования Республики Беларусь.

2. Старовойтова, Т.А. Теоретико-методологические основы развития сельской школы в Беларуси: монография / Т.А. Старовойтова. – Могилев: МогГУ им. А.А. Кулешова, 2003.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Л.В.Захарьева

Белорусский государственный аграрный технический университет

«Главная задача обучения и воспитания – герменевтическая, поскольку результатом образования должно стать понимание, которое считается единственным способом постижения истины, как в естественнонаучном, так и в гуманитарном знании, в науках о жизни и социуме. Понимание, вчувствование и интуиция являются также и основными инструментами познания жизни как целостности, именно эти качества и следует развивать, воспитывая человека культуры» [1].

В настоящее время задачи студентов, изучающих иностранный язык в техническом вузе, заключаются не только в том, чтобы воспринимать и запоминать информацию, но и понимать ее, анализировать, творчески перерабатывать, выявлять проблемы и решать их. Эти задачи связаны с уровнем понимания и толкования (объяснением, интерпретацией) текстов или того, что может трактоваться как текст. Герменевтический подход позволяет решать проблемы понимания текста.

Предмет герменевтики – это феномены понимания, которые лежат в основе духовно-практических ситуаций живущего в мире человека, и рассматривается в качестве сущностного и существенного состояния бытия человека.

Общая герменевтика – это учение об искусстве понимания. В его концепции существует три ступени понимания: бессознательное, механическое понимание, свойственное повседневной жизни человека; понимание, служащее обобщению опыта истолкования; понимание как искусство.

Филологическая герменевтика занимается пониманием содержания текста, толкованием возникающих смыслов. Это деятельность человека или коллектива при понимании или интерпретации текста или того, что может трактоваться как текст. Герменевтика как деятельность имеет практические цели: понять, понимать, становиться понимающим (то есть умнеть), помогать другим становиться понимающими (умными), улучшать взаимопонимание между людьми, объяснять основания своего или чужого понимания (интерпретировать) и помогать другим интерпретировать что-то.

Главным условием понимания является «вхождение в герменевтический круг» [2], основная идея которого заключается в том, что всякое понимание начинается с постижения целого, опираясь на которое переходят к познанию его частей, а потом на основе знания частей получают более полное знание целого. Это уже не прежнее целое, а новое, обогащенное исследованием его частей. Этот круг последовательно расширяется, раскрывая более широкие горизонты понимания.

Согласно данной идее, понимание есть реконструктивный процесс, осуществляемый в процессе взаимодействия автора и интерпретатора. Высший уровень понимания – это понимание не только содержания текста, но и постижение его смысла, «ибо смысл есть то, в чем пребывает понятость чего-либо» [3].

В основе понимания лежит рефлексия – использование определенных операций (анализ, синтез, сравнение и др.), способствующих достижению цели. Рефлексия дает возможность создавать в понятиях и моделях новые сферы понимаемого. Она отражает уровень развития языковой личности.

Изучая иностранный язык и овладевая лингвистическими знаниями, студенты через понятия и правила осознают уже сложившуюся речевую практику и на этой основе совершенствуют свою устную и письменную иноязычную речь.

Обучение иностранному языку предусматривает формирование знаний, умений и навыков будущих инженеров, необходимых для речемыслительного процесса: понимания, порождения и воспроизведения речи.

Основой этого процесса является работа с готовым текстом, его анализ, во время которой происходит углубленное знакомство со структурой текста, его идеей, техникой создания, развивается логическое мышление студентов, идет практическое усвоение иностранного языка.

Согласно филологической герменевтике понимание текста осуществляется на трех уровнях: семантизирующем, когнитивном и распредмечивающем [4].

Семантический уровень характерен для понимания иноязычного текста, особенно в тех случаях, когда среди «знакомых» слов встречаются «незнакомые», подлежащие семантизации, и когда нарушается смысловое восприятие текста. Например, часто в процессе работы с текстом возникает ситуация, в которой слова понятны, а смысл фразы не складывается *(«*В общем, я что-то понял»).

Когнитивное понимание возникает при преодолении трудностей в освоении содержания текста и способствует образованию знания, которое, однако, недостаточно для его прочного удержания в памяти. В этом случае проявляется рефлексия, умение осознать собственную мыслительную деятельность («Я понял это и это, потому что выделил в тексте главное»).

Распредмечивающее (смысловое) понимание имеет место при оперировании частными смыслами, опредмеченными в тексте, и характерно для студента, достигшего определенного уровня языковой компетенции («Я понял, что автор предлагает мне задуматься над этими проблемами… А как бы я поступил?»)

Процесс понимания иноязычного текста в герменевтике предполагает следующее: для понимания важны не буквы и звуки, последовательности символов и предложений, а мысль, выраженная ими, тот смысл, который заложен в словах и предложениях. Значит, понимание текста заключается в раскрытии его смысла. «Понимание текста основывается на взаимосвязанном смысловом и семантическом анализе. Оно исходит из понимания единства языка и мышления» [5].

Обучение пониманию текста (профессиональной или социокультурной направленности) в рамках герменевтического подхода строится на двух теоретических моделях: теории схемы и теории взаимодействия. Согласно теории схемы понимание текста происходит за счет активизации индивидуального опыта студента, содержащего его настоящий и прошлый опыт. При интеграции новой информации с ранее полученной, образуется новая, более развитая схема, устанавливаются связи между прошлым опытом и новой информацией. Согласно теории взаимодействия студенты усваивают язык лучше, если взаимодействуют со всеми элементами своего окружения. Поэтому необходимо подключать мысли и чувства студента, использовать личный, социальный и культурный контексты его деятельности. Понимание содержания текста во многом зависит от того, как читатель интерпретирует слова автора, как он взаимодействует с ними. Понимание текста при чтении происходит тогда, когда студенты активизируют свои прошлые знания, связывают их с новой информацией, полученной при чтении, взаимодействуют с текстом, интерпретируют его, обсуждают, слушают друг друга, оценивают свои чувства по поводу прочитанного.

Для развития умений понимания текста предлагаются задания (предтекстовые, текстовые, послетекстовые), вовлекающие студентов в процесс чтения и интерпретации текста. Некоторые из этих заданий выполняются до прочтения текста, другие могут быть использованы по мере «продвижения» читателя, третьи выполняются после прочтения текста. Условно их можно разделить на три группы. Первая группа заданий предназначена для активизации прошлого опыта студентов, их знаний в той или иной области. На основе названия текста студенты аккумулируют знания о предмете и о своих «ожиданиях» после прочтения. Вторая группа заданий обращает внимание студентов на содержание текста, включая его основные элементы: тему, постановку проблемы, разрешение проблемы и др. Третья группа заданий развивает мышление, умение предсказывать, анализировать, сравнивать. При выполнении данного задания активизируются знания студентов, появляется мотив для углубления знаний, возникает необходимость доказать свою версию или опровергнуть предположения других.

Тексты и задания к ним можно распределить по трем уровням: для слабо, средне и хорошо подготовленных студентов (адаптированные, частично адаптированные и неадаптированные материалы). В ходе работы с тестами студентам предлагается составить индивидуальные словари, разработать таблицы, схемы, графики, что значительно облегчает процесс понимания смысла текстов, запоминание лексики.

Лучше всего понимание смысла прочитанного в тексте достигается во время дискуссий, диспутов в форме круглого стола, конференции и др., когда каждый студент имеет возможность задать вопрос, высказать свою собственную точку зрения, подвергнуть сомнению предложенную идею.

Герменевтический подход в процессе обучения иностранному языку направлен на поиск смысла текста «для себя»; ориентирует студента на духовные ценности, постижение и понимание смысла, что способствует развитию его творческих и профессиональных способностей; строит новый тип отношений в процессе обучения, основанный на диалоге студента и текста; создает основы для самостоятельной учебной, научно-исследовательской, творческой, а в дальнейшем и профессиональной деятельности студентов.

Список использованных источников

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М : Совершенство, 1998.

2. Schleiermaher, F. Sämtliche Werke. / F. Schleiermaher – B. 7. – Berlin, 1838.

3. Хайдеггер, М. Работы и размышления разных лет. / М. Хайдеггер. – М.: Гнозис, 1993.

4. Богин, Г.И. Типология понимания текста / учебное пособие. / Г.И. Богин – Калинин, КГУ, 1986.

5. Зимняя, И.Я. Психология обучения иностранным языкам / И.Я. Зимняя. – М.: Просвещение, 1999.

ОБНОВЛЕНИЕ СТАТУСА ПЕДАГОГИКИ В СВЕТЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА СИСТЕМАТИЧНОСТИ

А.Н. Звягин

Челябинский государственный педагогический университет

В спектре концептуально-методологических и практических задач происходящей модернизации образования, в качестве стратегических приоритетов выделяются: систематическое обновление всех аспектов образования, и качественное обновление педагогической науки. Действенная реализация этих приоритетов предполагает повышение статуса педагогики как относительно самостоятельной дисциплины, которое позволило бы открыть широкие перспективы для ее развития, преодолеть еще наблюдающуюся оторванность педагогики от запросов современной педагогической практики. Однако, при отказе от прежних методологических установок испытывается острая потребность в новых или обновленных теоретико-методологических средствах, позволяющих эффективно решать вышеназванные приоритетные задачи. В свете сказанного главным методологическим основанием (средством, инструментом) выступает принцип систематичности, приобретающий в современных условиях общепедагогическое значение. Именно через призму общепедагогического принципа систематичности можно раскрыть возможности «качественного обновления педагогики» и пути повышения ее статуса.

С началом демократических реформ в нашей стране относительно педагогики возник феномен неопределенности. Её статус самостоятельной науки, получивший официальное признание с середины 30-х годов XX века и приобретший значение аксиомы, пошатнулся.

Появлению неопределенности способствовали как сторонники обновления педагогики, так и сторонники отказа в целом от всей прежней педагогики, как якобы присущей лишь странам с тоталитарными характеристиками.

Резко усилилась неоднозначность в истолковании самого понятия «педагогика». Оно стало обозначать кроме науки и практики, и искусство, и учебную дисциплину, и специальный вид познания, и вид проективно-конструктивной деятельности, и разновидность системы знаний, и социальный институт, и культурно-исторический феномен и др.

В современном отечественном педагогическом сознании существуют разные подходы к пониманию педагогики: дословное понимание, как относящейся только к детям; неограниченный спектр названий педагогики: «педагогика сотрудничества», «тоталитарная педагогика», «личностно ориентированная педагогика», «социальная педагогика» и т.п.; отказ от термина «педагогика» и фактическая его замена «наукой об образовании» («эдукологией»), «философией образования», «педагогической антропологией» и т.п.

В этой связи показателен тот факт, что феномен неясности сопровождает педагогику с момента ее зарождения. Педагогика возникла в Европе. Ее появление сопровождалось констатацией того, что искусство воспитания относится к самым трудным человеческим изобретениям. Особо подчеркивалось, что в отношении данного искусства и самой его идеи постоянно существуют разногласия.

С XIX века педагогику стремились возвысить до статуса науки в немецко- франко-славяноязычных странах (Германия, Франция, Россия и др.). В англоязычных странах разговор велся не о «педагогике», а о «науках о поведении» (бихевиоральных науках), философии воспитания (образования), об «учении об образовании» - «эдукологии» (Великобритания, США и др.). Кроме того, в западной культуре имеет определенное распространение идея «антипедагогики».

В свете общепедагогического принципа систематичности можно привлечь к обновлению представлений о педагогике такое методологическое средство как «образ педагогики». Данное средство является феноменом специально научного уровня методологии и во многом может выступать конкретизацией понятия «образ науки», разрабатывающегося отечественными исследователями философских проблем науки (В.Н. Порус, А.Л. Никифоров, А.П. Огурцов, Н.С. Юлина и др.). Ценность этого средства заключается в его эвристических возможностях, позволяющих в дорефлективной и рефлективной формах раскрывать педагогику как сложное, многомерное, многоаспектное, многоуровневое, интегративное образование. «Образ педагогики» позволяет учесть возможности различных форм постижения бытия, раскрыть для педагогики эвристический потенциал не только науки, но и других форм общественного сознания: искусства, морали, права, мифа, религии.

Особенно ценную роль в раскрытии сущности педагогики играет рефлективная форма ее «образа». В свете требований общепедагогического принципа систематичности рефлективная форма «образа» позволяет раскрыть сложнейший целостный характер педагогической (образовательной) деятельности в системе общественного (социального), отраслевого и внутриотраслевого разделения и интеграции труда и тем самым содействовать углублению в сущность педагогики, укреплению и обогащению ее статуса.

Можно выделить три уровня такого раскрывающего методологического анализа.

В условиях общественного разделения труда педагогический труд выступает как относительно самостоятельная сфера среди других сфер жизнедеятельности общества, как эпифеномен, сопутствующий всем остальным видам социальной деятельности. На данном уровне анализа педагогический труд рассматривается рядоположено с другими разновидностями (сферами) общественного труда (научного, управленческого, экономического и др.). Именно на этом уровне педагогический труд (образовательная сфера) исследуется с позиций различных разновидностей сфер общественного сознания и

науки: экономики - «экономика образования», психологии - «педагогическая психология», философии - философия образования» или «философские проблемы образования», менеджмента - «педагогический менеджмент», этики - «педагогическая этика» и т.п. На этом уровне возникает педагогика как интегративная дисциплина.

Другой уровень анализа связан с разделением и интеграцией внутри сферы педагогического труда. Педагогическая (образовательная) деятельность теперь представляется как сложный, целостный труд. От него отделяются и становятся относительно самостоятельными (сохраняющими педагогическую природу) разновидности - отрасли педагогического труда. Отделяется, прежде всего, управленческий педагогический труд, обеспечивающий осуществление «непосредственной педагогической (образовательной) деятельности». Затем появляются другие отрасли педагогического труда: подготовка и переплдготовка кадров, повышение квалификации, и др., также обладающие обеспечивающим характером. Возникает исследовательская и проективно-конструктивная деятельность, изучающие и обеспечивающие все вышеназванные отрасли целостного педагогическою труда. Порождаются методология педагогики и педагогическая философия, рефлектирующие над всеми разновидностями (отраслями) педагогического труда и над собой. На данном уровне педагогика представляется самостоятельной дисциплиной, имеющей свои разновидности.

Третий уровень анализа связан с внутриотраслевой дифференциацией и интеграцией. К примеру, непосредственная педагогическая (образовательная) деятельность подразделяется на обучение и воспитание. Возникают дидактика и теория воспитания. Соответствующим образом подразделяются и другие отрасли педагогического труда.

С целью обновления взглядов на сущность педагогики общепедагогический принцип систематичности и рефлективная форма «образа педагогики» способствуют критическому переосмыслению и переоценке, по крайней мере:

– возникшего с Нового времени стремления, переросшего затем в эмансипированные от философии сциентистско-позитивистский и технократический подходы к рассмотрению педагогики по образу и подобию естественно-математических наук, а деятельности образовательных учреждений - как деятельности «мастерских», «дидактических машин», «фабрик знаний» с их педагогическими технологиями «обработки людей людьми», «проектированием, конструированием личности», стандартизацией, унификацией, массофикацией;

– идей «философии жизни» и философской антропологии, дильтеевских культурно-исторических исследований и герменевтического толкования культуры; идей подразделения «наук о природе» и «наук о духе (о человеке, культуре, морали, обществе)»;

– идей школ неокантианства с их акцентированием внимания: на номотетизм и идиографизм как установок познания и осмысления реальности; на генерализирующий и индивидуализирующий методы познания, на номотетические и идиографические науки; на философию символических форм и т.п.;

– последствий наблюдающейся в современной культуре радикальной переориентации с номотетического стиля мышления на идиографическую методологию, а также парадигмальных сдвигов, связанных со становлением синергетики и постмодернизма.

Кроме того, обновлению воззрений на сущность педагогики и укреплению ее статуса способствовали бы, прежде всего:

– продолжение разработки понятийно-категориального аппарата педагогики, в частности, раскрытия статусных характеристик педагогических идей, педагогических фактов и понятий, принципов, законов (закономерностей), концепций, теорий, парадигм, педагогических картин и т.п.;

– использование в свете принципов историзма, исторической правды уровневого подхода к представлению педагогики. К примеру, на локальном уровне она представляется как педагогика образовательных учреждений, формального и неформального образования; на региональном уровне (группа стран, союз стран и т.п.) - как «пайдейя»; на глобальном уровне - как «пампедия».

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

С.П. Земляная

Российский государственный университет имени И. Канта

Многие исследователи определяют термин «самореализация» по-разному, но все существующие взгляды на этот феномен объединяет понимание данного процесса как реализации личностью ее внутреннего потенциала, выявление ею своих индивидуальных возможностей.

В современной науке термины «самоактуализация» и «самореализация» часто употребляются в общем контексте той или иной проблемы, связанной с исследованием жизненного пути человека и его личностного становления. Но существует некоторое различие в данных понятиях: самореализация означает мыслительный, когнитивный аспект деятельности, теоретическую деятельность, работу на внутреннем плане; самоактуализация имеет значение деятельности как процесса. Таким образом, понятия «самореализация» и «самоактуализация» очень близки по смыслу и являются двумя сторонами одного процесса, поэтому рассматривать их целесообразно в комплексе, учитывая при этом особенности использования и интерпретации данных терминов.

Процесс самоактуализации является трудоемким и длительным, может протекать в течение всей жизни человека. При этом большое значение имеет то, в какой среде находится самореализующаяся личность и каковы особенности ее деятельности и характера. В связи с этим особый интерес вызывает проблема факторов и условий самореализации и самоактуализации, которая на сегодняшний день не находит четкого ответа на вопрос о том, как создать такую среду, в которой начинающий преподаватель вуза сможет достичь наивысшей степени профессиональной самоактуализации, и какова в этом процессе его собственная роль.

Некоторые исследователи утверждают, что самореализовываться удается не каждому. Например, Д.А. Леонтьев считал, что не каждый индивид способен развить в себе сущностные силы, «в чем-то превосходящие исторически накопленные родовые способности человечества и способные обогатить эти родовые способности» [3, С. 167]. Такой же точки зрения придерживались и А. Маслоу и К. Роджерс, считая, что способность к самореализации первоначально заложена в человеке, но имеет ее далеко не каждый. Однако последние исследования указывают на то, что существует ряд особенностей самореализации, включающих в себя различные ее уровни и степени, и достижение той или иной степени самореализации возможно при наличии определенных факторов и условий, являющихся основаниями и предпосылками для ее возникновения.

Анализ имеющейся литературы показал, что разные авторы выделяют разные факторы и условия самоактуализации, рассматривая при этом лишь некоторые стороны данного процесса.

Так, например, в работе В.Б. Чупиной мы видим лишь социальный аспект проблемы. Говоря об особенностях влияния социокультурной среды на самореализационный потенциал молодого преподавателя вуза, В.Б. Чупина считает, что разная среда, например малый город и мегаполис, предоставляют человеку неодинаковые возможности для самореализации [6]. По результатам исследования, у представителей более открытого социокультурного пространства (мегаполиса) обнаруживается наиболее широкое ценностно-смысловое пространство в виде диапазона прогнозируемых возможностей для дальнейшего профессионального роста, которые могут быть успешно реализованы в заданных условиях. В малом городе стремление к успеху ценится ниже, чем способность к инерции, гибкость и стабильность, поэтому человек, испытывая влияние такой социальной системы, не имеет возможности и достаточной мотивации для самореализации. С такой точкой зрения трудно не согласиться, учитывая различия между малым городом и большим не только в плане предоставляемых человеку материальных, профессиональных и социальных возможностей, но и массовую психологию каждого из данных социальных пространств. Ведь именно массовая психология в наибольшей степени влияет на мировоззрение, ценности и внутреннее состояние человека, наличие в его психике внутренних конфликтов, осознание противоречий, стремление к самоопределению и самореализации.

С.А. Мульковой были выделены следующие условия самореализации личности: активность (преобразование), осознание (целей, самореализации, жизненных целей, как высшего смысла жизни, жизненных ориентаций, мотивов поведения), осмысленность (рефлексия), позитивное отношение к деятельности, творчество, способность к саморазвитию, самоопределению, самовоспитанию, позитивная «Я-концепция», адекватная самооценка и уровень притязаний [4]. Данная точка зрения рассматривает личностно-психологический аспект рассматриваемой нами проблемы. Этот аспект, несомненно, представляет собой особую важность, так как именно от личностных характеристик преподавателя зависит возможность его самореализации, учитывая то, что процесс самоактуализации носит субъективный характер. Субъект самореализации осуществляет те действия, которые считает наиболее целесообразными и правильными с его собственной точки зрения. По результатам многих исследований, в том числе исследований С.А. Мульковой, такие действия осуществляются личностью адекватной, активной, сознательной, позитивной, творческой, саморазвивающейся, способной к самоопределению и рефлексии.

У других авторов, например, у М.И. Ситниковой находим не только психолого-педагогические, но и организационно-педагогические условия самореализации преподавателя вуза. Под организационно-педагогическими условиями М.И. Ситникова понимает объективные условия, к которым ею были отнесены: проектирование и внедрение в практику работы вуза стратегий формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя; построение внутривузовской системы обучения преподавателя культуре профессионально-педагогической самореализации; оптимальное обеспечение доступа преподавателю к необходимым для профессионального роста информационным ресурсам; приобщение преподавателя к участию в культурно-образовательной жизни вуза; оказание управленческого содействия преподавателю в сохранении эмоционального позитива в отношении к культуре профессионально-педагогической самореализации; включение преподавателя в инновационную деятельность вуза [5, С. 27]. Однако невольно возникает вопрос: как обеспечить все перечисленные условия в рамках современного российского образования, переживающего в настоящий период множество образовательных и организационных реформ? К примеру, построение внутривузовской системы обучения преподавателя культуре профессионально-педагогической самореализации требует четко проработанной теоретической базы и огромных материальных и организационных усилий, не говоря о затраченном на такую работу времени.

Под психолого-педагогическими условиями М.И. Ситникова понимает свойства личности (способности, мотивы, установки) и педагогические явления, способствующие формированию культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя.

Согласно полисистемной модели самореализации личности С.И. Кудинова, к основным условиям самореализации личности относятся не только социальные и психологические, но и педагогические условия, а также психоэкологические и психофизиологические условия [2]. Здесь мы наблюдаем более полную картину, учитывающую различные стороны процесса самореализации. Психоэкологические условия связаны с влиянием экологических факторов на психику человека, таких как повышенный фон радиации, загрязнение воздуха, некачественная питьевая вода, неблагоприятный температурный режим и другие. Вследствие таких факторов у человека может проявляться повышение агрессивного поведения, снижение жизненного тонуса, психологической активности, проявление депрессии и других негативных процессов, отрицательно влияющих на самореализацию личности. Наибольшую значимость для С.И. Кудинова представляют анатомо-физиологические особенности, являющиеся предпосылкой для успешной самореализации человека в какой-либо сфере, а также особенности свойств нервной системы и свойства темперамента. Педагогические условия формируются в системе воспитания и обучения и являются системообразующими основами самореализации личности. Таким образом, говоря о самореализации личности преподавателя, возникает необходимость учета всех перечисленных факторов и условий, влияющих не только на ценностные установки и психологическое состояние личности преподавателя, но и на его общее благополучие, в том числе физическое здоровье.

Особый интерес представляет интеллект как условие самореализации личности преподавателя. По мнению В.А. Якунина, интеллект является наиболее важным фактором, определяющим успешность педагогической деятельности [7, С. 550]. Проведенное им исследование свидетельствует о том, что уровневые показатели интеллекта у педагогов-мастеров значительно превышают аналогичные показатели у педагогов-немастеров. Интеллект играет решающую роль в осуществлении практически всех видов деятельности педагога (прогностической, проектировочной и конструктивной, рефлексивной и познавательной). Интеллект обеспечивает не только познание человеком окружающего мира, но и принятие им решений в различных ситуациях, управление своим поведением.

Существует также ряд факторов, влияющих на процесс самоактуализации личности. Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев выявили две группы таких факторов. Первая группа — факторы, зависящие от человека. К ним относятся ценностные ориентиры, готовность к самостроительству, гибкость мышления, воля и др. Вторая группа факторов — не зависящие от человека. Это социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние на человека средств массовой информации, состояние экологической среды [1, С. 224].

Обобщая все вышесказанное, необходимо отметить, что на процесс самореализации личности преподавателя оказывают влияние множество объективных и субъективных факторов. Среди объективных факторов выделим: социальная среда в целом и вузовская

среда в частности, материальная обеспеченность и уровень жизни, природные, экологические и информационные факторы. К субъективным факторам относятся: анатомо-физиологические особенности, особенности темперамента и характера, уровень интеллектуального развития, особенности профессиональной деятельности, способность к активности, саморегуляции и рефлексии, творческие способности и креативность, самооценка, мотивы, установки, ценности.

При выявлении условий самореализации личности молодого преподавателя вуза необходим учет всех перечисленных факторов.

Список использованных источников:

1. Зобов, Р.А. Самореализация человека: введение в человекознание / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев: учеб. Пособие. - СПб.: СпбУ, 2001.

2. Кудинов, С. Самореализация как системное психологическое образование / С. Кудинов. http://www.i-u.ru/biblio/archive/kudinov_samo/

3. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. - М., 1997. - С. 156-176.

4. Мулькова, С.А. Типы самореализации личности преподавателя в педагогическом общении: дис. … канд. психол. наук: 19.00.0 / С.А. Мульков; - Москва, 2003.

5. Ситникова, М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / М.И. Ситникова; - Белгород, 2008.

6. Чупина, В.Б. Влияние социокультурного фактора на самооценку и потенциал самореализации молодых преподавателей вуза : дис. …канд. психол. наук: 19.00.01 / В.Б. Чупина; - Барнаул, 2004.

7. Якунин, В.Я. Педагогическая психология / В.Я. Якунин. - М.: Полиус, 1998.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКЕ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС

С.С. Кашлев

Минский государственный лингвистический университет

Одна из проблем, которая постоянно занимает преподавателей педагогики – как обучать студентов этой дисциплине, какова технология научения будущего педагога педагогическому взаимодействию. Особенностью обучения педагогике, в отличие от других дисциплин, является необходимость иллюстрации, реализации на самих учебных занятиях тех принципов, правил, сентенций, которые составляют содержание педагогики. Иначе педагогика воспринимается студентами как абстрактное теоретизирование, не связанное с непосредственной практикой обучения и воспитания. Как же добиться этого, каковы

возможные пути? Один из природосообразных и культуросообразных путей взаимосвязи теории и практики, активно разрабатываемых в последнее время – интерактивное обучение.

Педагогика как учебная дисциплина является теоретическим обоснованием объективных знаний о педагогической действительности. Педагогическая действительность составляет часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность человека. Слагаемыми педагогической действительности являются обучение и воспитание, педагогическое взаимодействие, цель и задачи взаимодействия педагога и учащихся, предполагаемые результаты обучения и воспитания, педагогические средства и условия, содержание педагогического процесса, педагогическое общение, педагогические методы, педагогические технологии и т.д. Педагогика представляет собой отдельную отрасль знаний о педагогическом процессе ислагаемых педагогической действительности. Объектом педагогики выступает процесс развития личности, образование, т.е. явления действительности, которые обусловливают развитие человеческого индивида, формирование его образа «Я» в ходе целенаправленной деятельности социума. Предмет педагогики – педагогический процесс как фактор (ведущее условие) развития личности [1].

Сущностной, объективной характеристикой педагогического процесса, педагогической деятельности является «взаимодействие», оно же является ключевым понятием, определяющим смысл интерактивного обучения, интерактивных методов. Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Педагогическое взаимодействие представляет собой процесс совместной деятельности педагога и учащихся, атрибутами которого являются: пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность личного контакта между ними; наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого; планирование, контроль, коррекция и координация действий; разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками; возникновение межличностных отношений. Педагогическое взаимодействие – это обмен деятельностями между педагогом и учащимися, в котором деятельность одного обусловливает деятельность другого (других).

Интерактивное обучение – это усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса через призму собственной индивидуальности, личного опыта жизнедеятельности. Это процесс интенсивной межсубъектной коммуникации преподавателя и студента (преподаватель-субъект своей профессиональной деятельности ставит в позицию субъекта его образовательной деятельности – студента). Интерактивное обучение направлено на изменение,

совершенствование моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса и характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностями, сменой и разнообразием видов, форм и приемов деятельности, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности, состоявшегося взаимодействия.

Структурообразующим признаком интерактивного обучения является взаимодействие студента с имеющимся у него собственным опытом жизнедеятельности, углубленная и всесторонняя работа с этим опытом. Опыт студента является в интерактивном обучении главным источником учебного познания [2]. При обучении педагогике – это в первую очередь взаимодействие студента с имеющимся у него опытом обучения и воспитания в общеобразовательной школе, университете, других учреждениях образования.

При реализации интерактивного обучения, интерактивных методов доминирует в отличие от традиционного (объяснительно-иллюстративного) не деятельность преподавателя (преподавание), а деятельность студента (учение). Преподаватель в интерактивном обучении не является транслятором готовой информации, а организует самостоятельную познавательную деятельность студента по продуцированию знаний об окружающей действительности, побуждает к поиску, исследованию явлений и процессов, самостоятельному решению проблем. Преподаватель – лишь один из источников информации. Его функция – создание условий для проявления студентами активности, инициативы в деятельности, в частности, познавательной. Ведущая роль преподавателя в интерактивном обучении – фасилитатор, т.е. помощник в организации мыследеятельности, смыслотворчества, рефлексивной деятельности студентов.

Определяющим признаком интерактивного обучения является проявление активности студентами и сочетание, взаимосвязь физической (передвижение по аудитории, смена рабочего места, рисование, осуществление записей и т.д.), социальной (обмен мнениями, смыслами, отстаивание своей точки зрения и т.д.) и познавательной активности (осознание себя как источника опыта, поиск решения проблем и т.д.) одновременно [2]. В этой связи можно говорить об гиперактивности участников интерактивного обучения.

Активности (интерактивности) студентов способствует и сочетание в интерактивном обучении общих организационных форм педагогического взаимодействия: фронтальной, групповой, парной и индивидуальной. Практически каждый интерактивный метод предполагает взаимосвязь и сочетание фронтальной (со всеми студентами), а также групповой (выполняемой в творческих группах), парной (выполняемой в парах) и индивидуальной работы студентов.

Анализ практики осуществления интерактивного обучения позволил выделить и другие его признаки, инструменты: антропологическая направленность, полилогизация,

диалогизация, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, вариативность,рефлексивность и др.

Названные признаки определяют сущность и содержание технологииинтерактивного обучения студентов педагогике. Эту технологию можно определить как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия преподавателя и студентов, последовательная реализация которых создает оптимальные условия их профессионального и личностного развития, освоения алгоритма организации и осуществления педагогического процесса. Технология интерактивного обучения может являться технологической характеристикой отдельного семинара, практического занятия по педагогике. Но в то же время в интерактивном режиме можно проводить серию или все семинары,занятия по педагогике. Автором в этой сфере накоплен значительный опыт.

Список использованных источников:

1. Кашлев, С.С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса, ч.1 /С.С. Кашлев.- Минск, 2005.
2. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – №7.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Л. А. Козинец

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Связь теории и практики, разработка направлений передового опыта всегда являлись основополагающими в развитии педагогической науки. Возникающий в сложных жизненных условиях, передовой опыт учителей давал ответы на самые актуальные вопросы, связанные с обучением и воспитанием подрастающих поколений. Будучи озвученным, он становился ориентиром, указывающим направление движению массовой практике.

Взаимодействие теории и практики рассматривали европейские педагоги Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, И. Ф. Гербарт, русские педагоги – М.И. Пирогов, Л. Н. Толстой ,К. Д. Ушинский. Проблема подготовки передового учителя нашла отражение в трудах А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Д. И. Писарева, Н. А. Добролюбова. Русские педагоги Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, В.П. Вахтеров, Д. И. Тихомиров стояли у истоков создания учительских курсов, на которых читались лекции по педагогике и психологии, проводились показательные уроки, обсуждались доклады опытных учителей.

Начало систематической разработки методологических и теоретических основ проблемы изучения и освоения передового опыта учителей было положено в 20-е 30-е годы XX века. В этот период возникает значительное количество передовых опытных образцов

работы педагогов-энтузиастов (П. П. Блонский, А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др.), создаются первые научные и информационные учреждения, занимающиеся сбором и систематизацией передового учительского опыта, проводятся научно-практические конференции по обмену педагогическим опытом, организуются конкурсы «Лучший учитель» (первый конкурс состоялся в 1923 году).

Тематика научных исследований также связывается с изучением передового опыта. К началу 1939 года было подготовлено около 125 проспектов и монографий о передовом опыте работы школ [4, с. 422]. Однако в монографиях представлялись разрозненные сведения, не выкристализовывалась идея, которая могла бы использоваться другими. Характеризуя содержание монографий этого периода ,Б. П. Есипов отмечал, что это скорее «педагогическая публицистика и художественная беллетристика, чем педагогическая наука» [2, с. 49].

Учебные пособия по педагогике, изданные П. П. Блонским, Н. Д. Виноградовым, А. Г. Калашниковым. А. П. Пинкевичем «не отражали на своих страницах ни описаний передового опыта, не тем более, его определений или методических указаний по изучению и использованию» [1, с. 46]. Этот факт свидетельствовал о том, что в 20-е 30-е годы проблемы передового педагогического опыта были обозначены, но не решены.

К изучению и обобщению передового педагогического опыта в 40-е годы активно подключаются сотрудники АПН РСФСР (создана в 1943 г.). Ученые широко привлекают лучших учителей страны. По их рекомендации в педагогических и предметных журналах вводится рубрика «Из опыта работы», систематически проводятся «Педагогически чтения» (первые чтения состоялись в 1944 году). В учебниках по педагогике появляются указания, что учитель «должен систематически изучать и обобщать передовой педагогический опыт» [1, с. 49].

Разработка теоретических и методологических основ проблемы изучения и обобщения передового опыта учителей осуществляется с конца 50-х годов. В этот период появляются фундаментальные исследования А. М. Гельмонта, Л. А. Левшина, Э. И. Моносзона, Е. Н. Полякова, М. Н. Скаткина, Н. П. Тучнина. Ученые вводят понятие «педагогический опыт» в научный обиход, указывают ошибки в описании учительского опыта. Основываясь на методологическим принципе взаимосвязи педагогической науки и практики, они рассматривают передовой педагогический опыт как возникающий в практической работе учителей, а затем превращающийся в объект научного познания.

70-е годы XX века ознаменовались тем, что обеспечивающая роль педагогической науки по отношению к практике стала приобретать интенсивный характер. Передовой педагогический опыт, его связь с достижениями педагогической науки становятся объектом пристального внимания таких ученых как Ю. К. Бабанский, А. Н. Бойко, Б. С. Гершунский, В.Е. Гмурман, В. И. Журавлев, М. А. Данилов, Т. Н. Клименко, Н. М. Таланчук, Р. В. Шахова.

Их работы не только обогатили массовую практику обучения и воспитания подрастающего поколения, но и способствовали развитию педагогической теории в целом.

К концу семидесятых годов назрела острая необходимость переосмыслить теорию изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта, пересмотреть имеющиеся методологические средства, определить стратегию исследований по данной проблеме, уточнить понятийно-категориальный аппарат, продемонстрировать пути и способы внедрения достижений лучших учителей.

С поставленными задачами успешно справились участники Всесоюзного семинара, организованного АПН СССР осенью 1978 года [3]. После семинара список исследований, рассматривающий круг вопросов, связанных с проблемами отражения и распространения передового педагогического опыта, а также обеспечивающих их решение, значительно пополнился (П. Р. Атутов, Е. Д. Варнакова, М. Д. Зверева, Т. А. Ильина, В. В. Краевский, М. И. Махмутов, Ф. А. Орехов, К. Д. Радина, А. И. Пискунов, Т. И. Шамова и др.).

Огромный вклад в развитие проблемы сближения науки и практики в 80-е годы XX века внесли: Ю. К. Бабанский, А. С. Батышев, Д. Б. Богоявленская, А. В. Гладкий, В. П. Игнатьев, Я. С. Турбовской, А. А. Столяр, Л. М. Фридман. Под руководством Я. С. Турбовского при АПН СССР в 1980 году была создана специальная лаборатория. Её сотрудники разработали концепцию и методику целенаправленного выявления передового педагогического опыта в целостном контексте массовой практики на диагностической основе. К концу 80-х годов разработка теоретических и организационно-методических основ изучения педагогического опыта подошла к стадии завершения.

В начале 90-х годов АПН СССР сосредоточила внимание на приоритетных направлениях развития педагогической науки, в том числе и на пропаганде новаторского опыта. Решение проблемы во всем многообразии ее аспектов требовало разработки конкретной педагогической теории, а также интегративных исследований по общей педагогике. Это давало возможность выявить общезначимое и специфическое в опыте учителей, в направлениях их поисково-творческой деятельности. Значительный вклад в решение проблемы на данном этапе внесли российские ученые Ф. Ш. Терегулов, Г. И. Хозяинов, белорусские ученые К. В. Гавриловец, А. А. Гримоть, И. И. Казимирская, А. И. Кочетов, В. П. Тарантей, А. П. Сманцер, Н. К. Степаненков, И. Ф. Харламов, И. И. Цыркун.

В настоящее время отечественная педагогика располагает богатым фактическим материалом, накопленным педагогами-практиками. Его теоретическое обоснование, обобщение и внедрение позволяет не только эффективно решать встающие перед современной школой задачи, но и разработать прогнозы, динамику развития воспитательно-образовательной практики, осуществлять на качественно новом уровне подготовку

педагогических кадров. Проблема развития теории передового педагогического опыта ждет своих исследователей.

Список использованных источников:

1. Боронилова, И. Г. Становление и развитие теории изучения и обобщения передового педагогического опыта: дис. … канд. пед. наук / И.Г. Боронилова. - Уфа, 1999.

2. Есипов, Б. П. Методика изучения опыта школ / Б.П. Есипов // Советская педагогика. – 1944. – № 5-6. – С. 45-51.

3. Методологические и теоретические проблемы изучения обобщения и использования передового педагогического опыта: Тезисы докладов на IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики. – М., 1978.

4. Очерки истории советской школы и педагогической мысли народов СССР. 1917-1941. – М, 1985.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК СУБЪЕКТОВ СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Н. Кудрявцева

Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

Современное общество ставит новые задачи образованию. Образование – это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человечества в пространстве культуры и во времени истории. Сущность и цель утверждающегося нового образования – это действительное развитие общих родовых способностей человека, обретение им универсальных способов деятельности и мышления (Г.С. Батищев, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков и др.). Суть профессиональной деятельности педагога в контексте этой парадигмы образования составляет социально-педагогическое и психологическое проектирование образовательных процессов, обеспечивающих становление личности ребенка. Полноценная реализация этой функции возможна только субъектом профессиональной деятельности.

Субъектность - это свойство личности, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю. Субъектность является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества.

Субъектность связана с выявлением системообразующего отношения профессиональной деятельности. Для педагога таким отношением выступает ценностное отношение к ученику. Специфика субъектности педагога состоит в том, что учитель

относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности.

Субъектность педагога формируется последовательно на всех этапах профессионального становления: довузовском, вузовском и послевузовском. Ведущей задачей профессионально-педагогической подготовки студентов в педагогическом вузе следует считать прежде всего формирование и развитие профессиональной субъектности будущих педагогов.

Основным условием развития субъектности считается активность самого субъекта, способствующая наиболее полному развертыванию и проявлению его психологического потенциала, а в роли механизма такого развития признаются осуществляемые им самопланирование, саморегуляция и самоорганизация [1]. В процессе вузовского обучения наиболее успешным образом реализовать это возможно в процессе педагогической практики студентов.

Будущие учителя начинают приобретать опыт профессиональной деятельности сначала в моделируемых условиях, имитирующих реальный педагогический процесс, приближенных к реальной деятельности, а затем уже осуществлять практическую деятельность в условиях реального образовательного процесса в школе.

Развитие субъектности связано с управлением собственным педагогическим опытом. Однако одного участия в практической деятельности для формирования опыта профессиональной деятельности будущим учителям не достаточно. Необходимо обеспечить осмысление и управление процессом формирования опыта.

Одним из ведущих факторов становления субъектности будущих учителей является система взаимоотношений «студент – преподаватель, методист» (Е.Н. Волкова и др.). Особенностью этой системы является характер отношений участников, предполагающий равенство сторон, взаимную доброжелательность и уважение. Такое партнерство и есть развивающее субъект-субъектное взаимодействие, стимулирующее активизацию процесса рефлексии, мотивирование студента к обогащению профессионального опыта. В условиях субъект-субъектного взаимодействия опыт профессиональной деятельности будущих учителей становится специальным объектом внимания и культивирования.

Реализация психологической поддержки субъект-субъектного взаимодействия возможна с помощью консультирования. Задача консультанта - оказать помощь студенту в решении проблемной ситуации по его инициативе. Эта позиция является привлекательной, так как потребность студента в консультировании позволяет ему ощутить себя источником своей деятельности, почувствовать ответственность за себя и за результат своей деятельности. Методист-консультант сосредоточен на решении конкретной проблемы; он либо знает готовое решение, которое он может предположить, либо владеет способами деятельности, которые указывают путь к решению проблемы.

Практика показывает, что эффективными являются не только индивидуальные, но и групповые консультации. При этом единичная консультация не способствует снятию и решению имеющихся затруднений у студентов. Эффект обеспечивается лишь логически взаимосвязанной и последовательной серией консультационных услуг, которые предоставляются в течение всего периода практики. Консультации необходимо строить в форме рефлексивного диалога, основывающегося на следующих принципах [3]:

1. Экзистенциально-акмеологическое открытие проблемности и смыслов окружающих человека реальностей (поиск студентоми и консультантом решения проблем, встречающихся в процессе профессиональной деятельности во время прохождения практики в контексте ценностно-смыслового самоопределения).

2. Создание условий, обеспечивающих дистанцированную социальную защиту, связанную с развитием рефлексивной способности, творческого мышления, и позитивного самоотношения (выход за рамки собственной деятельности и умение взглянуть на себя со стороны, увидеть себя глазами ученика; проектирование взаимодействия и подход к любому учащемуся, нахождение новых точек соприкосновения, нестандартные выходы из ситуаций; использование юмора; осознание своих эмоций, чувств, взглядов, направленности, самоотношения)

3. Осуществление психолого-педагогической поддержки, обеспечивающей культивирование всевозможных форм творческой активности личности (принятие студента как автономной личности, обладающей собственной ценностью; поощрение познавательной активности, проявляемой по собственной инициативе студентов; поощрение сотрудничества; недопущение со стороны отдельных студентов действий, подавляющих или обесценивающих творческую активность товарищей; создание атмосферы психологической безопасности).

Можно выделить основные принципы руководства деятельностью студентов на практике:

Принцип индивидуального подхода*:* индивидуализация практики по характеру выполняемой работы, по характеру и количеству оказываемой помощи студентам, имеющих различный уровень развития компонентов опыта профессиональной деятельности.

Принцип сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности и инициативы студентов*:* выделение в содержании практики вариативной части, поощрения самостоятельного поиска и реализации других методик, взаимопомощи и взаимного анализа студентами деятельности друг друга.

Принцип обратной связи*:* ознакомление студентов с мнением учителей, методистов практики, других студентов о ходе и результатах деятельности [4].

Таким образом, педагогическая практика выступает средством формирования и преобразования профессионального и личного опыта, средством развития субъектности будущих учителей.

Стать субъектом определенной деятельности (учебной, трудовой и т.д.) значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Или, иначе говоря, стать субъектом можно будучи компетентным в содержании и процессе осуществления деятельности. Однако парадокс состоит в том, что субъектность не только следствие наращиваемого профессионального потенциала, но и его условие. Сформировавшиеся смысловые установки, побуждают человека, «требуют» от него постоянного самосовершенствования и саморазвития профессиональной деятельности. Только в позиции субъекта человек способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Только позиция субъекта обеспечивает ему непрерывность и устойчивость профессионального роста.

Список использованных источников:

1. Бодалев, А.А. О некоторых важных задачах, решаемых акмеологией / А.А. Бодалев, Н.В. Васина // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всерос. съезда психологов. 25-28 июня 2003 г.. В 8 т. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003. - Т.I. с. 523-526 .

2. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дис. … д-ра психол. наук / Е.Н. Волкова. - М., 1998..

3. Давыдова, Г.И. Эволюция «Образа Я» личности в рефлексивном диалоге / Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов // Мир психологии. – 2009. - № 4. – с. 149-159.

4. Саврасова, А.Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в условиях педагогической практики / А.Н.Саврасова // Известия РАО. – 2007. - № 3.

ПРИНЦИП ИЗОМОРФИЗМА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ В СТРУКТУРЕ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

З.С. Курбыко, А.В. Позняк
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Постижение мира как единства всех форм человеческого бытия, заданных природой, социумом и культурой, и признание самого человека высшей жизненной ценностью является важнейшим условием формирования гуманитарного мышления личности. В.В. Розанов в книге «Сумерки просвещения» пишет о том, что «образование, не опирающееся на философское учение о человеке и его месте в природе, истории и культуре, с неизбежностью приближается к сгущающимся «сумеркам просвещения» [1, с. 52]. Знание, взятое само по себе, вне определенных качеств личности, такую роль выполнять не может.

В современной социокультурной ситуации меняется и отношение к образованию, которое отличается ценностно-смысловым содержанием, и соответствующими технологиями обучения и воспитания, а в его фокусе находится человек, реализующий индивидуальную траекторию своего развития. Иными словами образование выстраивается по антропологическому вектору, или гуманизируется.

Особое значение приобретает то обстоятельство, что идеалом образованности в современном мире становится новый человек, не просто конституирующий себя, то есть не только личность, а человек, вставший на путь «духовной навигации» (В. Розин). «Духовная навигация, – как отмечает В. Розин, – это наблюдение за собой, продумывание своей жизни, ее смысла и назначения, это стремление реализовать намеченный жизненный сценарий (скрипт), отслеживание того, что из этого получается реально, осмысление опыта своей жизни, собирание себя вновь и вновь… В рамках подобной практики человек является личностью, но не совсем обычной. Общая позиция здесь такая: человек действует не функционально, следуя своей социальной роли, а реализует собственное видение действительности, которое он нащупывает, выстраивая свою жизнь, постигая мир» [2, с. 36].

Это становится возможным при ориентации процесса подготовки будущих педагогов на формирование у последних гуманитарного типа мышления как особого вида отражения действительности, позволяющего воспринимать, оценивать, преобразовывать мир в его человеческом измерении.

Гуманитарное мышление – это поиск смысла, смыслопостижение и смыслотворчество. Смысл понимается как механизм регуляции процессов сознания и деятельности (К. Левин, А.Н. Леонтьев, В. Франкл), его структуру определяют контекст и интенциональность (Д.А. Леонтьев). Следовательно, в центре гуманитарного мышления оказываются тот или иной объект, рассматриваемый в контексте жизни конкретной личности, направленность ее деятельности, а также их осмысление, которое, как отмечает Г.Л. Тульчинский, «связано с динамикой самоорганизации личности, направленной к базовым ценностным установкам, к центру собирания личности, ее самосознания» [3, с. 19].

Наряду с обобщенными на философском уровне знаниями о природе человека и знаниями ведущих гуманистических идей структура гуманистического мышления включает в себя знание общечеловеческих ценностей, которые являются важнейшим фактором консолидации человеческого сообщества. В развитии

личностной позиции человека важная роль принадлежит его способности ориентироваться в системе жизненных ценностей.

Мышление педагога будет носить гуманитарный характер в том случае, если индивид осмыслит и присвоит такие общечеловеческие ценности и ориентиры, как ценность духовного и нравственного самосовершенствования, ценность уважительного отношения к личности другого человека, ценность личного свободного выбора человека, ценность диалогических отношений с миром и другими людьми, ценность саморазвития и самореализации в мире и др.

Гуманитарное мышление интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в одно целое, определяет профессиональную ориентацию, личностную позицию, тип поведения и деятельности педагога.

В различные исторические эпохи формировались определенные мировоззренческие установки, которые отличаются друг от друга, в первую очередь, методологическими основами исследования духовного и материального мира и места человека в нем. Среди таких мировоззренческих установок выделяются: космоцентризм, натурализм, теоцентризм, логоцентризм и антропоцентризм. Космоцентризм характеризует миропонимание человека древнего мира, для которого космос – дом и основание жизни, натурализм – взгляд на мир, согласно которому природа выступает как единый, универсальный принцип объяснения всего сущего, теоцентризм – установка, согласно которой основанием жизни человека и его высшей ценностью является Бог, логоцентризм связан с пониманием мира как системы логических отношений, существующих объективно и независимо от человека.

В отличие от этих мировоззренческих установок, в которых находит отражение стремление человека познать, в первую очередь, свою принадлежность к окружающему миру, антропоцентризм «в центр мира помещает самого человека, который служит исходным объяснительным принципом в познании мира и одновременно его основанием» [4, с. 79]. Антропоцентрическая установка как необходимость проявить внимание к «внутренней среде» человека, к возможностям сосуществования ее мира с миром других, с миром природы является основой гуманистического мировоззрения личности педагога и предпосылкой для формирования гуманитарного характера его мышления.

Гуманитарно-антропологическая модель открывает возможности преодоления несоответствия между необходимостью освоения (присвоения) культуры и субъективными механизмами этого процесса, между неизбежностью педагогического влияния на ценностно-смысловую сферу личности и требованием

невмешательства в ее внутренний мир. Это предполагает поиск такого принципа организации процесса подготовки будущих педагогов, который был бы адекватен природе гуманитарности, который смог бы объединить «общее» и «единичное», внешнее и внутреннее, сознательное и бессознательное, то есть объективированный мир культуры и субъективное пространство личности.

Таким принципом выступает принцип изоморфизма. Изоморфизм (от греч. isos - равный, одинаковый, подобный и morphe - форма) в философской литературе рассматривается как «…отношение типа равенства. Отсюда проистекает его методологическое значение как средства обоснования правомерности переноса знаний, полученных при изучении одной изоморфной системы, на другую» [5, с. 209]. Принцип изоморфизма – методологический принцип, предполагающий соответствие (отношение) между объектами или явлениями, выражающее тождество их структуры или строения.

Согласно этому принципу взаимодействие индивида с окружающим миром, а также процесс образования и функционирования «личного мира» может быть описан как структурирование «жизненного пространства».

Принцип изоморфизма предполагает широкое использование проективного метода как средства изучения путей и способов организации индивидом своего физического и социального опыта, субъективных представлений о себе и своем социальном окружении. Впервые эта точка зрения была сформулирована в психологии Л. Френком. [6], который в своей концепции исходил из тезиса о неразрывности и постоянном взаимодействии личности и среды. Личность как динамический процесс есть постоянная активность в создании, поддержании и защите своего «личного мира». «Личный мир» — это полностью субъективная система мнений, верований, идей, желаний и потребностей индивида, которые налагаются индивидом на все жизненные ситуации, придавая неповторимость, уникальность всему его поведению и ориентируют во внешнем мире. Уникальность личности, согласно Л. Френку, исключает ее изучение, становление, развитие путем выявления некоторых общих закономерностей и их сопоставления со «средней» личностью.

В связи с этим отметим, что исследуемая нами в контексте формирования гуманитарного мышления педагога профессиональная компетентность интегрирует целый спектр личностных качеств: «понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, с.58–64]. Следовательно, она всегда окрашена качествами конкретного человека.

По словам Е.В. Бондаревской, личностно-смысловая составляющая компетентности дает ключ к пониманию ее содержания и способов развития. Это предполагает формирование компетентности как личностно ориентированного педагогического процесса, обращенного к сознанию студента, его личностным структурам, т.е. в контексте современной гуманной педагогической парадигмы [8, с. 8].

В этом случае меняется представление о ключевой компетенции, которая интерпретируется уже не как метапредметное знание (А.В. Хуторской), а как личностно осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений, навыков. Она имеет универсальное значение и может быть использована человеком в различных видах деятельности при решении множества жизненно важных для него проблем. Развертывание содержания образования вокруг личностью значимых компетенций, их включение в содержание и есть путь перехода от обезличенных, отчужденных от человека значений к личностным смыслам, т.е. пристрастному, ценностному отношению к знаниям.

Следовательно, опора на принцип изоморфизма в подготовке будущих педагогов детерминирует целостное отношение к личности студента, его образованию, к педагогическому процессу, что позволяет реализовать в образовательном процессе педагогического вуза ведущее условие формирования гуманитарного мышления учителя – диалогичность.

Список использованных источников

1. Розанов, В.В. Три главные принципа образования (по поводу замечаний Д.И. Иловайского) / В.В. Розанов // Сумерки просвещения: сб. ст. по вопросам образования.– СПб., 1999. – С. 52.

2.Розин, В. Кризис образования и новый опыт преподавания философии / В. Розин // Социология образования. – 2009 – № 11. – С.31-43.

3. Тулъчинский, Г.Л. Смысл и гуманитарное знание // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) / Г.Л.Тульчинский: материалы междунар. конф., 19-21 мая 2005 г., Москва. – М., 2005.

4. Моторина, Л.Е. Философская антропология: учеб. пособие для вузов / Л.Е. Моторина. – М.: Высш. шк., 2003.

5. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 209.

6. Frank, L. Play in Personality Development / L.Frank. – Springfield: I.L., 1982.

7. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.

8. Бондаревская, Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С.3- 10.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Т.А. Лопатик

Белорусский национальный технический университет

Раскрытие взаимосвязи культуры со структурой и содержанием человеческой деятельности – одно из направлений современной культурологии. Различные подходы в оценке соотношения культуры и деятельности позволяют рассматривать, с одной стороны, культуру как результат деятельности. Этот подход получил название аксиологического или ценностного. С другой стороны, в качестве главного в содержании культуры рассматривается ее влияние на развитие личности человека как общественного существа. Данный подход к трактовке культуры обозначен как динамический или антропологический. С третьей стороны, культура характеризуется как способ деятельности, достигнутый на определенном этапе ее развития, и рассматривается с позиций функционального подхода. Каждый их этих подходов имеет определенные отличия. В тоже самое время они не противоречат друг другу, а дают представление о многостороннем анализе взаимосвязи культуры и деятельности человека (И.И. Зарецкая).

Образование – это объективная необходимость человеческого бытия, причем его исторически сущностный смысл состоит в «образовывании» человека, т.е. формировании его образа средствами культуры. Если под образованием понимать физическое и духовное формирование личности, сознательно ориентированное на исторически обусловленные идеальные образы, зафиксированные в общественном сознании как социальные эталоны, то педагогический процесс – это форма организации преднамеренного целенаправленного взаимодействия и взаимовлияния педагогов и обучающихся.

В настоящее время, когда новая система координат задает вектор развитию современных процессов в экономике, политике, культуре, – образование все больше осознается не столько как обучение знаниям, трансляции информации от более опытного человека (педагога) к менее опытному (обучающемуся), но и как «осознание себя и мира, погружение в культуру, преображение внутреннего мира человека по законам гармонии» (Гельман). Следовательно, необходимо так построить процесс образования, чтобы цель – становление культуры личности, стала личной целью, потребностью и необходимостью обучаемого, а для этого требуется ее «погружение» в ситуацию, проверка в соприкосновении с культурой, моралью.

Культурологический подход к профессиональной деятельности педагога должен определить современное культурологическое, гуманитарное мышление специалиста. «Гуманитарное мышление – это мышление о человеке в контексте культуры» (М.М. Бахтин). Наличие такого мышления – одно из условий и целей профессионального образования. Ведь для того, чтобы воспитывать другого, специалист должен не просто воздействовать на

качества и способности обучаемого, а являться в качестве воплощенного, персонифицированного образа профессиональной культуры.

Если перенести эти рассуждения на цели и технологии процесса подготовки педагога, то следует вывод: необходима их переориентация с решения задач обучения на задачи формирования культуры личности будущего специалиста. Для того, чтобы профессиональная культура могла стать элементом образа жизни людей, «войти в их быт», стать неотъемлемой частью общей культуры, ее носитель, которого мы называем педагогом должен регулировать ее направленность, способы и результаты нравственными ценностями. И при формировании, сохранении и использовании личностных качеств человека исходить из представлений о «нормах и идеалах их функциональности, коммуникативности, экспрессивности и красоты». Иначе говоря, обучающая направленность должна уступить место коммуникативно-обучающей.

В соответствии с той или иной социально-образовательной ситуацией, а также с преобладающей в данный момент педагогической концепцией или теорией в обществе могут складываться различные образовательные стратегии, в качестве важнейшего компонента включающие в себя интегральные личностные характеристики педагога: педагогическую направленность, педагогическую компетентность, педагогическую гибкость.

С психологической точки зрения существуют две модели профессионального поведения педагога. Модель адаптивного поведения педагога, в которой выделяют следующие стадии (фазы): фаза послевузовской адаптации (все принимается); фаза становления (появление индивидуального стиля, штампов, шаблонов, стереотипов); фаза профессиональной стагнации, для которой характерны эмоциональное выгорание, кризисы. Модель профессионального развития педагога, характеризующаяся внутренней активностью специалиста: фаза самоопределения; фаза самовыражения; фаза профессиональной самореализации, саморазвития творческой индивидуальности.

Человечество создало и постоянно совершенствует культуру, удовлетворяя свои собственные интересы и потребности, связанные с определенной целевой установкой на результат. В профессиональной деятельности педагога ориентация на результат деятельности сопряжена с социальным заказом и потребностями общества, которые отражают характеристики культуры, свойственной данному социуму. Созидание педагогом культуры как необычайно сложного явления бесконечно. Неопределенность границ результата профессиональной деятельности может способствовать или препятствовать полноте его самовыражения. В этом случае особо действенным оказывается процесс воздействия ценностей культуры на личность педагога.

Список использованных источников:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин.— 2-е изд.— М.: Искусство, 1986.

2. Культурология: Учебник для вузов / Б.А. Эренгросс, Р.Г. Апресян, Е.А. Ботвинник и др.; Под ред. Б.А. Эренгросс. – М.: Издательство Оникс, 2007.
3. Лопатик, Т.А., Сорока, О.Г. Профессиональная культура: понятие, особенности / Т.А. Лопатик, О.Г. Сорока // Профессиональная культура специалиста: методологические, идеологические, психолого-педагогические аспекты формирования: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Барановичи, 2005. –С. 51 – 53.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В.Я. Лыкова

Смоленский государственный университет

Постоянно меняющиеся и обновляющиеся современные условия педагогического труда актуализируют проблему подготовки специалиста как ответственной и самостоятельной личности, обладающей педагогической гибкостью, профессиональной устойчивостью, способностью к формированию педагогического мастерства, творческому решению конкретных педагогических задач, готовых к образованию на протяжении жизни.

В числе определяющих характеристик личности учителя как интегральной цели профессиональной подготовки доктор педагогических наук Н.К.Сергеев выделяет «развитость субъектных свойств и проявлений личности, определяющих меру ее свободы, духовности, активности и инициативы в жизнетворчестве, направленность последней на «САМО…» - самоопределение, саморазвитие, самореализацию, самосознание» [2, с.88]. Такая важнейшая характеристика личности будущего педагога может успешно развиваться в условиях личностноориентированного педагогического взаимодействия. Ориентиром для исследования проблемы педагогического взаимодействия в русле гуманистического подхода являются теоретические положения И.С.Якиманской о сущности личностно-ориентированного обучения, подчеркивающей, что «в основе его лежит признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развитие не как «коллективного субъекта», а прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом» [3, с.55].

Личностно ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов предполагает партнерство и сотрудничество, активность субъектов обучения, создание условий комфортного осуществления образовательного процесса, предоставления каждому студенту возможности почувствовать свою успешность и проявить свои способности. Такое взаимодействие основывается: принятие и понимание внутреннего мира студента; доверительность, доброжелательность и проявление уважения к каждому студенту; диалог и сотрудничество; учет субъектного опыта студента, его индивидуальных возможностей, построение индивидуальной траектории формирования профессиональной компетентности, основ педагогического мастерства, определения стимулов творческой самореализации;

разнообразие форм учебно-познавательной и самостоятельной работы студентов; актуализация развития рефлексии.

Ресурсом качественного освоения педагогических дисциплин является взаимодействие преподавателя и студентов как субъектов процесса обучения в режиме интерактива, диалога.

Исследователи (Е.И. Пометун, Л.В. Пироженко, Т.Л. Чепель и др.) подчеркивают, что интерактивные технологии обучения имеют большие ресурсные возможности не только в интенсификации обучения, но и в повышении его качества, способствуют осмыслению принятых решений, развитию самостоятельности, критичности и гибкости мышления, коммуникативной культуры, личностных качеств обучаемого. Отмечается терапевтический потенциал использования диалоговых методов в образовательном процессе (В.А. Лыкова, Т.Л. Чепель и др.). По утверждению В.А. Лыковой, диалог обладает исцеляющим ресурсом, «педагог может создать терапевтическую среду в том случае, если он понимает, принимает индивидуально-типологические и личностные особенности учащихся и свои собственные и способен адаптировать к ним свою систему преподавания» [2, с. 395].

Как показывают исследования и практический опыт, использование интерактивных технологий стимулирует развитие личной ответственности за образовательные результаты, способствует благоприятной психологической атмосфере, снижает тревожность обучающихся, вселяет в них чувство уверенности в себе.

Большим потенциалом формирования профессиональной компетентности и личностного развития будущего учителя, воспитателя обладает дисциплина «Основы педагогического мастерства», цель которой: обеспечить осознанное понимание ценностного смысла педагогического мастерства и путей его становления, готовность к формированию собственной педагогической персонал-технологии. Способствовать развитию педагогической рефлексии как основы непрерывного саморазвития педагога, важнейшего условия его личностного роста и продуктивности профессиональной деятельности.

Задачи дисциплины: формировать систему представлений о роли, сущности, компонентах педагогического мастерства, особенностях его развития; расширять представления о способах творческой самореализации личности педагога в его профессиональной деятельности; содействовать формированию профессиональной позиции, основ становления индивидуально-личностного стиля педагогической деятельности; способствовать готовности студентов к критическому, осознанному и адекватному использованию достояний науки и практики в профессиональной деятельности как условию социальной адаптации и личностной самореализации.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

- осознать ценностный смысл педагогической деятельности и ответственность за ее результат;
- иметь научное представление о роли педагогического мастерства в успешности педагогической деятельности, сущности педагогического мастерства и его компонентов;
- быть готовым осуществлять процесс воспитания и обучения детей научно обоснованными методами, ориентированными на индивидуально-личностное развитие ребенка;
- обладать способностью проявлять педагогическую гибкость;
- осознать необходимость профессионально-личностной рефлексии, проводить рефлексию собственной деятельности, заниматься самосовершенствованием;
- актуализировать потребность в освоении и отработке технологий воспитательно-коррекционного взаимодействия с детьми, осуществления личностно ориентированных форм и методов воспитательно-образовательной работы с воспитанниками;
- владеть навыками педагогической техники;
- развивать навыки педагогического общения и коммуникативной культуры, способствовать развитию гуманизации и демократизации отношений в педагогическом взаимодействии;
- запустить механизмы самопознания, профессионального самообразования и самовоспитания.

Развитию студента как активного участника взаимодействия со свойственными ему потребностями, мотивами, установками, эмоционально-чувственным опытом, индивидуальными особенностями и возможностями, стимулированию личностного роста и профессионального становления как субъекта образовательного процесса способствует использование интерактивных методов обучения.

Интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, дискуссия, круглый стол, мозговой штурм, дебаты и др. помогают раскрыть творческий потенциал студентов, активизируют их познавательную деятельность, повышают интерес к познанию, развивают коммуникативную культуру, формируют положительную Я –концепцию.

В ходе изучения курса продуктивным является использование заданий исследовательского характера с интегративными элементами дисциплин психолого-педагогического и предметного циклов, моделирование педагогических ситуаций, дискуссии, ролевые игры, сочинения-размышления, разработка авторских проектов и моделей, составление сценариев и др.

Например, развитию самостоятельности, критичности и системности мышления, творческой активности и познавательному интересу, развитию коммуникативных способностей, стремлению активно приобретать знания из различных источников, стимулированию личностного саморазвития и профессионального самовоспитания,

формированию основ собственной гуманистически ориентированной педагогической персонал-технологии способствует метод проектов. Основу метода проектов составляет идея направленности на результат, который студент может достичь благодаря решению теоретически и практически значимой проблемы, соединяя знания, умения, навыки, приобретая опыт деятельности, учитывая собственный творческий потенциал, ценностно-смысловые ориентиры будущей профессиональной деятельности. Примерными темами проектов могут быть: «Сотрудничество учителя и ученика в образовательном процессе», «Учебная дискуссия как средство диалогического взаимодействия», составление рекламных модулей «Мой творческий урок», «Мое публичное выступление» и др. Выполнение проектных работ помогает студенту осмыслить значимость и актуальность выбранной темы, проявить самостоятельность, представить собственную точку зрения, проявить оригинальность предложенных решений проблемы, артистизм и выразительность выступления, представить убедительную презентацию, развивать навыки анализа собственной деятельности, прогнозировать дальнейшие достижения, проявлять желание продолжить самообразование в направлении выбранной проблемы.

Повышению активности студентов в обучении способствует предоставление свободы выбора формы и степени участия в проводимых занятиях и формах контроля знаний.

Педагогическое взаимодействие, основанное на принципах гуманизации и гармонизации отношений, учете индивидуального познавательного опыта студентов, актуализации развития рефлексии как студентов, так и преподавателей, помогает оптимизировать процесс обучения, раскрыть студенту его собственные способности, понять себя и других. На основе индивидуально-личностного творческого сотрудничества происходит сближение преподавателя и студента. Эмоциональная культура преподавателя, проявление искренности его собственных чувств побуждают развитие искренних чувств у студента, располагают их к открытости и доверительности, диалогическому общению. Взаимодействие, ориентированное на личность, успешно, если оно дает возможность личности быть востребованной, создает ситуацию, в которой человек может почувствовать себя успешным, осознать себя и результат своих действий и отношений.

Список использованных источников:

1. Сергеев,Н.К.Непрерывное педагогическое образование: концепция и технология учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) / Н.К. Сергеев. – СПб. – Волгоград, 1997.
2. Лыкова, В.А. Педагогическая терапия в образовании / В.А. Лыкова. – Киев, 2009.
3. Якиманская, И.С. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения: принципы, проблемы, решения / И.С. Якиманская // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: сб. научн. трудов. – М., 1994.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГАМИ И СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.В. Луцкович

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Актуальность изучения психолого-педагогической сущности объяснительного процесса обусловлена потребностями образовательной практики в психолого-педагогических рекомендаций по созданию условий эффективного усвоения социо-культурного опыта обучающимися.

Реализация метода понимания в педагогическом взаимодействии определяется направленностью учителя на ученика (Е.В. Бондаревская) с одной стороны, и принятие его в себя (В.П. Зинченко) - с другой. Эта тенденция актуализирует диалоговый характер понимания (М.М. Бахтин). Ряд исследований посвящен проблемам взаимопонимания между обучаемыми и педагогами (А.А. Бодалев), диалога в личностно ориентированном образовании (С.В. Белова, М.М. Балашов, М.И. Лукьянова). Так, по мнению Р.Н. Щербакова, процедура понимания реализуется в ходе диалогического общения. Он выделяет наглядное и теоретическое объяснение [1]. Наглядное объяснение - это объяснение посредством образной, "осязаемой" реконструкции явления с опорой на собственный опыт учащегося. Теоретическое объяснение заключается в отыскании и установлении устойчивых, регулярных зависимостей. В ходе объяснения материала его понимание оформляется в мысль и, как конечный результат, выражается в языке.

А.А. Алферов в работе «К вопросу о взаимосвязи объяснения и понимания в науке» полагал, что: «объяснение как коммуникативный акт ставит целью донести логический план знания индивиду, перевести объективное знание в форму субъективного бытия (чужого по отношению к объясняющему). Практическая задача объяснения состоит в том, чтобы с помощью логических механизмов объяснения вызвать психологический эффект понимания»[2].

Из вышесказанного видно, что авторы по-разному видят содержательный компонент объяснительного процесса.

Целью данного исследования было изучение представления педагогами и студентами педагогических специальностей сущности объяснительного процесса в ходе изложения дидактического материала.

По опроснику «Понимание объяснительного процесса» (М.М. Балашов, М.И. Лукьянова) было опрошено 49 человек. (18 преподавателей колледжа и 38 студентов факультета начального образования). Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием: корреляционного анализа, факторного анализа по методу главных компонент с последующим ортогональным вращением.

Экспериментальным путем были получены 8 главных компонент, описывающих 65 процентов факторного пространства.

Первая главная компонента (далее – ГК) (10,5 % дисперсии) указывает направленность обучающих на собственное педагогическое мастерство, а не на мнение обучаемых субъектов. Объединила группу убеждение, что невнимание со стороны учащихся не должно тревожить, ибо педагогическое искусство и индивидуальное творчество неповторимо. Представлены такие суждения, как: «ученики не слушают, и меня это не раздражает» (0,83), «объяснительный процесс, как и педагогическое мастерство - искусство, оно неповторимо, и ничего в нем заимствовать нельзя» (0,61), «логика инсайта обучаемого повторяет логику научного открытия» (0,59). Высказывание таких суждений в большей мере характерно для педагогов колледжа, чем для студентов ($t= -2$; $p<0,05$).

Вторая ГК (9 % дисперсии) отобразила зависимость способа запоминания от личностной оценки. Эта группа реципиентов, считающих, что механическое запоминание информации учащимися не способствует ее внутренней и внешней оценки. В данной компоненте отобразились следующие значимые суждения: «механическое запоминание информации способствует последующему пониманию учебного материала» (0,71), и «для понимания необходима внутренняя оценка учащимся познавательного материала (полезен ли материал сейчас или в будущем)» (-0,71); «для понимания необходима внешняя оценка учащимся познавательного материала (соответствуют ли получаемые знания тому, что он наблюдает в действительности) (-0,6).

Третья ГК (8,3 % дисперсии) отразила ориентацию на доступность языка изложения. Задается суждениями: «в процессе обучения стараюсь говорить на языке данной возрастной группы» (0,77); «стараюсь сделать более понятным язык науки путем перевода на язык обучаемых учащихся» (0,76). Эта позиция высказывания большей мере характерно для студентов, чем для педагогов колледжа ($t= 3$; $p<0,01$).

Четвертая ГК (8,2 % дисперсии) характеризует с одной стороны ориентацию на объяснение для себя и перенос успешного результата, а с другой - ориентацию на увлекательное изложение материала с возможным допущением ошибок в ходе объяснения. Отражена значимыми суждениями: «объясняя другим, объясняю себе» (0,81), «в обучении главное результат, а не процесс» (0,52), «если в одной учебной группе объяснительный прием прошел успешно, то его следует применить и в другой группе в целях повторения» (0,48) и «при объяснении могут быть допущены грамматические ошибки, важно чтобы оно было увлекательным и понятным для слушателя» (-0,5). Такая точка зрения в большей мере характерно для педагогов колледжа, чем для студентов ($t= -2$; $p<0,04$).

Пятая ГК (8,1 % дисперсии) указывает на зависимость успешности интерпретации знаний от артистичности их изложения и повторяемости материала. Содержит значимые суждения: «понимание материала учащимися оцениваю по успешности его интерпретации» (0,77); «внимание учащихся лучше всего привлечь усилением голоса, или лирическим отступлением» (0,57); «лучший способ запоминания учебного материала, это его

повторение» (0,52). Это мнение в большей мере характерно для студентов, чем для педагогов колледжа (t= 2; p<0,05).

Шестая ГК (7,3 % дисперсии) направлена на объяснение, как умение определять научные термины своими словами. Предполагает ориентацию на простоту изложения и готовность слушателя к восприятию материала. Включает суждения: «знание науки, это знание ее терминов, а понимание это умение определять термины своими словами» (0,82); «готовность к восприятию нового материала формируется в ходе объяснения, а не до его начала» (0,42).

Седьмая ГК (7,1 % дисперсии) характеризует учет личного интереса и возможности познающим отыскать личный смысл в изучаемых знаниях в целях дальнейшего обмена опытом. Задается суждениями: «интерес к предмету полностью зависит от самого учащегося» (0,78); «необходимо оперировать личностными смыслами в целях обмена социокультурным и познавательным опытом» (0,66). Такая точка зрения в большей мере характерно для студентов, чем для педагогов колледжа (t= 2; p<0,03).

Восьмая ГК (6,1 % дисперсии) определяет то, что главные идеи в излагаемом материале необходимо повторять в целях лучшего понимания. Содержит суждения: «главные идеи в излагаемом материале следует повторять несколько раз» (0,84) и «любое знание невозможно без понимания» (0,41).

Итак, в содержании объяснительного процесса можно выделить восемь тенденций: 1) ориентация в объяснительном процессе на педагогическую науку, как на индивидуальное неповторимое искусство; 2) механическое запоминание и ориентация на внутреннюю и внешнюю оценку обучаемым субъектом познавательного материала; 3) доступность изложения научных категорий с учетом возрастных особенностей обучаемых; 4) ориентация на перенос успешного результата с одной учебной группы на другую с объяснением для себя и на изначальный допуск грамматических ошибок, чтобы было интересно и понятно; 5) инициация познавательных процессов обучаемого посредством модуляции голоса педагогом, повторение и интерпретация учебного материала со стороны обучаемого; 6) умение определять научные понятия своими словами, формирование готовности к восприятию нового материала у обучаемых субъектов; 7) учет интереса и необходимость оперирования личным смыслом обучаемого в целях обмена познавательным опытом; 8) повторение в ходе изложения главных идей.

В ходе исследования были установлены значимые различия в понимании объяснительного процесса педагогическим составом колледжа и студентами педагогического вуза.

Эмпирическим путем в ходе сравнения групп было установлено, что существует зависимость доступности изложения научных категорий, с учетом возрастных особенностей обучаемых, от временной характеристики их субъективного понимания.

Список использованных источников:

1. Балашов, М.М. Личностно-ориентированный подход к образованию: обоснование и сущность / М. М. Балашов, М. И. Лукьянова. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1999.

2. Щербаков, Р. Н. Процесс обучения: от объяснения - к пониманию / Р.Н. Щербаков // Педагогика. - 2007. - N 5. - С. 48-55.

3. Алферов, А.А. К вопросу о взаимосвязи объяснения и понимания в науке / А.А. Алферов: Депонировано в ИНИОН. № 47475 от 28. 12. 1992. - http://www.i-u.ru/biblio/archive/alferov_k_voprosu/

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

И.А. Малахова

Белорусский государственный университет культуры и искусств

Существенные изменения, происходящие во всех областях жизни, динамичность и глубина преобразований окружающей действительности, непрерывно расширяющееся и усложняющееся информационное пространство стимулируют рост активности человека, адаптационные и социализирующие процессы в обществе. Принципиально новые условия развития подрастающего поколения определяют стратегию формирования творческой индивидуальности, направленную на реализацию таланта и креативности каждого человека вне зависимости от социального статуса, уровня образования, профессии. Решить такие задачи может только педагог, обладающий инициативой, творческой активностью, педагог мыслящий и думающий, уровень педагогического мастерства которого соответствует требованиям времени.

Современная педагогика как наука о воспитании, образовании и развитии человека предъявляет все новые требования к деятельности учителя в широком смысле и педагога различных видов искусства в частности. При этом искусство выступает не только как средство эстетического воспитания личности, но и как цель учебно-творческой деятельности учеников. Это означает, что постижение языка различных видов искусства, проникновение в глубинную его суть, понимание всей палитры средств выразительности, овладение навыками творческой деятельности – вот первоочередные задачи**,** которые необходимо решать современному педагогу.

Формирование творческой личности, творческое развитие учащихся в процессе воспитания и обучения представляет собой основную цель деятельности педагога. Передать знания, развить умения и навыки школьников сегодня уже совсем недостаточно в ходе обучения различным наукам и видам искусства. Педагогу необходимо уметь создавать

условия для проявления самостоятельного творчества детей в разных видах деятельности, разбудить и стимулировать развитие их креативности. Отсюда требование постоянного совершенствования качества педагогической деятельности учителя, овладение все более высоким уровнем педагогического мастерства. Это наиболее продуктивный путь решения возникающих проблем.

Это и основное требование нового образовательного стандарта высшего образования первой ступени, регламентирующего подготовку специалистов по различным направлениям, в том числе в области педагогической деятельности. И не случайно знаниевая парадигма в подготовке будущих педагогов и специалистов социально-культурной сферы уступила место компетентностному подходу, согласно которому целью такой подготовки является «формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности» [1].

При этом академические компетенции включают знания и умения по изученным дисциплинам, способности и навыки учиться. Социально-личностные компетенции включают культурно-ценностные ориентации будущих педагогов, развитие нравственных и гражданских качеств личности. Профессиональные компетенции будущих педагогов предполагают наличие знаний, умений и навыков по различным видам профессиональной педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет ряд специфических, только ей присущих особенностей, которые проявляются в ходе ее реализации. Во-первых, специфична структура этой деятельности. Она включают такие компоненты как цель, задачи, средства, объект, субъект, результат, ценность, социально-педагогическую значимость. Специфика деятельности современного педагога проявляется уже в постановке цели этой деятельности, которая социально обусловлена и на современном этапе заключается в воспитании гармонически развитой личности в процессе обучения и воспитания. Педагогическая деятельность способствует осуществлению социальной преемственности поколений, включению подрастающего поколения в уже существующую систему социальных связей, приобщению школьников к национальным и мировым образцам культуры и искусства.

А конкретные задачи, исходящие из цели воспитания и обучения, педагог должен выдвигать сам, в зависимости от педагогических условий и индивидуальных особенностей каждого конкретного ученика. Значит, педагогическая деятельность, с одной стороны, всегда социально обусловлена, а, с другой, нестандартна по набору задач, выбору средств, методов и технологий обучения, что требует проявления педагогического творчества и креативности современного педагога.

Специфика цели обучения и воспитания проявляется еще и в том, что для эффективной ее реализации, она должна стать как целью педагога, так и целью ученика. При этом деятельность педагога должна осуществляться с учетом интересов, запросов и потребностей ученика. Ушли в прошлое авторитаризм и самодовлеющий характер требований педагога, когда мало принимались во внимание мнение и устремления ребенка, его внутренний мир и интересы. На смену авторитарному стилю деятельности педагога пришел гуманистически направленный, личностно ориентированный демократический стиль управления учебно-воспитательным процессом, когда во главу угла ставится личностное развитие каждого ученика.

Объектом педагогического труда в широком смысле является человек, формирующаяся личность с ее неповторимыми индивидуальными качествами и свойствами, с собственным миропониманием и мироощущением. Специфика объекта педагогической деятельности проявляется в том, что ученик – это активный участник педагогического процесса со своими неповторимыми индивидуальными качествами, мотивами, поведением, когда он, по сути, является и соучастником педагогического действа под названием обучение и воспитание.

Отсюда и понятно, что объект педагогической деятельности одновременно является и ее субъектом, т.е. активным творцом и созидателем своей личности. Педагог имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому не применимы шаблонные подходы и стереотипные действия, что диктует необходимость постоянного творческого поиска и личностного роста самого учителя. Современная педагогика – это педагогика сотрудничества, направленная на гуманизацию педагогических отношений, активизацию школьников с тем, чтобы сделать ребенка соратником, соучастником педагогического процесса и тем самым повысить эффективность работы самого педагога.

Специфика педагогической деятельности помимо специфичной цели, объекта и субъекта заключается еще и в том, что решение педагогических задач осуществляется средствами учебно-творческой деятельности, требующей новых развивающих технологий обучения и новых интерактивных методов воспитания. Среди которых технологии проблемного обучения и учебно-исследовательской деятельности школьников, проектные, игровые и коммуникативные технологии обучения и воспитания, а также методы мозгового штурма, дискуссии, учебных дебатов, деловых, ролевых и имитационных игр и др. В основе организации учебно-творческой деятельности школьников стоит педагог, обладающий системой профессиональных компетенций, среди которых – развитие креативности личности – занимает ведущее положение.

Креативность является интегративной способностью личности, охватывающей систему взаимосвязанных элементов. Своеобразие креативности в том, что она составляет продуктивный аспект личности педагога, выражающийся в способности его к творчеству и проявляющийся в критическом анализе своего и чужого опыта, понимании и выработке

новых идей, умении видеть и решать проблемы, способности отказываться от точки зрения, опровергнутой обстоятельствами, развитой интуиции и ощущении совершенства достигнутого результата [2].

Понятие «креативность» (от лат. creatio – творить, создавать) охватывает совокупность качественных характеристик мыслительного процесса (дивергентность и конвергентность, беглость, гибкость, оригинальность мышления, широта категоризации, чувствительность к проблеме, абстрагирование, конкретизация, перегруппировка идей) и личностных свойств (динамизм, направленность, активность, творческое самочувствие, воображение, фантазия), которые способствуют становлению и проявлению творчества как субъективного, индивидуально окрашенного стиля деятельности личности [2]. В структуру креативности входят также такие поведенческие формы ее проявления у личности как склонность к риску, склонность к исследованию разных возможностей, любознательность и решительность, терпимость к неопределенности, склонность к визуализации и созданию мысленных образов, интерес к новому и необычному, интуитивное предвидение результата, импровизационность решения. Креативность как личностное свойство абсолютно необходимо каждому человеку, но в большей степени педагогу и особенно преподавателю искусства, поскольку только креативные личности способны воспитать креативных учеников.

Итак, профессиональная деятельность современного педагога имеет свою ярко выраженную специфику, базирующуюся на требованиях социокультурной ситуации и педагогической науки, и проявляющуюся в особенностях цели, задач, содержания, структуры, средств и методов педагогической деятельности, что нашло отражение и в характере вузовской подготовки будущих специалистов в области педагогики.

Список использованных источников:

1. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени. – Утвержден Министерством образования РБ 13.06.2006 №374.

2. Малахова, И.А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект : монография / И.А. Малахова. – Минск : БГУ культуры искусств, 2006.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.Н. Михайловская

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В настоящее время происходит смена приоритетов с обучения, ориентированного на усвоение программы, на образование, направленное на развитие личности и её

саморазвитие. В свете данных образовательных тенденций современному обществу необходима личность, способная к самосовершенствованию, саморазвитию, творческому преобразованию действительности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития познавательной самостоятельности индивида.

«Познавательная самостоятельность», по нашему мнению, – это интегративное качество личности, которое находит отражение в желании и стремлении к активной познавательной деятельности, умении ставить цель и планировать собственную деятельность, способности наиболее оптимальным образом решать учебно-познавательные задачи, осуществлять самоконтроль и анализ достигнутых результатов.

Проанализировав различные подходы к определению структуры познавательной самостоятельности студентов, мы выделили четыре основных её компонента: мотивационно-целевой, содержательно-операционный, эмоционально-волевой и оценочно-рефлексивный. Такую структуру познавательной самостоятельности студентов мы основываем на работах учёных, занимавшихся изучением данного вопроса, исследованиях психологов мотивации учения, теории структуры управления деятельностью М.С. Кагана.

Критерием выделения уровней познавательной самостоятельности выступала степень сформированности данного личностного образования. Мы полагаем, что уровни развития познавательной самостоятельности личности определяются уровнями развития слагаемых компонентов. Группируя на основе комбинаторного анализа уровни развития компонентов исследуемого личностного образования из четырёх элементов, мы составили четыре основных уровня развития познавательной самостоятельности у студентов высшей школы и три переходных. Их выделение обосновано тем, что в процессе профессиональной подготовки возрастание самостоятельного творческого начала в познавательной деятельности студентов происходит постепенно, и каждый последующий уровень включает элементы предыдущего. Уровни развития познавательной самостоятельности и её компоненты представлены в виде таблицы (таблица 1).

Таблица 1 – Уровни развития познавательной самостоятельности студентов

Компонент познавательной самостоятельности	Уровни развития компонента	Подуровни познавательной самостоятельности	Уровни познавательной самостоятельности
Мотивационно-целевой (М)	М1 – низкий М2 – средний М3 – достаточный М4 – высокий	(М1 С1 Э1 О1) (М2 С1 Э1 О1) (М1 С2 Э1 О1) (М1 С1 Э2 О1) (М1 С1 Э1 О2)	Исходный уровень – недостаточное проявление познавательной самостоятельности (1)

		(М1 С2 Э2 О1) (М2 С1 Э1 О2) (М2 С1 Э2 О1) (М1 С2 Э1 О2)	Переходный уровень (1-2)
Содержательно- Операционный (С)	С1 – низкий С2 – средний С3 – достаточный С4 – высокий	(М1 С2 Э2 О2) (М2 С1 Э2 О2) (М2 С2 Э1 О2) (М2 С2 Э2 О1) (М3 С2 Э2 О2) (М2 С3 Э2 О2) (М2 С2 Э3 О2) (М2 С2 Э2 О3) (М2 С2 Э2 О2)	Минимальная познавательная самостоятельность (2)
		(М2 С3 Э3 О2) (М3 С2 Э2 О3) (М3 С2 Э2 О3) (М2 С3 Э3 О2)	Переходный уровень (2-3)
Эмоционально- волевой (Э)	Э1 – низкий Э2 – средний Э3 – достаточный Э4 – высокий	(М2 С3 Э3 О3) (М3 С2 Э3 О3) (М3 С3 Э2 О3) (М3 С3 Э3 О2) (М3 С3 Э3 О3) (М4 С3 Э3 О3) (М3 С4 Э3 О3) (М3 С3 Э4 О3) (М3 С3 Э3 О4)	Обязательная познавательная самостоятельность (3)
		(М3 С4 Э4 О3) (М3 С3 Э4 О4)	Переходный уровень (3-4)

		(М4 С3 Э3 О4) (М4 С4 Э3 О3)	
Оценочно-рефлексивный (О)	О1 – низкий О2 – средний О3 – достаточный О4 – высокий	(М3 С4 Э4 О4) (М4 С3 Э4 О4) (М4 С4 Э3 О4) (М4 С4 Э4 О3) (М4 С4 Э4 О4)	Полная познавательная самостоятельность

Согласно таблице низкий уровень развития познавательной самостоятельности студентов может определяться средним уровнем мотивационно-целевого компонента и низким уровнем развития остальных компонентов данного личностного образования (М2 С1 Э1 О1). В этом случае преподавателю в первую очередь следует обратить внимание на эмоциональную атмосферу занятия, направить свои усилия на развитие у студентов учебно-познавательных умений, формирование знаниевой базы и развитие умений рефлексии, самооценки познавательной деятельности. Аналогично можно охарактеризовать уровни минимальной, обязательной и полной познавательной самостоятельности.

Более подробно охарактеризуем каждый из четырёх уровней развития компонентов исследуемого качества личности. Низкий уровень развития мотивационно-целевого компонента характеризуется пассивным отношением студента к самостоятельной познавательной деятельности. Преобладает внешняя мотивация, мотив интереса к внешним результатам познавательной деятельности неустойчив, отсутствует самостоятельная постановка целей. На низком уровне развития содержательно-операционного компонента происходит узнавание, запоминание и воспроизведение готовых знаний. Присутствует самостоятельность при решении задач по образцу, учебно-познавательная деятельность репродуктивного типа. Низкий уровень развития эмоционально-волевого компонента характеризуется равнодушием при решении задач, эмоциями скуки, неуверенности в себе, страха, внимание ситуативно. Волевые усилия по преодолению познавательного затруднения проявляются слабо, требуется постоянная помощь со стороны преподавателя. Низкий уровень развития оценочно-корректировочного компонента определяется эпизодическим итоговым самоконтролем и самооценкой.

Средний уровень развития мотивационно-целевого компонента характеризуется положительным отношением к самостоятельной познавательной деятельности, присутствуют широкие познавательные и социальные мотивы, такие как интерес к результату учения, ответственность, интерес к разным способам добывания знаний. Студент понимает, осмысливает и достигает цели, поставленные преподавателем. На среднем уровне развития содержательно-операционного компонента усвоенные знания

носят репродуктивный характер. Однако знания системны и осознанны. При решении задач присутствует самостоятельность репродуктивного типа с элементами продуцирования. Средний уровень развития эмоционально-волевого компонента характеризуется эпизодической увлечённостью при решении задач. Присутствует общий положительный настрой на познавательную деятельность, но могут возникать отрицательные эмоции при столкновении с творческой задачей. Проявляются волевые усилия при решении задач средней сложности. Часто обращается за помощью к преподавателю. Средний уровень развития оценочно-корректировочного компонента определяется итоговым пошаговым самоконтролем и самооценкой.

Достаточный уровень развития мотивационно-целевого компонента характеризуется положительным творческим отношением к познавательной деятельности. Присутствует познавательный интерес не только к результату познавательной деятельности, но и к процессу. Преобладают мотивы достижения, самообразования. Студент по своей инициативе формулирует гибкие цели, а также творческие, перспективные, отсроченные цели. На достаточном уровне развития содержательно-операционного компонента знания применяются в новых условиях, они гибкие и оперативные. Учебно-познавательная деятельность носит репродуктивно-продуктивный характер, участие преподавателя в учебном процессе минимально. На достаточном уровне развития эмоционально-волевого компонента студент увлеченно и систематически решает познавательные задачи. Преобладают устойчивые положительные эмоции. Волевые усилия проявляются при решении сложных задач. В редких случаях студент обращается за помощью к преподавателю. Достаточный уровень развития оценочно-корректировочного компонента определяется пошаговым самоконтролем и адекватной самооценкой и коррекцией своей деятельности студентом.

Высокий уровень развития мотивационно-целевого компонента характеризуется ориентацией на интеллектуальное и личностное развитие (мотивы самосовершенствования); приобретение знаний и способов деятельности по специальности с целью профессионального самосовершенствования (профессиональные мотивы). Реализуются и достигаются все цели. На высоком уровне развития содержательно-операционного компонента присутствуют личностные суждения по поводу знаний и способов учебно-познавательной и профессиональной деятельности. Студент эффективно решает задачи, требующие творческого подхода. Учебно-познавательная деятельность носит продуктивный характер. На высоком уровне развития эмоционально-волевого компонента любая самостоятельная деятельность выполняется студентом с увлечением. Отмечаются положительные эмоции личностного, заинтересованного отношения к ходу и результатам собственной деятельности, уверенность в своих возможностях. Студент с удовольствием решает задачи творческого характера, требующие волевых усилий. Студент проявляет настойчивость и упорство в решении задач, способен работать, ориентируясь на поставленные им же самим цели, игнорируя сиюминутные, более привлекательные

желания; работает без посторонней помощи преподавателя (лишь в самых исключительных случаях обращается к ней), преодолевая познавательные трудности самостоятельно. Высокий уровень развития оценочно-корректировочного компонента определяется прогностическим контролем и самооценкой (т.е. до начала работы высокой самооценкой) и самостоятельной коррекцией деятельности.

Относительно переходных уровней развития познавательной самостоятельности студентов отметим, то что к ним относятся различные дисбалансные подуровни развития данного качества личности, которые встречаются в практике работы преподавателя. Например, (М3 С2 Э3 О2) – один из подуровней переходного от второго к третьему уровню – характеризуется тем, что студент ориентирован не только на результат деятельности, но и на сам процесс, способен самостоятельно ставить цели и менять их в зависимости от ситуации. При решении задач внимание студента устойчивое, он испытывает, в основном, положительные эмоции, однако решает задачи репродуктивного характера, по образцу, так как им ещё не хватает учебно-познавательных умений. В связи с этим при возникновении познавательных затруднений у студента появляются отрицательные эмоции. Также у студента отсутствует умение корректировать свою деятельность, по результатам самостоятельной работы он может осуществлять самоконтроль. Однако, как показывает практика, рассогласованные уровни развития различных компонентов познавательной самостоятельности встречаются намного реже, чем сочетания примерно одинаковых уровней их развития.

Итак, в данной таблице представлены все возможные, даже редко встречающиеся уровни познавательной самостоятельности студентов. Это даёт преподавателю возможность точнее корректировать учебно-познавательную деятельность студентов.

Список использованной литературы

1. Коротяев, Б.И. Учение – процесс творческий: из опыта работы / Б.И. Коротяев. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1989.
2. Половникова, Н.А. Исследование процесса познавательной самостоятельности школьников в обучении: автореф. … дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Половникова. – Л., 1977.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОСМЫСЛЕНИЮ СПРАВЕДЛИВОСТИ И ЯЗЫК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Н.И. Мушинский

Белорусский национальный технический университет

Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов должно соответствовать инновационным критериям *справедливости*, только в этом случае оно способно дать адекватный ответ на вызовы технократического социума, способствовать улучшению качества жизни. Герменевтический подход вносит важный вклад в осмысление языка педагогической науки, динамично отражает те измения фундаментальных принципов справедливости, которые происходят в условиях обострения техногенных проблем в начале

третьего тысячелетия. Опыт преподавания философских дисциплин в системе высшего инженерно-технического образования свидетельствует, что изучение философской герменевтики оказывает значительное воспитательное воздействие на будущих специалистов, учит их уважительно относиться к образу мысли других людей, строить отношения с ними на основе принципов справедливости. Известный словацкий педагог Ольга Глосикова подчёркивает, что современная парадигма воспитания подрастающего поколения строится на рассмотрении человека как высшей ценности: «Sućasna paradigma vzdelavania funduje na akceptacii ćloveka ako najvyśśej hodnoty» [4, s. 38]. Именно поэтому герменевтический подход к осмыслению языка педагогической науки становится основой адекватного прочтения постоянно изменяющихся в трансформационном обществе критериев справедливости.

С точки зрения герменевтики как одного из ведущих направлений философско-педагогической мысли, для выработки справедливого отношения к другим социальным группам внутри технократического социума особый смысл приобретает проблема понимания. Стремление понять жизненную позицию Другого, постичь мир его интересов является важным условием справедливого к нему отношения, позволяет объединить усилия для защиты окружающей среды и более разумного использования природных ресурсов. Кроме нравственно-этического и воспитательно-педагогического содержания проблема понимания имеет глубокий эпистемологический смысл: проникновение в субъективную сферу отдельной личности осуществляется на основе объективированной методологии, тем самым человек становится предметом научного рассмотрения, критерии справедливости приобретают системный характер.

Это особенно важно в современных условиях, когда техногенные проблемы порождают разочарование во всемогуществе научно-рационалистической методологии, всё чаще возникает стремление трактовать гуманитарное знание как область деятельности религиозных организаций. Философская герменевтика стремится показать, что не только сам технический прогресс зависит от научного исследования явлений природы, но и человек в условиях технического переворота, как носитель инновационных критериев справедливости, тоже нуждается в беспристрастном научном рассмотрении.

Используя язык герменевтики, можно сказать, что принятый в естественных науках метод объяснения (Erklaren) в настоящее время необходимо дополнить всесторонне разработанным применительно к гуманитарной предметности методом понимания (Verstehen); привести тем самым изучение человека с его изменчивой субъективностью и непредсказуемой «свободой воли» («свободой морального выбора») в соответствие с универсальными критериями научности. Уже в IXX веке философы-позитивисты подметили качественное отличие методологии естествознания (физики, химии, биологии и т.п.) от гуманитарных наук (истории и др.). Природа (живая и неживая) подчиняется принципам детерминизма, поэтому учёные-естествоиспытатели заняты поиском общих законов,

которые ею управляют (законы наследственности, законы периодических рядов химических элементов, закон всемирного тяготения и т.п.). Занимая отстранённую созерцательную позицию, они пытаются во всей полноте охватить наблюдаемые факты, чтобы потом выявить в них устойчивые повторяющиеся связи, описать их математическими формулами, найти универсальное «номотетическое» объяснение.

Но человек как предмет научного анализа качественно отличается от окружающей природы: в дополнение к своим животным инстинктам он в процессе эволюции выработал в себе творческое сознание (как инструмент более эффективного преобразования природной среды в соответствии со своими потребностями, посредством развития техники, науки, промышленного производства). Творческий креативный характер человеческого разума заставляет его постоянно продуцировать новые идеи, поэтому поведение субъекта принципиально непредсказуемо (в отличие от животных и растений, тем более,- от физических явлений неживой природы); оно образует область индетерминизма. Для «наук о человеке» единичные факты неизбежно оказываются на первом месте (поступки великих полководцев, политических лидеров, открытия выдающихся учёных, достижения деятелей искусства и т.п.); их теоретическая интерпретация носит вторичный характер.

При этом особенно трудно достичь научной беспристрастности: если учёный-естественник находится с «внешней» стороны изучаемых природных объектов, он лично не заинтересован в принятии той или иной концепции, ему легче устремляться к «объективной истине», то его коллега-гуманитарий сам включён в сложную систему общественных связей и отношений. Как представитель соответствующей национальной, религиозной, профессиональной либо другой социальной группы он на себе испытывает последствия того, какая из конкурирующих теорий будет принята в качестве политической идеологии и станет «руководством к действию». У него неизбежно возникает (часто даже неосознанно) стремление «подправить» научную трактовку исторической реальности в свою пользу, осуществить более тенденциозный подбор «достойных внимания» фактов, истолковать их с учётом «требований сегодняшнего дня». Именно поэтому зачастую так разительно отличаются официальные исторические концепции разных государств (идеологически санкционированные и введённые в систему преподавания), особенно враждующих в условиях «холодной войны», «мировых войн» или других социально-политических конфликтов XX столетия. В подобных условиях говорить о выработке каких-либо объективных общечеловеческих критериев справедливости не приходится; многие мыслители, отчаяшись, вообще отрицали возможность научно-беспристрастного анализа «проблемы человека» (один из таких подходов – знаменитый принцип «партийности» философии). Тем самым человек становится объектом конъюнктурных манипуляций со стороны политически ангажированных «идеологов», религиозных деятелей, предметом развлекательной художественной литературы, а отнють не изысканий учёных, соответствующих строгим требованиям научности, принятым, к примеру, в естествознании.

И тем не менее объективные критерии справедливости (как частных случаев «проблемы человека») возможны. На протяжении историко-философского процесса их пытались выявить наиболее выдающиеся умы, начиная от Сократа и до современной философской герменевтики. Одним из первых с «проблемой понимания» их связал В. Дильтей: «В гуманитарно-научном методе заключено постоянное взаимодействие переживания (Erlebnis) и понятия (Begriff). В переживании индивидуальных и коллективных связей гуманитарно-научные понятия находят своё воплощение, подобно тому как… непосредственное повторное переживание само возвышается до степени научного познания» [2, с. 10 – 11]. В «философии жизни» В. Дильтея метод понимания заключается в создании логических понятий на основе чувственных переживаний в рамках жизненного опыта как единого целого. Чтобы ощутить внутрений мир Другого, следует попытаться за непосредственным (денотативным) содержанием его высказываний реконструировать коннотативный (второго плана) смысл нарративных практик, обусловленный общим социокультурным контекстом, «простое понимание какого-нибудь рассказа или драмы уже предполагает процессы, выходящие за рамки процессов, протекающих у их персонажей» [2, с. 101]. Выработка справедливого отношения к Другому на основе адекватного понимания есть, по Дильтею, истинная цель всякого философствования.

Язык педагогической науки играет здесь особую роль, поскольку субъективный мир человека той или иной эпохи выражается в соответствующих лингвистических артефактах (хрониках, письмах, мемуарах, философских и литературных текстах). Об этом говорит М. Хайдеггер: «Язык есть дом бытия… Мыслители и поэты – хранители этого жилища» [3, с. 192]. Живое словотворчество отражает специфику «понимающего бытия-в-мире», его изучение позволяет раскрыть субъективное мироощущение человека иной культуры или исторической эпохи. По-другому начинает звучать понятие «времени», «бытие как таковое… открывает свою потаённость во времени… Так время оказывается собственным именем, только ещё подлежащим продумыванию, для истины бытия, прежде всего требующей понимания» [3, с. 33]. Герменевтика текста охватывает всю совокупность «примет» времени (исторических деталей; малоизвестных фактов биографии автора и т.п.) как предпосылки для последующего взаимного понимания на основе истинной справедливости.

Г. Гадамер реабилитирует понятие «предрассудка» (Vorurteil), дискредитированное естествознанием Нового времени; соединяясь с непосредственным содержанием текста в структуре «герменевтического круга», предрассудок имеет глубокий познавательный смысл. «Само по себе слово «предрассудок»… означает пред-суждение, то есть суждение… , вынесенное до окончательной проверки всех фактически определяющих моментов… «Предрассудок», таким образом, вовсе не означает неверного суждения» [1, с. 322 – 323], он позволяет глубже ощутить реалии иной эпохи или социокультурной общности, построить на этой основе более справедливое отношение к её представителям.

Герменевтический подход к осмыслению языка педагогической науки, приобщение на этой основе к общечеловеческим принципам справедливости, является важным медологическим фактором совершенствования теории и практики педагогического образования в условиях трансформационных процессов. Необходимо шире использовать возможности учебных дисциплин «Этика» и «Философия» для более эффективного развития содержания педагогического образования.

Список использованных источников:
1. Гадамер, Г.-Г. Истина и метод / Г.Г. Гадамер.- М., 1988.
2. Дильтей, В. Сущность философии / В. Дильтей. - М., 2001.
3. Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер. - М., 1993.
4. Glosikova, O. Niektore teoreticke vychodiska noveho ponimania procesu vzdelavania sućasnej mladej generacie / O. Glosikova // Zbornik prac z teoreticko-metodickeho seminara. - Prešov, 2004.

РОЛЬ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР В ИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.И. Наумов

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

С.Н. Бабошенкова, *Лидский райисполком*

В условиях трансформационных процессов вопрос конструирования эффективной школы, адекватной динамично меняющимся социальным ожиданиям, сопрягается с проблемой субъектов институционализированного образовательного процесса, для которых ценность образования имеет либо безусловный характер, либо инструментально определяется в качестве средства достижения различных целей. Традиционно в качестве наиболее влиятельных социальных субъектов институционализированной образовательной деятельности выступают педагогическое сообщество, и семья.

Однако в условиях трансформирующегося общества происходит определенная деградация социализирующего пространства и его важнейших агентов, так как динамика социальных процессов становятся значительно выше скорости социально-адаптивной деятельности базовых социализирующих институтов, которые оказывается недостаточно мобильными и не способными предложить индивидам готовые модели деятельности, адекватные новым социальным условиям и социокультурным вызовам. Так, переход от семьи с несколькими поколениями к нуклеарной семье обусловил существенное ослабление социальных связей между поколениями, что в морально-этическом аспекте означает определенную девальвацию целого комплекса традиционалистских ценностей. Для семьи, характеризуя современные тенденции воспитания во многих странах мира, становится все проблематичнее выполнять функцию формирования социального капитала в обществе, обеспечивать развитие личности ребенка посредством интенсивного приобретения позитивного социального опыта.

Определенное сужение воспитательной функции педагога в трансформирующемся обществе обусловливается существенным изменением его ценностных приоритетов, коммерциализацией социальных отношений и переформатированием социального пространства. В результате этого на периферию общества выдвигаются неконкурентоспособные в новых условиях представители социальной сферы, являющиеся носителями нерелевантных новым условиям ценностных систем и моделей поведения.

Однако изменение роли семьи и педагогического сообщества в трансформирующемся обществе как агентов социализации не отменяет необходимость и социокультурные механизмы определения базовых социальных характеристик индивида, что актуализирует проблему переоценки сущности и содержания образования как механизма социализации подрастающих поколений. Для этого необходимо учитывать различие между образовательной деятельностью как процессом обучения учащихся и студентов основам дисциплинарно организованного знания и образовательным процессом как социализирующим механизмом, в котором действуют различные социальные группы. В данном случае особый интерес представляют те социальные группы, для которых ценность и функциональность образовательного пространства становится социокультурной проблемой. Таковыми являются молодежные субкультуры, которые выступают как специфичные коллективные субъекты, обладающие собственной логикой развития. Они, с одной стороны, формально находятся вне системы образования и не формируют социальный заказ на образование. С другой стороны, посредством своих представителей включены в процесс образовательной практики в качестве ее адресатов, поэтому имеют в ней собственные интересы и цели.

Весомая роль молодежных субкультур в современном институционализированном образовательном процессе определяется целым рядом разнородных факторов.

Во-первых, социологическим фактом является появление нового периода жизненного цикла в жизни современной молодежи, который исследователи типологизировали как «пост-юношество». Данный период, охватывающий возрастные рамки примерно с 16 до 28 лет, обусловлен существенным расширением времени профессиональной подготовки молодежи к профессиональной деятельности в современном обществе. В результате этого складываются предпосылки для культивирования современными молодыми людьми, независимо от их социального положения, семейных и групповых ценностей, социального инфантилизма. В условиях минимизации социализирующей нагрузки семьи благоприятной социальной почвой для этого процесса являются различные

молодежные субкультуры, участники которых образуют, согласно С. Эйзенштадту, своеобразное промежуточное звено при переходе молодого человека из интимного мира семьи в формальные бюрократизированные структуры общества. В их пространстве возможен и необходим тренинг исполнения будущих социальных ролей, который реализуется в благоприятном и психологически комфортном для молодого человека режиме. Молодежные субкультуры, опосредуя процесс профессионального обучения и гражданской социализации индивида, подготавливают его для успешного функционирования в более широкой социальной системе. Показательно, что имманентность субкультурной активности молодежи позволяло С.И Левиковой классифицировать молодёжные субкультуры по степени стабильности субкультурного формирования, т.е. на основании доли участия молодого человека в той или иной субкультуре. Так, она делит все молодёжные субкультуры на два класса: «чистые» («регулярные»), которые становятся самоцелью для молодых людей, представляют собой закрытые для «чужих» формирования; «смешанные» («нерегулярные»), участие в которых не является самоцелью, а компенсирует недополученное молодым человеком в формальных социальных институтах [1].

Во-вторых, молодежные субкультуры необходимы для молодого человека в качестве особой социально-психологической среды, в которой на основе общего жизненного опыта и схожих проблем молодежь вырабатывает комплекс ценностей, норм поведения и стереотипов, необходимых для успешной адаптации к трансформационным процессам в обществе. Именно в пространстве молодежных субкультур для молодых людей становится возможным снятие напряжения после работы или учебы, развитие самосознания и солидарности, формирование чувства относительной независимости по отношению к окружающим и высокой самооценки личности. Динамичность современной жизни обусловила не только сам факт существования молодежных субкультур как системы нонконформистских ценностей, установок и норм поведения, обслуживающих специфические потребности молодежи как особой социально-демографической группы, но и необходимость и функциональность взаимодействия между ней и социумом. Так, известный английский социолог Карл Манхейм писал: «Статичные общества, которые развиваются постепенно при медленном темпе изменений, опираются главным образом на опыт старших поколений. Образование в таких обществах сосредоточено на передаче традиции, а методами обучения являются воспроизведение и повторение. Такое общество сознательно пренебрегает жизненными духовными резервами молодежи, поскольку не намерено нарушать

существующие традиции. В противоположность таким статичным, медленно изменяющимся обществам, динамические общества, стремящиеся к новым стартовым возможностям, независимо от господствующей в них социальной или политической философии, опираются главным образом на сотрудничество с молодежью» [2, с. 443-444]. Следовательно, в условиях трансформационных процессов социально-психологический инфантилизм молодежи парадоксальным образом, может быть трансформирован в фактор динамизации социокультурных процессов, в том числе и институционализированной образовательной деятельности, поскольку возрастной фактор обусловливает постоянное стремление молодежи к инновациям

В-третьих, развитие глобального информационного пространства на основе прогресса информационно-компьютерных технологий детерминирует интенсификацию процессов обмена духовными и материальными ценностями между различными культурами. В современных условиях глобальная информационная сеть трансформировалась в культурное пространство постиндустриального социума, технологически опосредующего межличностную коммуникацию и элиминирующего необходимость и обязательность физического присутствия в данном процессе. Молодежь, психологически наиболее адаптированная к быстрой эволюции компьютерной техники, средств и способов коммуникации, в данных условиях выступает в качестве инициатора и медиатора социокультурных трансформаций техногенной природы. Инновации в технико-технологической сфере стали детерминантами процесса зарождения в молодежной среде социальных образований нового типа или так называемых сетевых субкультур, которые достаточно быстро распространилась по всему миру (геймеры, хакеры и др.). Они не только способствуют экспансии новых средств коммуникации в любом социокультурном пространстве, но и модифицируют разнородные социальные практики, игнорируя культурные различия и объективируя маргинальные социокультурные элементы. В условиях современной институционализированной образовательной деятельности, характеризующейся неуклонным возрастанием роли информационно-компьютерных технологий, средств и способов коммуникации, создаются предпосылки для развития молодежных субкультур, реализующих себя в глобальном информационном пространстве.

В-четвертых, целью институционализированной образовательной деятельности выступает передача исторически легитимированной историко-культурной традиции, которая связывает воедино различные поколения, формирует у молодежи определенные ментально-ценностные и поведенческие характеристики,

делает возможным существование общепринятой картины мира. Однако для постиндустриального общества характерным является момент аксиологического и поведенческого разрыва между поколениями, социальное время и условия жизни которых существенно различаются между собой. В результате этого создаются предпосылки для формирования гомогенных в возрастном измерении социальных групп и конгломератов, локализующих социокультурный опыт только в своих границах. В данных условиях молодежные субкультуры, репрезентирующие современные социокультурные трансформации, становятся создателями нового ценностно-нормативного комплекса ориентаций, эффективно навязывая его молодежи и внося свои корректировки в цели и ценности институционализированной образовательной деятельности. Это лишает индивида видения жизнеспособной пространственно-временной перспективы, делает проблематичным формирование у молодежи посредством образования, имплицитно выступающего в качестве процесса поддержания определенной возрастной иерархии в обществе, идеальных представлений о необходимости существования и самоценности форм социальности.

В условиях трансформирующегося социума молодежь как особая социальная группа обладает собственными целями, интересами, критериями оценки социетальных процессов и формами социальной организации. Таким образом, молодежные субкультуры являются неотъемлемыми элементами и факторами образовательного процесса, объективируют новые тенденции социокультурного развития современного социума, что актуализирует обязательный учет их позиционных характеристик в сфере образования.

Список использованных источников:

1. Левикова С.И. Молодёжные субкультуры: учеб. пособие / С.И. Левикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

2. Манхейм, К. Диагноз нашего времени. / К. Манхейм. – М., 1994.

СОВРЕМЕННЫЙ ВЫЗОВ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Новиков

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

Современное образование, будучи важной составляющей общественной жизни, в контексте общей ее динамики сегодня оказалось перед серией новых вызовов. В социальной жизни эти вызовы связаны с развитием как естественнонаучной компоненты бурно развивающейся цивилизации, так и с усложнением социогуманитарной ситуации; в образовании же они связаны, с нашей точки зрения, по преимуществу с противоречием между новыми обстоятельствами и традиционными способами построения теории и практики образования.

Исследователи говорят о том, что для теории и практики классического образования характерно следование за теориями классического естествознания, зародившимися в XVII-XVIII вв [1]. Они исходят из посыла вечного тождественного себе мира и независимого от него отражающего его субъекта, т.е. утверждают познавательное отношение человека к миру и к себе, как его части, через образ универсального наблюдателя, носителя «все ближе приближающегося к абсолютной истине» «отражения» объективного мира, который мы должны «сначала познать», чтобы «затем жить» в нем, правильно реализуя его трансцендентно данные законы. В силу этого интересы классической теории образования в основном сконцентрированы на поиске технологий более эффективной передачи построенной науками картины «отражения», вырабатывая для этого соответствующие средства и методы. Соответственно, речь идет о репродуктивной, по отношению к научному знанию, модели образования.

Как известно, XX век принес иное понимание познания (основные его черты мы рассмотрим ниже), связанное с кризисом классических форм естествознания и развитием социальных и гуманитарных исследований. Однако, сегодня можно говорить о некоторой фиксированности существующего образования на классических образцах. Известно, что основная масса транслируемого в высшем, вузовском образовании знания и форм мысли, особенно в естественнонаучном обучении, до сих пор соответствует образцам, выработанным в науке в XVII-XVIII вв., а созданное в XIX – первой половине XX вв. представлено намного более скромно, и уж совсем незначительно присутствие в практике образования современных форм понимания, суждения и действия.

Таким образом, в образовании (в том числе и высшем) воспроизводится классическая познавательная структура, укорененная в идеологии образования, его содержании, учебных формах и методах. Например, лекция как информирование, претендующей на то, чтобы упорядочить весь мир; предполагается, что потребитель информации сможет затем правильно и осознанно строить на ее основе свое поведение. Однако нельзя не заметить, что при таком подходе, чем лучше мы пытаемся реализовать такого рода образовательные результаты, тем стремительнее этот «мир» «расползается» у нас в руках, распадаясь на объемы, кластеры все менее согласующейся между собой информации).

Практикуемое в образовании «классическое» отношение со знанием индуцирует картину стояния человека перед лицом огромного массива его, превышающего любые возможности усвоения.

Сегодня, после познавательных поворотов XX в., мы все более ясно понимаем, что человеческая жизнь – не нечто трансцендентно-определенное, но, скорее нечто, облик чего опосредован выстраиваемыми людьми моделями собственного существования [1]. И моделей этих становится все больше [2]. Знание в контексте современных исследований также оказывается чем-то сложным, скорее конструктивным, нежели имеющим

отражательную природу, тесно связанным с практикуемыми формами человеческого существования и ситуациями своего получения. Опыт современной рефлексии показывает, что познание следует мыслить скорее не как линейный процесс расширения отражения, но как развитие «сети» неких нелинейных познавательных траекторий, находящихся в сложных отношениях друг к другу; не как устойчивое движение, но как феномен неких «пульсаций», несущих через вырабатываемые формы реализации человеческого существования меру соразмерности человека миру и человеку, т.е. нечто, что каждый раз определяется заново, дискретно, «независимо» - только через точки этой «пульсации» продуцируя «знания», конфигурируя их отношениями локального порядка, т.е. отношениями сейчас актуального способа человеческого существования, - собою уникально замыкающего «связь времен и миров», говоря словами классиков [1]…

Поэтому мы считаем, что сегодня интерес представляют не экстенсивные, т.е. реализующие некую линейную логику попытки выстроить образование как наращивание объемов передаваемых знаний, непрерывно прирастающих из прошлого через настоящее к будущему (более полные теории, а на занятиях - более информативные лекции, лучше подготовленные задания и т.д.), -- ибо такой способ построения образования наталкивается, с одной стороны, на выявленную исследователями гетерогенность и сложность структуры знания, а с другой – навязывает человеку знание как отчужденное, связь соразмерности с условиями производства которого утрачена, и индивиду остается лишь стремиться усвоить данное ему внешним образом и абсолютизированное (т.е. данное не как продукт познавательной и жизненной деятельности людей в некой характерной для них «познавательной» ситуации, а как некий абсолютный атрибут объективного мира, его «отражение») знание. Именно поэтому основное внимание в построении новых форм образования сегодня должно быть уделено «интенсивным» методам, имеющим дело прежде всего с изменениями самого субъекта [3], описываемым исследователями как «активные» («конфликтные», кейс-методы и т.д.), - т.е. основанным в первую очередь на актуализациях нашего существования в конкретных ситуациях реализации образовательных, а вместе с тем и жизненных отношений, выявлении особенностей их структурирования. Наращивание «знаний» на этих ядрах должно производиться не как описанit «отражения» мира, но как продуцирование структурированных возможностей нашего существования, -- с экспликацией актуальных принципов их структурирования и форм реализации человеческих отношений, к другому, к себе, к миру (и к знанию) [4]. Речь идет о выработке «активных», «продуктивных» моделей образования, ориентированных на выстраивание участниками собственных знаний на основе доступных возможностей, равно как и поиск ими новых форм взаимодействия.

Таким образом, с нашей точки зрения, сегодня необходимо не наращивать экстенсивные мощности образовательных технологий, но искать новые способы их устройства, которые были бы обращены к актуальности и обеспечивали разностороннюю

социализацию. Главное заключается в смене базового процесса образования: репродуктивного на продуктивный.

Такая необходимость обновления теории и практики образования все больше осознается исследователями, не только отечественными, но и зарубежными. Попытки современного осмысления не являются чем-то монолитным, но скорее чем-то сложным [2]. Вслед за Брунером, можно говорить о том, что на смену «онтологическому» пониманию мира и образования сегодня приходит все более «эпистемологическое», сконцентрированное скорее не на решении вопроса о том, каков мир сам по себе, а на том, *что* мы можем знать и *как* мы знаем то, что знаем [5]. При этом опыт развития познания говорит, что мы вряд ли можем рассчитывать на нахождение универсального решения всех вопросов, т.е. создание единой теории образования или универсальной модели. Поэтому мы должны учиться жить в мире теоретического и практического образовательного многообразия.

Список использованных источников:

1. Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. / М.К. Мамардашвили. – М., 2004.
2. Джерждeн, К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: сб. статей / К. Джерджен; пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. А.А. Полонникова. – Минск, 2003.
3. Полонников, А.А. Теоретические и практические вопросы адаптации опыта развивающего обучения Эльконина-Давыдова: к проектированию университетских дидактических систем. / А.А. Полонников // Учебная деятельность студента университета: от управления Гусаковский [и др.]; под ред.Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик. – Минск, 2009. – С. 27-31.
4. Новиков, С.А. Природа образовательного взаимодействия. Об Акте образования: препринт / С.А. Новиков. – Могилев, 2008.
5. Bruner, J. (1987). Life as Narrative./ J. Bruner// *Social Research*, *54* (1), p. 11-32.

ЦЕННОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГА

Л.В. Петрович

Национальный институт образования

Повышение качества работы современного образовательного учреждения непосредственно связано с уровнем образованности, подготовки специалиста к педагогической деятельности, его желания быть настоящим учителем. Определяющим фактором в выборе педагогической профессии и профессиональном становлении педагогического работника, руководителя образовательного учреждения являются его ценностные ориентации. Ценности выступают основанием для осмысления, познания и конструирования целостного образа социального мира, для регуляции человеческого поведения во всех его проявлениях. Именно ценности определяют границы профессиональной культуры и деятельности работников педагогических специальностей.

Ценность - предмет определенного интереса, который не сводится к предметам как таковым, а включает идеалы, принципы, нормативные представления о добре и зле, справедливости и другие стратегические ориентиры на пути движения

к цели. Ценностные ориентации выступают основой жизненного самоопределения личности студента – потенциального педагога, выбора стратегии и смысла его жизни, исходя из достигнутых ценностей культуры при данном образе жизни и возможности овладения опытом других людей, образцами поведения и деятельности региональной, национальной, мировой культур. Ценностные ориентации мобилизуют и направляют психологическую энергию специалиста, различные формы его социальной и духовной активности. Кроме того, ценностные ориентации являются источником активности и духовной культуры, так как вносят гармонию в духовный мир, определяя тем самым социальную значимость, целостность, уникальность и неповторимость личности учителя; выступают стимулом созидательно-познавательной деятельности и проектом его жизненной программы.

Истоки ценностей – в культуре, источники формирования – семья и общество, социальные институты, ведущим из которых является школа, где латентным образом конструируется система ценностных ориентаций учащихся, происходит «обмен» ценностями. Смысловое пространство ценностей образовательного учреждения, в свою очередь, создается педагогическим коллективом, а социально-психологическую основу отношений в коллективе составляют принятые в нем ценности, являющиеся основанием деятельности и поведения каждого. Ценностные ориентации приводят в единую систему индивидуальные потребности и интересы всех членов педагогического коллектива, выделяя более значимые и менее значимые.

Таким образом, ценностные ориентации определяют всю мотивационную структуру и обусловливают направленность жизнедеятельности образовательного учреждения. Совокупность сложившихся устойчивых ценностных ориентаций является основой формирования типа поведения и деятельности учащихся, что позволяет устанавливать цель деятельности и производить выбор соответствующих средств, необходимых для ее достижения. Это дает основание утверждать, что ценностные ориентации создают единство ценностей–целей и ценностей–средств.

Многообразие ценностей образовательной сферы Э. Н. Гусинский условно разделяет на две основные группы: ценности сохранения существенного порядка вещей (дисциплина, развитие способности мыслить, приспособление к нормам, вечным истинам и др.) и ценности его преобразования (способность к исследованию, свобода, ответственность, творчество, саморазвитие, самовоспитание и др.) [1].

Профессиональные ценности педагога можно определить как индивидуально-смысловую образовательную базу в его сознании. Совокупность профессиональных ценностных ориентаций обусловливает профессиональную педагогическую культуру. Профессиональные ценностные ориентации педагога выражают его внутреннюю позицию, личностное отношение к феноменам образовательной практики и сущности своей педагогической деятельности, его взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса и являются психологическим ресурсом для профессионального самоопределения и личностно–профессионального роста. Профессиональное самоопределение является необходимым условием и основанием построения взаимоотношений и взаимодействий в коллективе образовательного учреждения и может рассматриваться как потенциал преобразующей деятельности.

Профессиональное самоопределение – достаточно сложный и многоаспектный процесс рефлексии себя как профессионала, своей профессиональной деятельности, предпосылка к овладению новыми формами социокультурного взаимодействия. Анализ понятия «самоопределение» как своеобразной единицы творческого процесса развития личности позволил ученым (В.К. Зарецкий, Р.Г. Каменский) разработать концептуальную схему самоопределения, которая описывает этот процесс как движение в четырех смысловых пространствах: ситуативном, социальном, культурном, экзистенциональном [2]. Данная идея явилась ориентиром осмысления феномена «профессиональное самоопределение педагога», в результате чего была разработана концептуальная схема его профессионального самоопределения как движение в трех смысловых пространствах: ценностном, социальном, ситуативном (Таблица).

Таблица - Смысловые пространства профессионального самоопределения педагога

Смысловые пространства	**Профессиональные ориентиры**	**Выбор**	**Типичный способ поведения**	**Способы само-определения**
Ценностное	*Ценностные ориентации, ценности и смыслы*	*Свободный и осознанный (с принятием ответствен-ности)*	*Автономный (на основе самодетермина ции)*	*Преобразую-щая перспектив-ная рефлексия*
Социальное	*Цель, заданная извне*	*Регламентиров анный (нормативно*	*Конформный*	*Рационально-критическая, актуальная*

		заданный)		*рефлексия*
Ситуативное	*Контроль*	*Случайный (ориентировочный)*	*Адаптивный (прагматический)*	*Ситуативная рефлексия (оценка результата)*

Движение в ценностном и социальном смысловых пространствах профессионального самоопределения педагога предполагает его профессиональную деятельность на основе осознаваемых ценностных ориентаций, имеющих разную сущностную характеристику. Педагог придает ценностям, присвоенным на уровне убеждений, разный смысл.

Конвенциональный, основанный только на внешних требованиях, общепринятых нормах, в результате определяющим способом поведения и деятельности выступает конформный способ. Такой учитель полностью зависим от непосредственного влияния окружения, в первую очередь – от исходящих свыше установок, приказов, постановлений.

Ценностный, когда ценностные ориентации являются результатом напряженной внутренней работы, размышлений и сомнений, поисков и эмоциональных переживаний, переоценки собственной педагогической деятельности. Определяющим способом поведения является автономный, способствующий преобразованию личности и деятельности педагога, это путь к профессиональному авторству.

Педагогическая деятельность в социально-ситуативном смысловом пространстве профессионального самоопределения перекрывает возможность движения в ценностном смысловом пространстве и ограничивает существующую возможность личностно-профессионального роста через выработку других оснований, ориентиров собственной профессиональной деятельности.

Движение в ситуативном смысловом пространстве предполагает адаптивный (прагматический) тип поведения, которое обусловливается, как правило, локальными целями, утилитарными интересами (польза, успех, выгода), снятием неприятных переживаний, ориентацией на исполнение действий в конкретной ситуации, на внешний контроль. Такой тип поведения присущ педагогу, не готовому к глубокому сущностному анализу ситуации; рефлексия носит, как правило, внешний, ориентировочный характер; функция контроля гипертрофирована, но при этом учитель и его педагогическая деятельность готовы быть объектом контролирующей функции руководителя учреждения, специалистов органов управления системы

образования. Соответствие требованиям контролирующей стороны становится одним из ориентиров его профессиональной деятельности, в результате – такой педагог фактически не способен контролировать последствия собственных действий[3].

Обобщая выше сказанное, отметим, что ценностное и профессиональное самоопределение педагога – это, прежде всего, его поисковая активность, являющаяся предпосылкой саморазвития. Иерархия педагогических ценностей не задана, её воссоздает каждый по своему усмотрению: порой - переживая драматические периоды, экзистенциальный вакуум, порой – испытывая величайшее наслаждение. Успешным педагогом станет тот, кто к этому стремится.

Список использованных источников:

1. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Совершенство, 2000.
2. Зарецкий, В.К. Концептуальная схема самоопределения / В.К. Зарецкий, Р.Г. Каменский // Проблема проектирования образования в работах аспирантов ИПИ РАО / ред. В. И. Слободчиков / сб. научн. тр. – М. – 1995. – С. 65 -77.
3. Кабкова, Л. В. Управление процессом воспитания школьников: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений, методистов, педагогов / Л. В. Кабкова; под ред. Н. К. Катович. – Минск: НИО, 2007.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОНЯТИЯ «ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е.В. Петушкова

Академия последипломного образования

Совершенствование концептуального аппарата педагогики предполагает междисциплинарный синтез ключевых понятий педагогики и понятий социально-гуманитарных наук. Это является одним из условий развития теории и практики современного педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров. Сегодня общество нуждается в массовом воспроизводстве личности, которая обладает гибким, творческим мышлением, умениями и навыками самостоятельно находить нестандартные выходы в ситуациях социальной неопределённости. Однако понятия социальной неопределённости, творческого мышления, нестандартного решения (выхода) на конкретном материале педагогических ситуаций не анализируются. Представляется, что это в немалой степени объясняется узкой трактовкой эмпирической базы практико-ориентированной направленности педагогических исследований и недооценкой междисциплинарного синтеза в совершенствовании категориального аппарата педагогики.

Сложился стереотип: признавать эмпирическими основаниями практико-ориентированных педагогических исследований преимущественно данные констатирующего и формирующего экспериментов. Но и в педагогическом эксперименте подлинным объектом выступает внутренний, субъективный мир интеллекта и переживаний учащихся, а не телесные особенности человека, как в хирургии. Педагог взаимодействует со знаниями,

переживаниями, ценностными установками и смыслами общения, поведения и деятельности человека.

Педагогическая деятельность обусловливается социальным предназначением образования: дать учащемуся целостный свод основополагающих мировоззренческих принципов, согласованных с достижениями науки, и нравственно-духовных ориентиров. Однако в личные убеждения эти принципы смогут превратиться только тогда, когда будут подкреплены жизненным, экзистенциальным опытом как самого учащегося, так и близких для него людей. Корректировать ценностно-мировоззренческие установки и педагогов, и учащихся в постановке педагогических экспериментов лабораторного типа нельзя. Можно экспериментально корректировать и предлагать новые методики, технологии обучения. Ценностно-мировоззренческие ориентиры и убеждения корректирует сам субъект и корректирует не на основе лабораторного (аудиторного) опыта абстрактного теоретического изучения социально-гуманитарных предметов, а на основе пережитого жизненного (экзистенциального) опыта.

Понятие экзистенциального опыта анализируется в философии. В категориальный аппарат педагогики это понятие пока не входит. Экзистенциальный опыт в философии рассматривается как живой опыт [2]. А это означает, что знание, полученное в экзистенциальном опыте, никогда не дается раз и навсегда как некая формула или рецепт, которые автоматически прилагаемы ко всем случаям жизни и не требуют предварительных аналитических усилий человека для предвидения их результатов. Напротив, каждый раз человек вновь и вновь должен заново решать, как поступить. Экзистенциальный опыт не венчается никакими общими предписаниями. Во-первых, потому, что невозможно предвидеть все ситуации, с которыми сталкивается человек. Во-вторых, выход из любой ситуации связан с выбором и решимостью самого человека.

Знание, приобретенное в экзистенциальном опыте, не может быть отделено от того пути, на котором оно было получено, в отличие от принятых в науке формул или законов, употребление которых не требует всякий раз их доказательства, т.е. показа того, как они были получены. Они доказаны однажды, при их введении в научный оборот, а затем применяются как бы формально, как нечто готовое (застывшее), пригодное для любого места и времени. Экзистенциальный же опыт – это всегда событие. В нём требуется, чтобы человек самостоятельно определил свою позицию, учитывая ситуацию и возможные последствия выхода из неё. Истинность экзистенциального опыта всегда актуализирована, ситуативна. Она глубоко затрагивает всего человека, ибо рождается в конкретно переживаемой ситуации, а не в абстрактном рассмотрении объективных обстоятельств. Это целостная реакция всей человеческой личности, а не холодного аналитического ума, сколь бы не велики были его возможности. И она принимается другими по принципу «резонанса» через сопереживание того, что человек показал своим поступком [1].

Трансляция понятия «экзистенциальный опыт» в педагогический категориальный аппарат раздвигает рамки понимания смыслов, умений и навыков различных личностных и социально-групповых позиций. Но главное, оно задает новый вектор получения эмпирического материала для научно-педагогических исследований. Становится возможным выполнять научные исследования и повышать педагогическую квалификацию не только на экспериментально собранном материале, но и на материале экзистенциальных проблем, поднимаемых современным искусством (художественной литературой, кино, телевидением и т.д.). Примером может служить анализ доцентом Московского педагогического университета Д.А. Гусевым рассказа Н. Носова «Фантазёры» [1]. В рассказе раскрываются два типа экзистенциального опыта мальчуганов 10-12 лет. Двое из них самозабвенно сочиняют забавные небылицы о своих приключениях, вроде поединка в море с акулой. Третьему мальчику захватывающую воображение небылицу придумать не удаётся, у него не хватает фантазии. И он рассказывает, хвастаясь при этом своей находчивостью и нестандартностью приёмов, как изобретательно решил задачу: тайно от родителей съесть полбанки варенья и «свалить» вину на младшую сестрёнку.

Ситуация, изображённая в рассказе, даёт основание теоретически поставить немаловажный для педагогики вопрос. Всегда ли изобретательство и его синоним – креативность равнозначны смыслу творчества? Можно ли решение третьего мальчика назвать творческим? Творчество ведь предполагает искусство и способность свободного оперирования образами вне жёсткой привязки к прагматическим результатам и целям. Такой способности у третьего мальчика нет. В нём сформирован «кокон» личности дельца, реалиста, прагматика. Два других мальчика, напротив, фантазёры, созерцатели, которые не приемлют корыстного вранья. Их фантазии – бескорыстное творчество.

Следовательно, использование в педагогической литературе понятий творчества и креативности как синонимов, не раскрывает сущностное отличие многогранности их смыслов. Латинский термин «creatio» действительно переводится как «созидание», «творение». Однако созидать и творить можно в разных целях и с разных нравственных позиций. Оценивать пресловутых созидателей финансовых пирамид и отечественных, и зарубежных, как креативщиков, думается, вполне приемлемо. Видеть же в их махинациях творчество – нет. Их изобретательские способности использованы ради корысти. Выражение «креативная» личность никем не употребляется, если речь идёт о Ф. Скорине, И. Ньютоне, М. Богдановиче или Л.Н. Толстом. Их деятельность насыщена морально-нравственными установками и идеалами, которые они и отстаивают в силу своих убеждений.

Таким образом, материал художественной литературы позволяет в педагогическом анализе раскрыть многокрасочность, нелинейность, вариативность экзистенциального опыта коммуникативных отношений личности особенно в условиях социальной неопределённости и рыночной экономики. Педагогическая задача формирования человека, способного нестандартно мыслить и действовать, самостоятельного, решительного, находчивого, не

скованного стереотипами, должна непременно увязываться с нравственными ценностями и социальными установками экзистенциального опыта личности. Материал художественной литературы в этом случае служит эмпирической основой эмоциональных переживаний и вырабатываемых на их основе нравственных позиций личности. Он позволяет учащимся приобретать умения и навыки определения собственных нравственных позиций в неопределённых ситуациях, когда вариант выбора зависит не от обладания необходимой информацией, а от собственной воли.

Таким образом, трансляция понятия «экзистенциальный опыт» в категориальный аппарат педагогики открывает новые возможности научного изучения проблем воспитания, возникающих в современной ситуации социальной неопределённости. Особенно важно использовать это понятие в анализе социальных оснований перехода в педагогике от идей классического (антропоцентрического) гуманизма к идеям и ценностным установкам биоцентрического гуманизма.

К сожалению, в педагогической практике мировоззренческие положения и ценностные установки биоцентрического гуманизма освещаются обособленно от научной картины глобального эволюционизма и идеи коэволюции общества и природы. Должны быть так же проанализированы возможные социальные последствия идей трансгуманизма. Критическое освещение позиций движения трансгуманизма в педагогической учебной и методической литературе фактически отсутствует, хотя они касаются не только отдалённого будущего, но и современных проблем «модернизации» телесной организации человека и пользуются популярностью в молодёжной среде и в разнообразной продукции экранной массовой культуры.

Таким образом, использование понятия «экзистенциальный опыт» в педагогике задает новый вектор получения эмпирического материала для научно-педагогических исследований и позволяет глубже понять основания различных социально-нравственных позиций, занимаемых школьниками в ситуациях социальной неопределённости.

Список использованных источников:

1. Гусев, Д. Философские идеи в рассказе Н.Носова «Фантазеры» / Д. Гусев // Свободная мысль. – 2008. – №12. – С. 95–108.
2. Кузьмина, *Т.А*. Экзистенциальный опыт и философия / Т.А. Кузьмина // Вопросы философии. – 2007. – № 12. – С. 21–27.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КСИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Р.С. Пионова

Минский государственный лингвистический университет

Характерной особенностью нашего времени является бурное развитие различных видов обучающей техники. Но как бы стремительно не осуществлялся этот процесс, самые современные технические средства не в состоянии заменить преподавателя вуза, он по-

прежнему остается центральной фигурой в университете и от содержания, качества и уровня его педагогической деятельности зависит продуктивность работы вуза, продуктивность профессиональной подготовки молодых специалистов. Информационные технологии, технические средства обучения содействуют повышению эффективности подготовки студентов, делают этот процесс более современным и практико-ориентированным. Педагогическая деятельность абсолютна, это ценность сама по себе, ценность социально-культурная. И если мы, преподаватели университета, будем воспринимать ее в таком ключе, то она в самом деле приобретет характер ценности, а ее организация достигнет акме.

Педагогическая деятельность по своей природе является социальной. Возникновение и развитие человеческого общества потребовало решать вопросы воспитания детей и молодежи, передавать им накапливаемый социально ценный опыт. В то же время детям и молодежи, чтобы нормально функционировать в среде обитания, необходимо было приобретать этот опыт. Так появилась деятельность, которую значительно позже стали называть «педагогическая». Она возникла из потребностей общества и человека. И уже в те далекие времена она высоко ценилась. А учителей, просветителей, носителей знаний и мудрости, во многих странах даже обожествляли (Конфуций, Будда, Магомет, Христос).

Сфера педагогической деятельности постепенно, но неуклонно расширялась. Ею стали заниматься многие люди, не только мудрейшие. Если понимать ее в широком смысле слова, то это деятельность, направленная на формирование другого человека. Она может носить профессиональный и непрофессиональный характер.

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется специалистами, требует специальной подготовки и высокого уровня образования. Уже в силу этого она представляет ценность. Она проводится в учебных заведениях различного типа. Знание о себе как носителе педагогической сущности помогает самореализации в соответствующем виде педагогического труда.

Педагог решает задачи на профессиональном уровне. Это значит, что он опирается на систему знаний, правил, способов деятельности, обладает соответствующей методической культурой. Он умеет планировать педагогические действия, отбирать наиболее пригодные средства, анализировать педагогические ситуации и продуктивность своей деятельности.

В более предметном выражении профессиональная педагогическая деятельность - это деятельность, направленная на формирование личности, профессиональную подготовку будущего учителя или другого специалиста в области образования. В процессе педагогической деятельности реализуются разнообразные функции, которые в суммарном виде дают представление о ее структуре и содержании, а также о системе знаний и умений, которыми должен владеть каждый преподаватель для плодотворной работы. Опираясь на

исследования Ю.К. Бабанского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, И.Ф. Харламова, в педагогической деятельности можно выделить следующие функции: планово-проектировочную; воспитательно-развивающую; методическую; образовательную; организаторскую; коммуникативную; диагностическую; аналитическую; социальную; профессиональную [3, 258-260].

Реализация названных функций в процессе педагогической деятельности свидетельствует о высокой педагогической культуре преподавателя университета.

Изучение педагогической деятельности в аксиологическом аспекте раскрывает ее содержание, основу которого составляют педагогические ценности. Они складывались исторически, в ходе развития общества и образования, носят объективный характер. По мере изменения потребностей общества в педагогических кадрах, условий и характера педагогического труда трансформируется аксиологическое отношение к педагогической деятельности и сами педагогические ценности.

Педагогические ценности - это относительно устойчивый ориентир, с которым преподаватель соотносит свою профессиональную деятельность и жизнь, общение со студентами и коллегами.

Педагогическими ценностями будущие преподаватели начинают овладевать еще в период учебы в вузе, а затем они развиваются, персонифицируются в процессе работы. Для того, чтобы какая-то идея, положение, педагогическое явление или факт приобрели аксиологическое значение, их нужно ценить и сопоставить с обобщенным образом. Затем, если он совпадает с индивидуальным отношением или восприятием этой идеи (положения, явления, факта), она может модифицироваться в педагогическую ценность. Диагностическую функцию выполняет педагогическое сознание преподавателя.

Последняя четверть XX века характеризуется ростом научного интереса к проблеме ценностей в образовании, в деятельности педагога. Рядом ученых (М.В. Богуславским, Н.Д. Никандровым, Б.Т. Лихачевым, Е.Н. Шияновым, И.Ф. Исаевым) разработан ряд подходов к проблеме ценностей в педагогической деятельности. Достаточно полная их систематизация и классификация по уровням существования предложена И.Ф. Исаевым. Он разделил их на три группы: общественно-педагогические ценности - функционируют в масштабе всего общества и регламентируют воспитательную деятельность в рамках общества; профессионально-групповые ценности - представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессиональную деятельность педагогов определенных типов учреждений образования; индивидуально-личностные ценности - это система аксиологических ориентации педагога, которая строится на основе ассимиляции общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей [1, 77-78].

Группа индивидуально-личностных ценностей в нашем исследовании подразделяется на пять подгрупп:

1. Ценности, раскрывающие отношение к труду педагога: аксиологическое восприятие педагогической деятельности; общеобразовательное и профессиональное знание; профессиональная честь и достоинство; педагогический долг; готовность к преодолению профессиональных трудностей; трудолюбие.

2. Ценности, характеризующие отношение к субъектам педагогической деятельности: любовь к детям; уважение личности студента; уважение личности педагога; сотрудничество со студентами; педагогическая солидарность и коллективизм; взаимоуважение; честность, правдивость, искренность.

3. Ценности, раскрывающие качества, значимые в личности педагога: объективность в оценке студентов; принципиальность; гуманизм, доброжелательность; эмпатийность; самостоятельность; креативность; педагогический оптимизм; толерантность.

4. Ценности, характеризующие стиль общения педагога с другими субъектами педагогического процесса: диалогическое мышление; способность соотносить свои дела и действия с целями и действиями студентов; взаимодействие и сотрудничество с субъектами педагогического процесса; гуманизм; демократизм.

5. Этико-жизненные ценности: здоровье; счастливая семейная жизнь;уверенность в себе; внутренняя гармония; твердая воля; материальная обеспеченность жизни [3, 257, 258].

Осваивая и развивая педагогическую деятельность, ее аксиологические смыслы, педагог становится мастером своего дела, компетентным специалистом. Он постоянно оценивает, переосмысливает известные идеи, положения, концепции, методы, технологии, стили своей деятельности, взаимоотношения со студентами. Умение открывать новое в известном педагогическом явлении, поднимать его значение, по достоинству оценивать свидетельствуют о педагогической культуре преподавателя вуза.

Список использованных источников:

1. Исаев, И.Ф. Профессиональная педагогическая культура / И.Ф. Исаев.- Москва, 2002.
2. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. - 1997. - № 5.
3. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы / Р.С. Пионова. - Минск, 2005.
4. Основы педагогического мастерства / под ред. И.П. Зязюна. – М., 1989.

К ВОПРОСУ О ДЕКОНСТРУКЦИИ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ

А.А. Полонников

Белорусский государственный университет

Р. Рорти принадлежит взгляд на интеллектуальный и нравственный прогресс как смену полезных метафор, а не «как на историю понимания, каковы же вещи на самом деле» [3, с. 18]. В контексте данного утверждения мы будем рассматривать вопрос о развитии категориального аппарата современной педагогики. При этом в фокусе нашего внимания будут находиться не особенности функционирующих в отечественном образовании

дискурсивных педагогических организованностей типа «личностноориентированного обучения» или «компетентностного подхода», а принципы, конституирующие язык педагогики, например, его базовые метафоры, в деконструкции которых мы видим определенную перспективу (ре)метафоризации. «Метафоры, — замечает солидарный с Рорти Е. Матюшек, — управляют нашим мышлением, поведением и ориентировкой» [6, с. 115].

Процесс (ре)метафоризации в педагогике происходит постоянно, затрагивая не только отдельные компоненты педагогического языка, но и сам язык в целом. Так, в частности, современные теоретики педагогики, реагируя на тенденции, дифференцирующие педагогический дискурс, предлагают ввести новые имена для отдельных опытов мышления об образовании, которые бы специфицировали становящиеся в культуре педагогические практики. Так, в частности, М. Фуко, вводит в научный оборот такую категорию, как «психогогия», подчеркивая путем этой лингвистической аберрации ориентированность педагогической практики исключительно на «изменение способа существования субъекта» (Фуко М., 1982). Для Р. Шульза, посвятившему проблеме развития языка педагогики отдельное исследование, очевидна необходимость строгого различения двух вариантов педагогики: репродуктивной и развивающей. В первом случае педагогика сообразуется «с обладанием, приспособлением и воспроизводством педагогического опыта, во втором — с его расширением, обогащением, развитием новых форм педагогического порядка в отношении процессов адаптации, обучения и познания» [8, s. 214]. Вторая ипостась педагогики именуется у Шульза «педагогией». При этом, уточняет польский ученый, педагогика как педагогия пригодна для нестабильных культурных и социальных обстоятельств, «ситуаций кризисов, перемен, а также исторических поворотов, например, социальных революций, политического насилия и т.п.» [8].

Реметафоризация может касаться не только имени целого, но и определенной эпистемологической стратегии (способа употребления категорий), реализуемой в спектре действия того или иного тропа. (Между базовой метафорой системы педагогических категорий и эпистемологической стратегией существует не каузальная, а контекстуальная связь). Если согласиться с тем, что любая эпистема «отвечает» за принцип упорядочения значений, то в самом общем виде таких стратегий может быть обнаружено три. Первая из них приписывает структурную определенность воспринимаемому (внешнему или внутреннему) миру, который лишь отражается (истинно или ложно) в категориальном педагогическом аппарате. Эта эпистемологическая стратегия группируется вокруг метафоры «репрезентация». Вторая стратегия атрибутирует смыслогенез упорядочивающему сознанию, диктующему миру свои ценности и правила. Кредо этого подхода выражается тезисом о том, что «мир дан в структурах субъективных значений». Группа педагогических категорий этого типа сообразуется с метафорой «автономии». Третья стратегия соотносит принцип порядка с ситуациями и формами взаимодействия индивидов. Согласно этой ориентации объяснительный принцип человеческого поведения и социальных событий

«следует искать не в природе или человеке, а в непостижимых процессах отношения, которые делают возможным рождение смысла» [2, с. 104]. «Значения рождаются в коммуникации» — гласит лозунг этого направления гуманитарного мышления. Метафора «диалога» выступает здесь организующим принципом.

Выделенные нами метафоры: «репрезентация», «автономия» и «диалог» представляют собой оперативные структуры, которые обнаруживают себя главным образом в сфере ориентировки (понимания) актора (педагогического сообщества), в качестве одного из средств его самоопределения в образовательной ситуации. Из этого следует, что любые педагогические категории следует рассматривать как: политические конвенции, связанные с интересами тех или иных социальных групп, занимающих (или стремящихся занимать) привилегированное место в образовательной иерархии (Бурдье П., 2007); самолегитимацию права осуществлять символическое принуждение (самопринуждение) в отношении вовлеченных в образовательные отношения субъектов (Бурдье П., 2007); прескрипции (перформативы), определяющие направление действий использующих их акторов и те следствия, которые это использование вызывает к жизни (Джеймс У., 1997); социокультурный семиотический код, навязывающий порядок действия, распределяющий позиции субъектов образования и взаимоотношения между ними. «Код является подспудно приобретенным регулятивным принципом отбора и интеграции: (a) релевантных смыслов, (b) форм их реализации, (c) контекстов, вызывающих эти смыслы и реализации» [1, с. 41].

Выделение в качестве предмета анализа не семантики, а прагматики категорий позволяет обнаружить и описать такие функции педагогических понятий, как, например, социальную интеграцию и унификацию, а также социальное разделение и фрагментацию, в том числе и маргинализацию отдельных общественных групп (Melosik Z., Szkudlarek T., 2009). Прагматический взгляд оказывается связанным не с деконтекстуализированным значением педагогических дефиниций, а с ситуацией их употребления, содержащей в себе «их связи, отношения и интеракции в конкретном пространственно-временном моменте» [5, s. 20]. При этом педагогические понятия приобретают статус «относительно автономных актов, которые сами создают и изменяют ситуацию» [7, s. 19]. Отсюда следует особое внимание к индексичности педагогических категорий, акцентирующих креативность языковых выражений, осуществляемых в конкретных обстоятельствах, вне которых корректная интерпретация символической коммуникации между акторами невозможна (Гарфинкель, 2007).

Основным методом исследования педагогических категорий в прагматическом залоге становится критический анализ дискурса, преследующий цель их деконструкции. Под деконструкцией мы, вслед за Э. Бурман, понимаем особое аналитическое действие, обнаруживающее различные ограничения и предубеждения, действующие «за спиной» актора (Бурман Э., 2006). Согласно этому подходу задачей ученого выступает разоблачение языкового насилия и скрытых отношений власти, заключенных в категориальных структурах

педагогического языка. Миссией критического анализа дискурса в этом случае становится тщательное описание и критика доминирующих в педагогике категорий, атака на социально разделенное знание, подходы, идеологию. Критический анализ стремится обнаружить то, какие структуры, стратегии, либо особенности текста, речи или в более широком смысле коммуникативные события играют ключевую роль в педагогическом воспроизводстве. Или, другими словами, необходимым предметом анализа становятся «специфические дискурсивные структуры, которые детерминируют ментальные процессы и делают возможными специфичные социальные репрезентации (например, посредством метафор, гипербол, иронии), а также множества других риторических приемов» [4, s. 62].

Критический анализ педагогического дискурса мы предлагаем рассматривать не столько как исследовательскую стратегию, сколько каксредство деятельности преподавателя педагогических дисциплин в ситуации многообразия неинтегрируемого педагогического опыта.

Список использованных источников:

1. Бернстейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстейн; пер. с англ. И. В. Борисовой. - М., 2008.
2. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. - Минск, 2003.
3. Рорти, Р. Случайность, ирония и солидарность / Р. Рорти; пер. с англ. И. В. Хестановой и Р. З. Хестанова. - М., 1996.
4. Jabłońska, B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne Przegląd Socjologii Jakościowej, 2006, Tom II. Numer 1. S. 53-67.
5. Kacperczyk, A. Badacz i jego poszukiwania w świetle „Analizy Sytuacyjnej" Adele E. Clarke / A. Kacperczyk // Przegląd Socjologii Jakościowej. Tom III, Numer 2 – Lipiec 2007. S. 5 – 32.
6. Maciuszek, J. Metafora jako forma komunikacji perswazyjnej. / Maciuszek J. // R. Garpiel, K. Leszczyńska (red.). Sztuka perswazji – socjologiczne, psychologiczne i lingwistyczne aspekty komunikowania perswazyjnego, Kraków. 2006. S. 115-130.
7. Rancew-Sikora, D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych.

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.В. Понтус

ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 41 г Минска»

Требования, предъявляемые обществом к учителю, возрастают вместе с развитием самого общества.

Мне, руководителю-практику, представляются главными качествами личности учителя его высокие моральные качества, гражданственность и профессионализм. Сегодняшний педагог – профессионал видит цели и задачи своей деятельности, знает, какими методами и

технологиями их достичь, мобильный в новых образовательных ситуациях. Если такой педагог приходит в школу, то директору несказанно повезло.

Но в реальности все обстоит по – разному. Особенно, когда речь идет о молодом специалисте. Известно, что личность учителя формируется на протяжении многих лет, и прежде всего в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. Чем это общение разнообразнее, тем быстрее сформируется личность профессионала.

Свою роль директора я вижу в создании условий для формирования учителя, учителя-профессионала.

За последние 4 года СОШ № 41 приняла 12 молодых педагогов, 7 из них – выпускники 6 факультетов БГПУ им.М.Танка; 6 из них преподают и сегодня. Для школы с численностью в 360 учащихся (в школе нет начальных классов, набор осуществляется с 5 класса) это немалое количество молодых педагогов, окончивших факультеты: народной культуры; психологии; математический факультет.

В школе создана и функционирует система работы с молодыми учителями, которая складывается из: психологического сопровождения их адаптации; включение молодых в педагогическое общение; организационно – методической работы с молодыми учителями.

За каждым молодым учителем закреплен опытный педагог – наставник, работает «Школа молодого педагога». На основании диагностических карт составляются планы работы с молодыми специалистами, в которые включены: - индивидуальные беседы по вопросам организации учебно - воспитательного процесса, составлению календарно-тематического планирования, организации работы с различным уровнем обучаемости, собеседования по ведению документации, посещение уроков, участие молодых специалистов в неделе педагогического мастерства «Педагогический дебют», организация помощи в выборе и работе над темой по самообразованию, аттестация молодого специалиста – это профессиональный рост и самоутверждение. И все это должно работать на формирование устойчивой мотивации профессиональной деятельности. По статистике 40% молодых педагогов этого не имеют. Не в этом ли кроется одна из причин того, что молодые кадры в школе задерживаются только на 2 года? И ещё: должно быть доверие к молодым специалистам. Мы должны создать такие условия, чтобы у учителя была возможность показать, апробировать и проявить всё то, что он наработал, что умеет. Поддержать, если нужно, и поощрить.

Считаю, что объективная необходимость и потребность сегодняшнего дня – введение в штатное расписание должности методиста. Это в первую очередь необходимо для работы с начинающими педагогами.

Какие же проблемы возникают при сотрудничестве с молодыми специалистами? Основные из них:

- затруднения в составлении плана – конспекта с последующим самоанализом проведенного урока;

- молодому специалисту необходимо владеть содержанием и уметь пользоваться не только одним учебником по своему предмету, а всеми, рекомендованными к использованию в учебном процессе министерством образования;

- на базе нашей школы открыто 3 ресурсных центра: по математике, информатике и английскому языку. Я принимаю ситуацию, когда необходимо проводить обучающие семинары для педагогов со стажем работы по использования информационных технологий в учебно – воспитательном процессе но выпускники вузов должны владеть этим свободно;

- после принятия декрета Президента РБ №15 школьный урок стал обеспечивать только базовый уровень преподавания предмета. Всё, что за его рамками: повышенный уровень, курсы по выбору, исследовательская работа и т.д. – обеспечивается на факультативных занятиях.

Поэтому выпускники вузов должны уметь работать в условиях новой модели дифференцированного обучения: работать с малыми группами, личностно – ориентировано, мобильно усваивать новое содержание курсов по выбору, иметь уровень знаний по предмету, позволяющий работать с детьми с повышенной мотивацией к учению. В системе столичного образования интенсивно развивается такое направление, как включение школьников в исследовательскую и проектную деятельность. В этом направлении молодым специалистам также придется работать.

Думается, есть смысл в разработке или совершенствовании комплекса совместных мероприятий учебных заведений и вузов по преодолению различий между вузовской подготовкой и практической деятельностью выпускников педвуза, патроната молодых специалистов со стороны университета.

Однако формирование личности учителя начинается не с того момента, когда он обретает статус молодого специалиста, а значительно раньше. Это происходит тогда, когда студент-первокурсник приходит 1 сентября в аудиторию вуза.Личность учителя формируется и на I-II курсах, когда ещё нет практики в учебных заведениях, и, конечно же, на последующих курсах, когда студент приходит в классы. Это очень важный период для формирования будущего педагога.

Для успешной и результативной практики студентов, на наш взгляд, вузам необходимо более тщательно определяться с учебными заведениями: если в школу приходят, например, на практику студенты факультета естествознания, то в этой школе должен работать учитель – профессионал по специальности. Но не начинающий педагог. И если время прохождения практики для студентов математического факультета IV курса распределено так, что 3 недели практики у них в I семестре, а затем 3 недели во II, то, считаем, что вузу необходимо

согласовывать с администрацией школы вопрос о прохождении данной практики студентами в I и во II семестрах в одних и тех же классах. Это важно, т.к. будущий педагог будет иметь возможность отследить и продолжить образовательное сотрудничество с уже знакомыми ему учащимися, увидеть некоторые результаты своей педагогической деятельности, потому что в реальности студенты часто идут в новые классы. И все начинают с нуля в данном классном коллективе.

Проведенное нами анкетирование учащихся тех классов, где проходила практику студенты педагогического университета, показал, что большинству учашихся нравится, когда урок ведет студент. Они отмечали, что студенты внимательны; очень стараются объяснить материал, чтобы все поняли; умеют пошутить по теме; сложные вещи стараются объяснить доступно. Особо отмечены учащимися внеклассные мероприятия, подготовленные совместно со студентами. Школьникам нравится: неформальная обстановка при общении и то что студенты их понимают, с ними легко найти общий язык, подчеркивают эрудированность будущих педагогов.

Учащиеся высказали слудующие пожелания студентам: быть построже; не допускать ошибок при изложении учебного материала по предмету; понятнее объяснять.

Считаю, что молодые специалисты, которые придут работать в среднюю общеобразовательную школу, №41, смогут в полной мере проявить свои способности, т.к. в ней: обучаются мотивированные и одаренные учащиеся (с ними не просто, но очень интересно); на базе школы функционируют 3 ресурсных центра, есть 2 стационарных компьютерных класса и 1 – мобильный, имеется беспроводной Интернет на всех 4–х этажах здания; работает доброжелательный и профессиональный педагогический коллектив.

Это также слагаемые успешного формирования личности учителя.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА С ПОЗИЦИИ РАБОТОДАТЕЛЯ

В.В. Пшиков

ГУО «Гимназия №29 г.Минска»

Для нас не является секретом, что характер деятельности того или иного педагога, те или иные проблемы или удачи, связаны с работой учителей гимназии. Педагогический коллектив гимназии насчитывает более 150 педагогов, возраст которых от 18 до 80 лет, а стаж от 1 года до 60 лет.

К этому с гордостью добавим, что из 150 педагогов, работающих в гимназии, около трети являются воспитанниками нашего учебного заведения.

Среди них десятки учителей, подготовивших победителей различных предметных олимпиад, конкурсов, турниров, являются успешными в своей педагогической деятельности.

За 15 лет сотни выпускников стали студентами престижных учебных заведений нашей республики и зарубежных стран, свыше 50 учащихся - победители и призеры международных олимпиад, конкурсов и турниров.

Источником успеха в школе всегда являлась и является личность учителя, позволю повторить эти слова за классиками педагогической мысли.

Ученик развивается физически, умственно, нравственно лишь тогда, когда его окружает атмосфера многогранных интересов, запросов, когда его общение с окружающими людьми проникнуто мыслью, поисками, когда вся духовная жизнь детского и педагогического коллектива охвачена разнообразной деятельностью.

Поэтому цель деятельности конкретного педагога также можно определить как достижение личного успеха, его личностный и профессиональный рост, приобретение новых знаний, навыков, возможностей. И если учитель будет настойчиво стремиться к этой цели и успешно проходить этапы своего движения по пути к ней, то многие личные и школьные задачи будут реализованы.

Из заявленной позиции следует, что школе нужна интересная и глубокая личность учителя, способная творчески решать педагогические задачи.

Однако позволим себе обозначить отдельные, но, на наш взгляд, серьезные проблемы, с которыми сталкивается современная школа.

Тревожит следующая проблема: почему значительная часть выпускников вузов завершает свою педагогическую деятельность, проработав в той или иной школе 2-3 года. Прежде всего, это социальное положение молодого учителя. В современных условиях – это положение неудачника. А ведь учитель должен позиционировать себя как внутренне свободную и при этом самодостаточную личность. Низкий социальный статус учителя тормозит становление личностных качеств, побуждающих к самореализации именно в педагогической деятельности, и, как следствие, отсутствие четкого профессионального самоопределения. В таком случае проблематична успешность педагога в профессиональной деятельности, в удовлетворении результатами своего труда.

В современных условиях значительно изменился характер деятельности школ, гимназий. Руководитель гимназии или школы должен сегодня обеспечить школе выживание и развитие, но он не может уделить достаточно внимания многим содержательным вопросам, касающихся учебной, методической работы. Зачастую это меняет характер и стиль жизнедеятельности учебного заведения, не всегда в лучшую сторону.

Для школы характерна глубокая внутренняя дифференциация, и, как следствие, необходима дифференцированная помощь детям, которая заключается в подборе педагогических технологий, методов, способов и форм работы под определенный контингент учащихся, но при этом важным является построение всего учебно-воспитательного процесса при максимально возможном учете индивидуальных психофизических особенностей детей, их способностей и склонностей.

Поэтому нам нужны учителя с четкой профессиональной позицией, обладающие глубокими предметными знаниями; умеющие планировать свою педагогическую деятельность; организовывать творческую деятельность на уроке; обладающие организаторскими способностями, устойчивым психологическим состоянием.

Сегодня очевидна прагматическая ориентированность учащихся старшей школы. Учащиеся старших классов представляют себе свой будущий профессиональный путь и готовы сконцентрировать свои усилия на избранном направлении.

И здесь от начинающего педагога требуется подлинная компетентность, большой такт и недюжинные педагогические способности. Поэтому современный педагогический вуз призван готовить специалистов, умеющих действовать и работать не стереотипно; обладающих лидерскими и организаторскими качествами; умеющих работать с успешными учащимися, работать в команде и в то же время сохранять индивидуальные черты.

В заключение мне бы хотелось от будущих педагогов, которые завтра придут в школу, услышать перефразированные слова В.А. Сухомлинского:

«Что самое главное ведет меня в школу? Без раздумий отвечаю: любовь к детям».

ГЕНЕЗИС ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ РАИОНАЛЬНОСТИ

С.Н. Северин

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

На современном этапе развития научного знания основными задачами методологии науки являются: а) определение специфики естественных, технических и социально-гуманитарных наук, различающихся своими предметами, парадигмами, методами исследования; б) выявление границ интеграции, взаимовлияния, спектра связей между естественными, техническими и гуманитарными видами научной деятельности, которые признаются равноценными [9]. Специфические черты

методологии социально-гуманитарных наук становятся образцами для технических и естественнонаучных дисциплин (рефлексивность, ретроспективность, аксиологичность, прогностичность).

Проблема определения специфики социально-гуманитарного познания, как отмечает Л.А. Микешина, приобретает все большую значимость в современной методологии и философии науки, особенно в связи с поиском новых методов познания общества, а также введения «человеческого измерения» в научную деятельность. В целом для современной науки, наряду с систематизацией научного знания, полипарадигмальностью, стремлением к междисциплинарному синтезу, рефлексией, характерна новая тенденция – гуманизация науки, гуманитаризация и аксиологизация научного знания [6]. Э.Г. Юдин подчеркивал, что «одной из кардинальных методологических проблем… является определение специфики гуманитарного познания в сравнении с естественно-научным. Эта специфика определяется, в частности, фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя» [13, с. 65]. Э.С. Маркарян отмечал, что системы ценностей органически присущи самой структуре научного исследования [5].

В чем специфика социально-гуманитарного типа научного познания?

Объектами гуманитарных наук являются духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом (в частности, объектом педагогики является образование). Как отмечает Л.А. Микешина: «Важнейшей особенностью объекта социально-гуманитарного познания является включенность в него сознания субъекта как сущностного компонента исследуемой социальной реальности и «мира человека»… Существенно и то, что исследование объекта в этом случае осуществляется всегда с определенных ценностных позиций, установок и интересов. Отсюда следует, что необходимо показать специфику не только объекта, но и субъекта социально-гуманитарного познания» [6, с. 95].

Объекты изучения гуманитарных наук (человек, культурные феномены, социальные процессы) имеют высокий уровень сложности, количество факторов, определяющих вектор и динамику их развития, значительно. С психологической точки зрения человек – существо многомерное, имеющее множество форм проявлений субъективной реальности (В.И. Слободчиков). В этой связи объектный подход к человеку не может выступать методологической основой изучения субъектности человека, его индивидуальности, духовного мира. Одним из доминирующих способов познания в гуманитарном исследовании является понимание, основывающееся на диалоге субъекта и объекта познания [1; 10]. С

позиции М.М. Бахтина, понимание как соотнесение текста с другими текстами и переосмысление в новом контексте, событийность, оценка как атрибуты диалогического познания есть сущностные признаки гуманитарного исследования.

По мнению В.М. Розина социально-гуманитарное научное познание имеет ряд особенностей:

- процедуры проектирования, моделирования, прогнозирования в гуманитарном исследовании имеют свою специфику. К данным объектам неправомерно подходить с позиций технического проектирования и использования. Например, создать на основе научных знаний человека или общество с заданными характеристиками [9, с.162].
- Ценностные отношения предваряют и пронизывают познание в гуманитарной сфере. «Вырабатывая к объекту определенное отношение, считая, что объект обладает гуманитарной природой, исследователь в гуманитарной науке выделяет соответствующую проблематику, а также задачи и описывает объект» [9, с. 164]. Это объясняет наличие нескольких несовпадающих гуманитарных теорий относительно одной и той же предметной области явлений: один исследователь стремится объяснить культурные явления, другой – внести в них новый смысл, третий – преобразовать в соответствии со своими идеалами.
- Гуманитарный объект и собственно гуманитарное знание имеют рефлексивную природу; объект гуманитарного исследования является «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта.
- Гуманитарное познание осуществляется в рамках научной парадигмы, реализуется на эмпирическом и теоретическом уровнях, предполагает создание идеальных объектов, следование нормам методологии гуманитарного мышления.

Научная парадигма как система методологических, теоретических схем, эталонов, норм, аксиологических установок решения научных проблем в определенном социокультурном контексте не может быть неизменной.

Анализ современных исследований в области общей и нормативной методологии педагогики позволяет выделить вектора возможного преобразования парадигмы педагогической науки:

1. Включение в методологическое обеспечение педагогических исследований таких методологических подходов, как феноменологический, герменевтический, культурологический, аксиологический, антропологический, субъектно-деятельностный, который наиболее адекватны природе гуманитарного познания, а также гуманитарным средствам познания (герменевтические методы).

2. Трансформация логики научно-педагогического познания. В современной методологии педагогики научно обоснована и доказана (Е.В. Бережнова) необходимость конструирования наряду с эмпирической, теоретической и нормативной моделями аксиологической модели, включающей оценку теоретического представления об изучаемом гуманитарном объекте с позиции гуманитарных ценностей [2]. Включение аксиологической составляющей, по мнению В.В. Краевского, обеспечило развитие рационально-логической схемы (парадигмы) педагогического исследования, которая приобрела субъективно-личностный аспект [4]. Произошел так называемый «сдвиг парадигмы», т.е. развитие модели, схемы педагогического исследования.

3. Включение субъективно-иррационального компонента в структуру парадигмы педагогического исследования, содержанием которого является:

– Ориентир на тот или иной идеал научности (естественнонаучный, гуманитарный, технологический). Гуманитарное исследование наряду с жесткими методологическими нормами, логико-когнитивными алгоритмами и средствами интегрирует в себя ценностное отношение ученого к изучаемой действительности, что оказывают существенное влияние на этапах проектирования, осуществления, методологической рефлексии.

– Выбор проблемы исследования в определенной степени определяется аксиологическими установками ученого (научной школы).

– Определение предмета исследования. С позиции Ф.А. Кузина, предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения. В.В. Краевский подчеркивает: объект объективен, а предмет субъективен. Предмет исследования есть определенный ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обусловливающий вектор и границы научного поиска («предмет – объект как...») [4].

– Выбор философской концепции (философская антропология; постмодернизм, герменевтика), обще- и частнонаучных подходов и др. научных источников разработки концептуальной схемы исследования (теоретической модели объекта исследования).

– Определение цели исследования. Цель научного исследования субъективна, так как включает в себя элемент критического отношения к действительности [5]. Вместе с тем большинство педагогических исследований в той или иной степени выполняют научно-теоретическую и нормативную функции, что должно найти отражение в формулировке цели (методологическая инварианта цели).

– Специфика персонального стиля исследования как индивидуального стиля постановки и решения научной проблемы (Д.Б. Богоявленская, М.А. Холодная) [12].

– Использование индивидуально-вариативных иррациональных средств в научном познании («Все ли логичное научно, все ли научное логично?»). Традиционно в науке «иррациональное» противопоставлялось разумному, целесообразному, обоснованному. В контексте постнеклассической научной рациональности «ценностное», «иррациональное» уже не рассматривается как «ненаучное». «Иррациональное лишается своей отрицательной оценки, оно понимается как интуитивные, схватываемые фантазией, чувством, неосознаваемые грани самого разума. Иррациональное предстает как новое, еще неотрефлектированное, допонятийное, не принявшее логически определенные формы знание. Оно еще проблематично, необоснованно, но уже присутствует как творческий компонент познавательной деятельности (метафора, например) [7, с. 18]». Выбор приемов аргументации при конструировании теоретической и нормативной моделей педагогического исследования (Е.В. Бережнова) [2].

– Осуществление гуманитарной экспертизы результатов педагогического исследования и др.

В связи с вышеизложенным целевым приоритетом специальной подготовки является формирование у педагогов-исследователей методологической культуры гуманитарного типа, интегрирующей ценностное сознание исследователя, его методологическую компетентность, эвристичность, методологиченость и рефлексивность научного мышления, персональный интеллектуальный стиль, обусловливающие методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта и приращение научного знания в определенном социально-гуманитарном контексте.

Список использованных источников:

1 Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979.

2 Бережнова, Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Бережнова; Волгоград, 2003.

3 Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2008.

4 Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003.

5 Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука: (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983.

6 Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л.А. Микешина. – М. : Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов, 1992.

7 Микешина, Л.А. Новые образы познания и реальности / Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков. – М.: РОССПЭН, 1997.

8 Микешина, Л.А. Философия познания. Полемические главы / Л.А. Микешина.– М.: Прогресс-традиция, 2002.

9 Розин, В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В.М. Розин. – Красноярск.: Изд-во Краснояр. ун-та, 1989.

10 Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000.
11 Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
12 Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учеб. пособие / М.А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002.
13 Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997.

УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

А.А. Селезнёв
Барановичский государственный университет

Развитие психологической культуры личности является одной из ключевых задач в психолого-педагогической теории и практике профессионального образования. В современных условиях гуманизации образования учащаяся молодежь должна быть ориентирована на развитие проектировочных умений, связанных с определением цели, задач и конечных результатов своей деятельности, на непрерывное саморазвитие как на средство и способ жизнедеятельности человека будущего, обладающего высоким уровнем психологической культуры [1].

В качестве основных условий, способствующих развитию психологической культуры обучаемых, выступают: формирование психологических знаний и умений студента; деятельность педагогов и психологов, направленная на обеспечение эмоциональной поддержки, атмосферы доверия, адаптации студента к новым условиям жизнедеятельности в социальной микросреде, на формирование разносторонне развитой личности; деятельность студента, направленная на самопознание и самовоспитание, самосовершенствование, обеспечение полноценной социализации и самореализации личностных возможностей; опыт осознания студентом себя и собственной деятельности, перспектив собственного личностного роста, составление программы саморазвития; самоконтроль и самооценка эффективности проведенной работы.

В качестве организационных психолого-педагогических средств, направленных на развитие психологической культуры студентов, нами предлагаются: социально-медико-психологический мониторинг в профессиональном образовании как организационное психолого-педагогическое средство адаптации, социализации и самореализации учащейся молодежи в новых условиях жизнедеятельности; аутомониторинг здоровья как средство изучения адаптации студентов первого года обучения и актуализации здоровьесозидающей деятельности учащейся молодежи; здоровьесберегающие педагогические технологии; учебные программы, ориентированные на развитие психологической культуры личности.

Социально-медико-психологический мониторинг (СМПМ) в образовательном пространстве – это комплексный подход к обеспечению профориентационной, медико-

психологической и деонтологической подготовки учащейся молодежи. Практическая реализация СМПМ предполагает выделение следующих основных модулей:

– психологический модуль предусматривает индивидуальную оценку психологических особенностей студента (личностной тревожности, стрессоустойчивости и др.), исследование особенностей адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности, профилактику неблагоприятного воздействия стрессогенных сред (психоэмоциональной, информационной, социальной и др.), решение задач по прогнозированию состояния психологического здоровья учащейся молодежи и оценке качества психологического сопровождения профессионального образования;

– педагогический модуль предполагает разработку и применение здоровьесберегающих педагогических технологий на основе оценки соответствия функциональных возможностей организма и состояния его здоровья предъявляемым педагогическим требованиям;

– медицинский модуль включает определение оптимальных гигиенических условий обучения и воспитания, индивидуальную объективную донозологическую диагностику, повышение функциональных резервов и укрепление здоровья юношей и девушек средствами лечебно-профилактической медицины в условиях образовательного учреждения, обоснование образовательных технологий с учетом ведущих отклонений в состоянии здоровья студентов.

СМПМ включает в себя восемь этапов: I этап – превентивная деятельность (формирование позитивной установки студентов первого года обучения на предстоящие изменения в жизни через консультативно-просветительскую работу); II этап – первичная социально-медико-психологическая диагностика (подготовка социально-медико-психологических карт, необходимых для определения объема профилактических мероприятий). На данном этапе проводятся анкетирование, собеседование, изучение личных дел студентов, их социального и медицинского статусов, тестирование тревожности, стрессоустойчивости и др.; III этап – оценка «риска» (выделение групп «риска», студентов, нуждающихся в индивидуальном психолого-педагогическом и медико-педагогическом подходах к обучению и воспитанию); IV этап – разработка планов действий по управлению социальной адаптацией студентов, включенных в группу «риска»; V этап – адаптационные тренинги и тренинги личностного роста в учебных группах; VI этап – углубленная психофизиологическая диагностика. Тренинги личностного роста; VII этап – заключительная диагностика (оценка результатов СМПМ с использованием сравнительного анализа количественных и качественных показателей); VIII этап – информационно-аналитический.

Аутомониторинг здоровья представляет собой систему еженедельных самонаблюдений, самооценки и прогноза функциональных резервов здоровья. Проведение аутомониторинга здоровья предполагает решение ряда задач: выбор методов исследования психофизиологических резервов здоровья, доступных для

использования в психолого-педагогической практике и исключающих применение специальной медицинской аппаратуры; развитие контрольно-оценочной сферы субъекта наблюдения, навыков психофизиологической саморегуляции. Проведение аутомониторинга здоровья студентов содействует изучению особенностей их адаптации к новым условиям жизнедеятельности, проведению оздоровления через самообучение, повышению значимости субъектной функции студента в формировании сознательной мотивации, направленной на укрепление здоровья; развитию креативного подхода к своему здоровью и повышению его резервов.

Внедрение инновационных форм обучения необходимо проводить с учетом их влияния на здоровье студентов и соответствии с принципами здоровьесберегающей педагогики. Здоровьесберегающая педагогическая технология – систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования и повышения резервов здоровья участников педагогического взаимодействия. В процессе профессионального образования возможно развитие неблагоприятных изменений в состоянии здоровья студентов как следствие несоответствия требованиям профессионального обучения функциональных возможностей различных систем организма. Даже слабо выраженные функциональные отклонения необходимо рассматривать как фактор «риска» развития серьезных заболеваний в условиях профессиональной деятельности. Педагогические технологии можно считать здоровьесберегающими, если в процессе их применения не наблюдается снижение функциональных резервов физиологических систем организма (нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата и др.). Позитивные здоровьесберегающие технологии позволяют создать условия для повышения резервов здоровья обучаемых при уменьшении фактора учебной нагрузки и освобождении времени для проведения дополнительных самостоятельных занятий с использованием различных систем оздоровления. Адаптивно-компенсаторные здоровьесберегающие технологии не приводят к статистически достоверному снижению функциональных резервов здоровья в процессе обучения. Стрессорно-негативные педагогические технологии приводят к снижению показателей функциональных резервов физиологических систем организма, что должно подтверждаться статистически достоверными результатами психофизиологических исследований и аутомониторинга здоровья студентов на протяжении учебного года. Сохранение здоровья учащейся молодежи необходимо рассматривать как социально-экономическую необходимость, учитывая затраты общества на

подготовку современных специалистов, способных адаптироваться к новым экономическим реалиям, изменениям в профессиональной деятельности на основе научной организации труда и повышения своего научно-теоретического уровня знаний.

Необходима также разработка общей технологии проектирования и структуры учебной программы, ориентированной на развитие психологической культуры личности. В современной психолого-педагогической литературе подчеркиваются необходимые требования к составлению программ (Е.И. Исаев, Я.Л. Коломинский, О.Е. Лебедев, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, Т.В. Шубницына, И.С. Якиманская и др.): определение цели развития субъектов образования, способностей и качеств личности, которые появляются в результате ее достижения; развитие индивида с учетом его ценностей и индивидуальных возможностей, программирование совместных действий преподавателя и студента, адаптация программы к условиям деятельности конкретного учебного заведения, гуманистическая направленность формируемых ценностных ориентаций личности, соответствие содержания учебной программы возрастным потребностям, интересам студентов, задачам их развития на данном этапе жизни; вариативность содержания и методов обучения и др. Основным принципом ее построения является предоставление информации, разнообразной по содержанию, виду и форме для обеспечения выбора ее студентами.

Таким образом, развитие психологической культуры студентов в ходе реализации учебной программы требует проведения социально-медико-психологического мониторинга с целью обеспечения эмоциональной поддержки, адаптации, социализации и самореализации студентов в новых условиях жизнедеятельности в социальной микросреде; аутомониторинга здоровья учащейся молодежи, применения здоровьесберегающих педагогических технологий.

Список использованных источников:

1. Селезнёв, А.А. Педагогическая психология здоровья в системе профессионального образования : монография / А.А. Селезнёв ; науч. ред. Я.Л. Коломинский. – Барановичи : РИО БарГУ, 2008.

ПРИЗНАНИЕ ПОНЯТИЙНОЙ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Т.Г. Сероокая

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Проблема качества знаний в современной педагогической науке все чаще рассматривается не только как процесс накопления и фиксации информации, но и как проблема репрезентации знаний в отношении определенного аспекта действительности. Особую значимость в данном контексте приобретает когнитивный подход в освоении педагогической реальности.

Каждый новый период в развитии педагогической науки требует применения принципиально нового стиля мышления, новой методологии и технологии. Логика научного анализа и сложившаяся в педагогике традиция предполагают соотнесение использованных в педагогической практике методов с соответствующими общими теоретико-методологическими подходами.

Изменения в жизни нашего общества привели к смещению идеалов и нравственных ценностей, появлению новых образовательных идей, переосмыслению отдельных педагогических теорий и концепций.

Для анализа педагогической направленности мышления учителя важен такой показатель, как способность преобразовывать знания, использовать их в нужный момент с наибольшей пользой для воспитанника, способность найти нестандартные слова, выражения, термины, понятия. Педагогика, а также методики и технологии обучения являются не только интегративными науками, но и комплексными, для которых характерно не простое сложение методов всех наук вместе, не просто следование синтеза за анализом, а слияние различных областей знаний воедино при изучении общего для них объекта – учебно-воспитательного процесса.

На современном этапе классическая терминология используемая в педагогических науках уже не удовлетворяет их потребности. Словарный состав педагогической науки интенсивно обогащается и дополняется новыми понятиями, категориями, терминами.

Проблема педагогической терминологии обострилась вследствии информационно-коммуникативных процессов.

Глобальность современной цивилизации и информационных процессов привела к значительной роли средств массовой информации как основной формы коммуникативного вещания. Средства массовой информации оказывают большое влияние на состояние образования общества и формирование его духовности.

Возникла необходимость создавать новые понятия, чтобы выйти из неблагополучной терминологической ситуации. Появились такие языковые новшества как дистанционное и виртуальное обучение, трансформация образования, образовательное пространство, интеграционное развитие образования, открытый университет, on-line обучение, социо-кросс-культурное пространство, электронный учебник, педагогическая информатика и другие. Порой понятийный аппарат бывает механически заимствован из других наук,

например, модульность, конгруэнтность, алгоритм, матрица (математика), аксиология, герменевтика, партикуляризм, номинализм (философия), эмпатия, аттракция, креативность, перцептивная задача, сенсорная информация, фасилитация, поведенческие паттерны (психология), императивность, концепт, модальность, категориальность, дефиниция, компаративизм, типология (лингвистика). А также драйвы (мотивы, стимулы от англ. to drive – водить, двигать), коуч (тип партнерства от англ. coach – тренер), тьютор (наставник от англ. tutor – наставник), инсайт (способность анализировать прошлое от англ. insight – проницательность) и многие другие, пришедшие из различных языков и областей знаний путем калькирования.

Все это свидетельствует о том, что в педагогике нет еще четкости в раскрытии основных категорий, понятий, терминов. Речь должна идти во-первых, не о дефинициях, не об игре в слова, а о сущности той или иной категории, которая выражает реальные педагогические факты. Категориальный аппарат должен быть педагогическим, а не производным. Критерии терминологичности, а именно дефинитивность, концептуальная целостность, информационность, семантичность и другие особенности вытекают из определения самого понятия термина – «слова или подчинительного словосочетания, имеющего специальное значение, выражающее профессиональное понятие и применяемое в процессе познания и освоения научных объектов и отношений между ними» [2, с. 504].

В слове-термине, как в отражении коллективной памяти носителей языка, несомненно заложены факторы образовательных традиций, в числе которых имеются ролевые и социально-символические особенности. Они представляют собой совокупность целого ряда моментов среди которых исторический, герменевтический, семантический, метафорический являются наиболее существенными.

В настоящее время не все процессы и явления в педагогике имеют однозначное определение и толкование.

Примером, многозначности могут служить такие устоявшиеся педагогические категории как «процесс обучения», «содержание образования», «методы обучения», «формы организации обучения». К ним примыкают менее статусные, например «самостоятельная работа», «познавательный интерес», «активизация познавательной деятельности», «дифференциация обучения», «учебная задача» и другие. Все данные категории относятся к дидактике и составляют содержательную основу этой учебной дисциплины. А подходы к их изучению у разных исследователей неодинаковые и разнообразные. Обилие определений понятий дает возможность лучше понять дидактические явления. Возможен также выбор из широкого спектра альтернативных определений, каждое из которых теоретически респектабельно.

Продвигаясь от одного понятия к другому и исходя из логики смыслового развития слова, происходит процесс формирования своеобразного видения действительности, а

именно формирование понятийного мышления. Оно включает: 1) мотивацию введения понятия; 2) выявление существенных свойств понятия; 3) усвоение определения понятия, включающее распознавание объектов, принадлежащих понятию и выведение следствий из принадлежности объекта понятию; 4) применение понятия; 5) систематизацию понятий, а именно выявление места данного понятия в системе ранее изученных; 6) логические операции с понятием.

Логика развития педагогической науки, технологический подход к обучению, анализ зарубежного опыта способствовали накоплению исследовательского материала по данной проблеме.

Заслуживают внимания так называемые «подходы к обучению как процессу», которые исследователь Р. Бернс использовал при разъяснении новых понятий, категорий, терминов. В их числе автором называются: «абстрагирование, ассоциирование, установление взаимосвязи и взаимоотношений, проведение классификаций, выделение категорий, составление перечней, сочетаемость, опознание, отнесение, к определенной категории, классу, проведение сравнений, выявление различий и сходств, установление соответствия, описание, дача характеристики, определения, объяснение, составление моделей, адекватность моделируем фрагментам, воспроизведение, оценивание, определение значимости, обобщение, экстраполирование, отбор, определение последовательности, проведение систематизации, синтезирование, интерпретирование, трансформирование, выражение в символах» и др. [4, с. 55].

Таким образом, учитывая эти подходы можно более рационально и адекватно использовать метод интеллектуального погружения в процесс профессионального становления, благодаря чему у студентов формируются новые взгляды на педагогические явления, что ведет к эффективному усвоению знаний и умений.

В тесной связи с этим, встает вопрос о перспективе создания системы подходов в изучении общепринятых педагогических понятий и терминов, раскрытии их содержания, формировании стиля мышления будущего учителя соответствующего педагогической парадигме.

Список использованных источников:

1. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Русский язык, 1990.
2. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая российская академия, 2008.
3. Саранцев, Г.П. Современное методическое мышление / Г.П. Саранцев // Педагогика. - 2010. – № 1. – С. 32-38.
4. R.W. Burns. The Process Approach to Saftware Development. // Educational Technology. 1989, №5. – P. 50-55.

ПОНЯТИЕ «ПОВЕДЕНИЕ» В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

О.В. Скавыш

Московский государственный университет технологии и управления в г. Калининграде

Поведение является одним из существенных признаков позиции личности в социуме, оно, по сути, формируется, развивается и реализуется в обществе. Для того чтобы иметь чёткое представление о процессе формирования и развития поведения, необходимо определить содержание этого понятия.

В психологии представлены различные трактовки понятия «поведение». Б. Скиннер рассматривает поведение в двух плоскостях: оперантное поведение – активное воздействие субъекта на окружающую среду с целью изменения событий, а также респондентное как реакция на определённый стимул [6, с. 30-46]; Зигмунд Фрейд считал, что поведение берёт начало в психической энергии, источник которой кроется в нейрофизиологическом состоянии возбуждения. Далее он постулировал: у каждого человека имеется определённое ограниченное количество энергии, питающей психическую активность; цель любой формы поведения индивидуума заключается в уменьшении напряжения, вызванного неприятным для него скоплением этой энергии, вызывающей состояние стресса [8, с.191]. А. Маслоу, К. Роджерс рассматривают поведение в рамках взаимоотношений – только таким образом индивид может удовлетворить свои основные потребности, заключающиеся в «требовании признания заслуг». Однако такие требования препятствуют свободному поведению индивида и мешают развитию и осознанию им собственной личности [5, с. 34].

Впервые научное обоснование категории поведения было оформлено представителями бихевиоризма, основоположником которого стал Д. Уотсон. Основную задачу бихевиоризма он видел в накоплении наблюдений над поведением с таким расчетом, чтобы можно было прогнозировать реакцию человека на соответствующую ситуацию [7, с.7]. Однако современное понимание поведения выходит далеко за рамки совокупности реакций на внешний стимул и охватывает не только внешнюю активность, такую как физиологические реакции, высказывания, действия, поступки, но и внутреннюю – эмоциональные реакции, процессы саморегуляции, мотивация, целеполагание и т.д.

На сегодняшний день наука располагает данными о структуре поведенческого акта, его проявлениях, видах, типах, а также выделяет факторы, влияющие на поведение человека. Поведение может быть преднамеренным и непреднамеренным, осознанным и неосознанным, адекватным и неадекватным, но в любом случае поведение обусловлено мотивами человека, его ценностями.

То есть, по сути, поведение – это некие действия, которые составляют деятельность личности. Безусловно, любая деятельность имеет общественно-историческую, социальную направленность, ведь человек не может сам открыть какие-либо виды и формы деятельности без помощи других людей, которые, демонстрируя образцы деятельности, включают человека в совместную деятельность. Переход от такой совместной деятельности

к индивидуальной представляет собой формирование знаний, умений, мотивов, установок и т.д. Часто поведение личности может быть весьма разнообразным и в, казалось бы, одинаковых ситуациях, за идентичными поступками, действиями человека стоят совершенно разные причины.

Как мы видим, практически все исследователи заняты поиском причинного фактора поведения. Так, Б. Скиннер сосредотачивается на взаимоотношениях между определёнными проявлениями окружающего мира и открытым поведением; З. Фрейд рассматривает в качестве такого фактора мотивационные состояния индивида; А. Маслоу говорит о необходимости реализации самовыражения и т.д.

Тем не менее мы не находим в рамках вышеупомянутых концепций ни чётко сформулированного определения понятия «поведения», ни истоков его причин.

Наиболее глубоко, на наш взгляд, в исследовании понятия «поведения», его причин и структуры продвинулся П.К. Анохин в предложенной им модели функциональных систем. В процессе изучения физиологической структуры поведенческого акта П.К. Анохин пришел к выводу о «необходимости различать частные механизмы интеграции, когда эти частные механизмы вступают между собой в сложное координированное взаимодействие. Они объединяются, интегрируются в систему более высокого порядка, в целостную архитектуру приспособительного, поведенческого акта» [1]. Этот принцип интегрирования частных механизмов был им назван принципом «функциональной системы». Кроме того, важно отметить последовательность, своего рода чёткую логику таких механизмов:

1. Восприятие реальности, которая не устраивает.
2. Формирование программы поведения (на основе врожденных инстинктов, приобретенного опыта и случайных догадок)
3. Реализация программы поведения – собственно действие.
4. Сопоставление полученного результата с результатом желаемым.
5. В случае, если результат желаемый с полученным совпал – прекращение действия.
6. В случае, если результат желаемый с полученным не совпал – формирование новой или повторение сформированной до этого программы поведения.

В педагогике под поведением понимают совокупность поступков человека, выделяя при этом внешние действия и внутреннюю обусловленность поступков, то есть их мотивацию, переживание [10, с.5].

Педагогические исследования поведения представлены в основном способами формирования поведения. Так, С. Якушева говорит о формировании поведения с помощью положительных и отрицательных подкреплений, уточняя

необходимость учитывать индивидуальность с точки зрения факторов мотивации [3, с.104]; Ю.А. Клейберг, Л.Б. Шнейдер исследуют девиантное поведение, предлагая различные способы коррекции [9].

Однако на наш взгляд ближе всех к сути исследования причин и самого понятия поведения в рамках педагогики подошли концепции нравственного поведения. Это объясняется, прежде всего, весомыми для педагогики дефинициями – «воспитание» и «обучение». Ещё Д. Локк отмечал, что в воспитании главную роль играет формирование нравственных привычек. [2, с. 91]. О нравственности человека можно говорить только тогда, когда он ведет себя нравственно в силу внутреннего побуждения (потребности), а в качестве контроля выступают его собственные взгляды и убеждения. Кроме того, система нравственных привычек - это одна из характеристик нравственного поведения. Нравственные привычки наряду с нравственными убеждениями и чувствами входят в систему внутренних регуляторов поведения. Нравственная привычка – это способность и умение произвести действие не только без особого на то контроля, но и в силу выработанной потребности в данной деятельности [4, с.103].

О нравственности человека обычно судят по его поведению, но поведение – понятие весьма широкое и охватывает все стороны жизнедеятельности личности. Поэтому для раскрытия его нравственной сущности необходимо выделить такую наименьшую единицу, которая сохраняла бы свойства целого. Этой наименьшей единицей поведения может служить поступок. Под поступком понимают какое-либо действие или состояние человека, но всякое действие или состояние становится поступком только при условии, если оно рассматривается во взаимосвязи с порождающими его целями, мотивами и намерениями личности. При этом нравственными должны быть как сами по себе действия или состояния, так и порождающие их мотивы и цели.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что понятие поведения в педагогике не имеет исчерпывающего освещения. Исследования этого феномена в педагогике отстают от исследований в психологии. В то же время ситуация в образовательной среде диктует настоятельную необходимость в выяснении сущности поведения как педагогической категории.

Список использованных источников:

1. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин. - Изд-во: М., Директ-Медиа, 2008.

2. Вицлак, Г. Оценка поведения и характеристика учащегося: Кн. для учителя. / Г. Вацлак: пер. с нем. – М.: Просвещение, 1986.

3. Якушева, С.Д. Интеграционная модель воспитания в образовательном процессе ВУЗа / С.Д. Якушева // Научный Вестник Оренбургского филиала ИБП: сб. статей преподавателей. Вып. II. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2005. - С.103-108.

4. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы / под ред. З. И. Равкина. – Йошкар-Ола, 2000.

5. Рождерс К, Теория личности / К. Роджерс // пер. В. Лях и А. Хомик, К.: PSYLIB, 2005.

6. Скиннер, *Б. Ф.* Технология поведения / Б.Ф. Скиннер // пер. с англ. А. Гараджи // Американская социологическая мысль: Тексты / под ред. В. И. Добренькова. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — С. 30—46.

7. Уотсон, Дж. Психологический уход за ребёнком / Дж. Уотсон. – М., 1930. – С. 7. // *psylist.net/family/.*

8. Хрестоматия по истории психологии. – М.: Из-во МГУ.1980. - «Я и ОНО».

9. Шнейдер, Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. - Издательство: академический проект, Гаудеамус, Агенство Акад.Проект, 2007.

10. Штольц, Х. Как воспитывать нравственное поведение?: Кн. для учителя / Х. Штольц, Р. Рудольф: пер. с нем. – М.: Просвещение, 1986.

ДИАГНОСТИКА ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.А. Тетерукова

Республиканский институт профессионального образования

Развитие информационно-компьютерных технологий обеспечивает педагогов новыми эффективными инструментами профессиональной деятельности. Исследования в области содержания и особенностей осуществления учебного процесса с использованием информационно-компьютерных технологий в целях повышения его качества можно отнести к одним из наиболее актуальных.

Обеспечением учебного процесса согласно П.И. Образцову, называется «совокупность дидактических средств, позволяющих преподавателю организовать свою педагогическую деятельность» [5, с.27]. В состав информационно-компьютерного обеспечения учебного процесса входят средства обучения, реализованные на основе информационных, в частности, компьютерных технологий. Следует отметить, что сам факт использования информационно-компьютерных технологий в процессе обучения не гарантирует реализации всех потенциальных возможностей, предоставляемых ими, и, как следствие, повышения эффективности учебного процесса. Необоснованное и непродуманное их применение может не только не принести ожидаемых положительных результатов, но и снизить эффективность обучения [6]. Вопросы соответствия информационно-компьютерных технологий, используемых в процессе обучения,

исследуются в рамках работ, посвященных разработке и использованию информационных технологий обучения (П.И. Образцов), особенностям проектирования и функционирования информационно–коммуникационной среды (С.В. Зенкина, И.В. Роберт, Е.С. Полат и др.).

Понятию «информационная технология обучения» в научно-педагогической литературе дается несколько толкований. Мы будем опираться на определение, данное в работе П.И. Образцова, согласно которому информационная технология обучения (ИТО) – это учебный процесс, организованный с использованием информационных технологий [6]. Проектирование информационной технологии обучения предполагает определение условий, способствующих организации учебного процесса с использованием средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Согласно толковому словарю терминов понятийного аппарата информатизации образования [7] совокупность таких условий в рамках определенной предметной области определяется как информационно-коммуникационная предметная среда. В работах С.В. Зенкиной, Е.В. Чернобай используется более широкое понятие – информационно-коммуникационная образовательная среда. Среди основных этапов деятельности преподавателя по проектированию информационно-коммуникационной образовательной среды С.В. Зенкиной [3] указаны такие как: анализ имеющихся в распоряжении средств ИКТ и их подбор в соответствии с целями, планируемыми результатами обучения и характером предполагаемой совместной деятельности преподавателя и обучаемых; моделирование учебной деятельности с использованием подобранных средств ИКТ.

Значимость роли выбора средств ИКТ в обеспечении эффективности учебного процесса подчеркивалась и другими авторами, проводившими исследования в рассматриваемой области (Е.В. Чернобай, С.П. Новиков, П.И. Образцов). Процедура выбора является частным случаем процесса принятия решения, в структуре которого согласно [1] содержится так называемый операциональный этап, предполагающий информационную подготовку решения, т.е. диагностику ситуации. Таким образом, выбор средств ИКТ должен опираться на результаты диагностики информационно-компьютерного обеспечения учебного процесса.

Следует отметить, что содержание и особенности данного вида диагностической деятельности изучено недостаточно. С одной стороны, диагностику информационно-компьютерного обеспечения можно рассматривать как разновидность технической диагностики, предметом которой является компьютерная система как совокупность технических устройств. Вместе с тем она выполняется в целях решения именно педагогических задач, поэтому может рассматриваться и как разновидность педагогической диагностики. Анализ педагогической научной литературы показал, что исследование содержания диагностики информационно-компьютерного обеспечения учебного процесса осуществляется фрагментарно в работах, посвященных проектированию информационных технологий обучения и информационно-коммуникационной образовательной среды, в виде

отдельных требований к деятельности преподавателя, а также в рамках изучения методических функций средств ИКТ (И.В. Роберт и др.). Однако результаты этих исследований не дают целостного представления о содержании диагностики информационно-компьютерного обеспечения учебного процесса и ее места в общей структуре педагогической деятельности.

На основе анализа философской, педагогической и технической литературы в обобщенной структуре диагностики как познавательного процесса можно выделить следующие этапы: уточнение цели диагностики, сбор информации, ее обработка, формулирование выводов. Обобщенной целью диагностики, осуществляемой в процессе выбора средств ИКТ, является оценка возможностей каждого из них в условиях конкретного учебного процесса, а также, если необходимо, определение на основе этого наиболее эффективного сочетания средств обучения. Сбор информации осуществляется в соответствии с некоторыми критериями, систематизирующими факторы, которые должны быть учтены при выборе. Основные критерии диагностики возможностей и эффективности информационно-компьютерного обеспечения учебного процесса можно определить опираясь на содержание деятельности преподавателя по проектированию информационно-коммуникационной среды, рассмотренной в работах И.Г. Захаровой [2], С.В. Зенкиной [3], С.П. Новикова [4].

Средства обучения, в том числе основанные на использовании ИКТ, являются лишь одним из компонентов целостного педагогического процесса. Соответственно, при выборе средств ИКТ для использования в учебном процессе должны учитываться все остальные компоненты педагогического процесса: цель, задачи, содержание, методы и т.д. Так в работе И.Г. Захаровой указывается необходимость анализа учебной программы и форм организации учебной деятельности [2], С.П. Новиков отмечает также важность согласования средства ИКТ с другими средствами обучения [4], а П.И. Образцов обобщенно определяет соответствие компонентам педагогического процесса как «соответствие общей методике проведения занятия» [6]. Таким образом, один из критериев диагностики может быть определен как критерий релевантности средства ИКТ другим компонентам педагогического процесса.

В то же время при выборе средств ИКТ важное значение имеют уровень подготовки учащихся в рассматриваемой предметной области и их готовности к использованию информационных технологий в процессе обучения, а также знания и умения преподавателя в области использования информационно-компьютерных технологий, что отмечается также И.Г. Захаровой [2]. В соответствии с этим следующий критерий диагностики можно определить как критерий соответствия средства ИКТ уровню готовности педагога и учащихся к его использованию.

Существенно также наличие ресурсов для использования средства ИКТ в виде необходимого аппаратного и/или программного обеспечения информационно-компьютерных

технологий. Таким образом, третьим критерием диагностики является критерий обеспеченности ресурсами.

Диагностика информационно-компьютерного обеспечения учебного процесса выполняется не только в рамках выбора средств обучения, основанных на использовании ИКТ, но также при подготовке к их использованию и непосредственно в процессе обучения. В соответствии с этим в качестве отдельных направлений можно выделить диагностику готовности информационно-компьютерного обеспечения к использованию, целью которой является установление работоспособности оборудования и корректности настроек программного обеспечения, и диагностику возможных причин нарушения работы средства ИКТ (на уровне пользователя).

В заключение следует отметить, что освоение педагогами такого важного в современных условиях компонента их деятельности как диагностика информационно-компьютерного обеспечения учебного процесса будет способствовать более полной реализации обучающего потенциала средств ИКТ.

Список использованных источников:

1. Инженерная психология и психология труда: учеб.-метод. комплекс / И.Т. Кавецкий, Т.Л. Рыжковская. – Минск: Изд-во МИУ, 2008.
2. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
3. Зенкина, С.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования / С.В. Зенкина // Педагогика. – 2008. - №6. – С. 22-28.
4. Новиков, С.П. Применение НИТ в образовательном процессе / С.П. Новиков // Педагогика. – 2003. - №9. – С. 32-38.
5. Образцов, П.И. Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы / П.И. Образцов // Педагогика. – 2003. - №5. – С. 27-33.
6. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов. – Орел: Орловский гос. техн. ун-т, 2000.
7. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: ИИО РАО, 2006.

ИДЕИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Е.В. Титова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В настоящее время в педагогической теории и, особенно, в педагогической практике, большое внимание привлекают проблемы, связанные с повышением уровня профессионализма учителей, с формированием у них педагогического мастерства. В связи с этим возрастает интерес к трудам выдающихся педагогов прошлого, в которых раскрываются вопросы совершенствования учительского профессионализма.

Анализ историко-педагогической литературы показывает, что проблема развития профессионального мастерства находит отражение уже в трудах Я.А. Коменского,

И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и др. Необходимо отметить, что педагоги-классики говорили не о педагогическом мастерстве как таковом, а, главным образом, о вопросах совершенствования искусства обучения и воспитания, рассматривая их как весьма сложный педагогический феномен.

Так, Я.А. Коменский полагал, что сущность профессионального искусства учителя проявляется в использовании педагогом возможностей увлекать, а не понуждать учащихся к изучению наук, в совершенном владении им методом преподавания, использование которого основывается на знании учителем важнейших принципов обучения, на умении совершенствовать его формы [6, с.62-77]. Особого внимания заслуживает идея Я.А. Коменского о том, что результативное осуществление педагогической деятельности во многом обусловлено личностными качествами педагога. Он был убежден, что высокая нравственность учителя является важнейшим фактором развития и совершенствования его профессиональной деятельности.

Идеи Я.А. Коменского о необходимости специальной профессиональной подготовки учителя, о совершенствовании искусства обучения и воспитания нашли отклик в трудах других педагогов-классиков. И.Г. Песталоцци впервые использовал термин «педагогическое мастерство». Педагог сетовал по поводу неправильной организации школьного дела и отсутствия специальной профессиональной подготовки народных учителей. Он писал: «У неподготовленных педагогов часто наблюдаются отсутствие человеколюбия, слабое развитие ума и беспомощность…, которые обычно прикрываются нимбом всезнайства, словесной шелухи, поверхностного, никогда не оказывающего подлинного благодетельного влияния на человеческую натуру мнимого профессионального мастерства» [8, с.343]. И хотя И.Г. Песталоцци не раскрыл сущность самого термина «педагогическое мастерство», он рассмотрел ряд его важных характеристик. По мнению ученого, хороший педагог должен в совершенстве владеть предметом, который он преподает, знать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, чтобы успешно применять методы обучения, а также владеть такими личностными свойствами и качествами, которые позволяют эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

А. Дистервег к важнейшим качествам педагога относил энергичность, силу характера, его живость, любовь к детям, к педагогической деятельности. В своих трудах он высказывался о педагогическом значении внешнего вида учителя, манерах его поведения. Существенным условием совершенствования искусства обучения и воспитания А. Дистервег считал речь учителя.

Немецкий ученый А. Дистервег впервые предпринял попытку выделить несколько уровней профессиональной педагогической деятельности. Он указывал на то, что есть учителя, работающие добросовестно, добивающиеся высоких результатов, но есть и «гениальные виртуозы педагогического дела», которые профессионально формируются «при редчайших и счастливейших обстоятельствах» [4, с.415]. А Дистервег не называл

данных обстоятельств, только указывал на факторы развития высочайшего уровня профессионализма педагога. Важнейшим из них он считал способность учителя к постоянному самообразованию, самоусовершенствованию. Известный педагог призывал учителя «никогда не останавливаться» и подчеркивал, что «он только до того времени способен образовывать других, пока продолжает работать над собственным образованием… общим, как человека и гражданина, и специальным, как учителя» [3, с.90].

Опыт профессиональной подготовки учителя, накопленный в педагогических учебных заведениях, организованных А. Дистервегом, получил высокую оценку. Его методические советы и рекомендации, требования к учителю накладывают свой отпечаток на разработку теоретических и методических основ развития педагогического мастерства в трудах последующих педагогов.

К.Д. Ушинский впервые высказал мысль о специальной подготовке учителей, сочетающей теоретический и практический аспекты. Он призывал открывать педагогические факультеты с целью обучения квалифицированных педагогов. К.Д. Ушинский утверждал, что процесс подготовки учителя связан с накоплением личного опыта учебно-воспитательной работы, правильным его осмыслением, с единством теории и практики. По его мнению, учитель призван быть образованным, заинтересованным в постоянном совершенствовании, стремиться к глубокому изучению педагогики и психологии, делиться опытом, удачами со своими коллегами, быть готовым идти по дороге самоусовершенствования и вести по ней других [9].

Особое внимание вопросам совершенствования профессионализма педагога уделял П.Ф. Каптерев. Успешность обучения он связывал с личностными свойствами учителя и глубокими профессиональными знаниями, которые представляют собой не только знания предметной науки, но и психологии и педагогики, знания методического характера. Рассуждая о сформированности интеллекта учителя как профессиональном требовании к его личности, Н.Ф. Каптерев пришел к важнейшему выводу: чем шире и основательнее знания учителя, тем плодотворнее будет его деятельность. Но на этой объективной почве учитель должен явиться художником: должен перерабатывать метод, сделать его своим достоянием и орудием и уметь бесконечно видоизменять его. Известный педагог утверждал: «Истинно хороший учитель не может быть ни рабом программ, ни методик, он всегда должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем» [5, с.600]. Данная мысль стала основной для определения в дальнейшем творческого характера педагогической деятельности на уровне педагогического мастерства.

Богатым источником педагогической мысли, в частности идей о совершенствовании искусства обучения и воспитания, является наследие белорусских просветителей, философов, педагогов – С. Полоцкого, М.В. Родевича, А.Е. Богдановича, Ф.А. Кудринского, К.И. Тихомирова, Д.А. Сцепуро и др.

Известный белорусский просветитель и педагог С. Полоцкий указывал на чрезвычайно важную роль школы и учителя в обучении и воспитании учащихся. Он дал подробную характеристику качеств, которыми должен владеть педагог. На первое место ставил такие качества как профессиональное мастерство, подтверждение своих слов справедливостью, действием и примером [1, с.146].

Белорусский педагог, литератор и театральный критик М.В. Родевич считал, что «профессионализм педагога является основой улучшения учебно-воспитательного процесса и проявляется, прежде всего, в его умении наладить взаимоотношения с воспитанниками, разумно организовать свою деятельность и поведение» [2, с.214-215].

Большой вклад в развитие проблемы совершенствования профессионального мастерства учителя внес белорусский педагог, этнограф и лингвист А.Е. Богданович, который к важнейшим компонентам искусства обучения и воспитания относил «широкую эрудицию учителя, его авторитет и положительный личный пример» [2, с.238].

Белорусский педагог-исследователь Ф.А. Кудринский подчеркивал, что учитель должен «не только преподавать знания, но и воспитывать, наставлять своих учеников» [7, с.252].

Большую роль в развитии проблемы формирования профессионального мастерства учителя сыграла педагогическая деятельность известных белорусских педагогов К.И. Тихомирова и Д.А. Сцепуро. Они, как и большинство представителей классической педагогической мысли, относили к значимым условиям совершенствования искусства обучения и воспитания глубокие профессиональные знания учителя, теоретическую подготовку.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что философы, педагоги, писатели, будучи гуманистами по убеждениям, видели потенциал совершенствования искусства обучения и воспитания прежде всего в гуманности учителя.

Идеи педагогов-классиков о формировании искусства обучения и воспитания, о совершенствовании профессиональной деятельности стали основополагающими для решения проблемы формирования педагогического мастерства в дальнейшем.

Список использованных источников:

1. Андрэева, Е.Г. Знакаміты асветнік і педагог / Е.Г. Андреева // Нар. асвета. – 1999. – № 10. – С.144 – 145.
2. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев – М.: Педагогика, 1986.
3. Дистервег, Адольф / Адольф Дистервег // Нар. асвета. – 1961. – № 6. – С.89 – 90.
4. Дистервег, А.Ф. Руководство к образованию немецких учителей / Адольф Дистервег // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С.353 – 416.
5. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982.

6. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Педагогическое наследие / сост. В.И. Кларин, А.Н. Джуринский – М.: Педагогика, 1989. – С.11 – 106.
7. Кудринский, Ф.А. Каким должен быть народный учитель по завету русской истории / Ф.А. Кудринский // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. – М.: Просвещение, 1986. – С.252 – 254.
8. Песталоцци, И.Г. Памятная записка о семинарии в кантоне Во / И.Г. Песталоцци // Педагогическое наследие / сост. В.И. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С.341 – 356.
9. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. - Т.2. – М.-Л., АПН РСФСР, 1948 – 1950. – С.17–25.

ФИЛОСОФИЯ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

К.О. Успенский

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Музыкальная педагогика на современном этапе развития характеризуется глубокой степенью теоретической разработанности отдельных отраслей знания. Детально изучены проблемы музыкального формообразования, классификации жанров, гармонии, полифонии, сольфеджио, исполнительского искусства и т.д. Методика преподавания этих дисциплин в вузах тщательно разработана и нашла применение на практике. Однако необходимо отметить, что на данном этапе отдельные отрасли музыкознания не всегда в достаточной степени согласуются между собой. Большое количество дисциплин имеют автономный и обособленный характер. Возникает опасность усвоения студентами раздробленных, мозаичных знаний, не представляющих собой целостной системы. А это знание обладает не только «горизонтальным» разнообразием, но и «вертикальной» системой соподчиненных областей. Традиционно для любой науки высшим уровнем, на котором происходит предельное обобщение и интеграция всех частных теорий, является философия. Не образует исключение и музыкознание, в котором, как отмечает В. Медушевский, обозначился интерес «к цельной картине устроения музыки и ее роли в современной ситуации», и которое «ощущает себя ныне не только наукой. В нем явственно зазвучали философские нотки» [цит. по 1, с. 294]. Значение философских исследований в области музыкознания подчеркивал и немецкий эстетик Э. Липпольд, указывая на то, что «изучение специфики музыки и ее отдельных жанров – это задача, которая не может быть решена одним музыкознанием, если оно не опирается на уже познанные общеэстетические закономерности» [цит. по 2, с. 7].

Однако до сего времени дисциплина, которая с одной стороны, представляла бы собой своеобразное «метамузыковедение», а, с другой, обращалась бы к музыке с философского уровня, была на периферии музыкального общественного сознания.

«Музыкальная эстетика непопулярна. Музыканты подозревают ее в абстрактных речах, не затрагивающих музыкальной реальности, а музыкальная публика выдвигает против нее тот аргумент, что она имеет дело с философской рефлексией, которую надо оставить на долю посвященных, не утруждая свой разум излишними трудностями», – констатирует один из ведущих музыковедов XX века немецкий ученый К. Дальхауз [цит. по 3, с. 15]. Более того, для данной дисциплины не установилось единого и общепризнанного названия. Более используемым термином для нее является «музыкальная эстетика», однако нередко науку, занимающуюся теми же (или почти теми же) проблемами, обозначают понятием «философия музыки».

Некоторые исследователи, однако, принципиально различают эти понятия. Так, А. Фарбштейн подчеркивает принадлежность музыкальной эстетики не философскому знанию об искусстве, но частному искусствознанию [2]. Для него музыкальная эстетика есть раздел музыкознания, включающий учение о выразительных средствах и формах этого вида искусства. В понятие же философии музыки входят такие вопросы, которые не относятся к компетенции специального музыковедческого исследования. Одни из них граничат с общефилософскими проблемами, с изучением бытия и сознания, другие с теорией культуры и человеческой деятельности, третьи – смежные с психологией. Так, к области философии музыки принадлежат, например, такие вопросы, как способ существования музыкального произведения, природа музыки, специфика содержания и формы и др. По словам американского эстетика Г. Эпперсона, философия музыки является «всесторонним учением о природе музыки, включающим последовательное объяснение ее значения и выяснение ее отношения к миру человеческого мышления» [цит. по 4, с. 5].

На наш взгляд, музыкальную эстетику и философию музыки можно представить в качестве двух сторон единого поля знания, находящегося между музыкознанием и философией. При этом, одна сторона «повернута» к музыкознанию, представляя собой его высший обобщающий уровень, а другая – к общефилософской проблематике, рассматривая музыку как специфический объект философской рефлексии.

Говоря о содержательной стороне философии музыки, следует иметь в виду три основных ее источника. Первый – философская и эстетическая мысль в тех ее проявлениях, которые рассматривали наиболее общие законы художественной деятельности и прямо или косвенно включали музыкально-художественный материал. Второй – теоретическая рефлексия в рамках музыкознания, неизбежно и систематически вовлекающаяся в сферу философских вопросов музыки как искусства. И, наконец, третий – теоретическая мысль самих творцов музыкального искусства.

Философия музыки (в сочетании с музыкальной эстетикой) как наука определена тем, что разрозненные системы выводов музыковедения, касающиеся отдельных аспектов искусства звуков, интегрируются в ней, приводя к решению

взаимосвязанных вопросов: вопросов истории, смысла и ценности музыки. Ими представлены те стороны музыкальной специфики, которыми музыкальное искусство непосредственно вписано в человеческую культуру. Эти вопросы, следовательно, «пограничны» в отношении того, чем специфична музыка как явление культуры, и чем она неспецифична – т. е. чем тождественна культуре в целом. Поэтому, по словам К. Дальхауза, «ошибочно представление, что музыкально-эстетические проблемы находятся где-то там, в туманной дали, по ту сторону музыкальной повседневности. Трезво рассмотренные, они выступают, скорее, как насквозь пронизанные практическим смыслом и непосредственно современные» [цит. по 3, с. 15].

Ведь понимая музыкознание как совокупность дисциплин, каждая из которых изучает особую сторону музыкального искусства, необходимо видеть музыкальное искусство и как целостную художественную систему. Без рассмотрения влпросов соотношения музыки и внемузыкальной действительности, формы и содержания в музыке, музыкальных жанров и родов музыкального искусства, проблем понимания музыки и ряда других, связанных с ними вопросов, музыкознание может быть воспринято, по словам М. Бонфельда, «как набор инструментов, цель применения которых остается не вполне ясной» [5, с. 5]. Вне контакта с музыкальной эстетикой, в отрыве от нее музыковедение будет, по большей части, только знать, что «есть» в музыке, но не понимать, что это «значит». Перспективы развития музыкознания, которое постоянно «порождает из себя» музыкальную эстетику и далее философию музыки, связаны с необходимостью методологического продумывания этой постоянн развивающейся области научной проблематики.

В связи с этим, философия музыки обретает особое значение и в контексте целостного музыкального образования. Становление подлинной компетентности профессионального педагога-музыканта, в таком случае, немыслимо без дисциплины, находящейся на перекрестке философско-эстетической и музыковедческой проблематики и синтезирующей в себе познавательные возможности философии, эстетики и теории искусства, ибо поднимает анализ в процессе изучения различных музыкальных предметов на принципиально иной уровень рефлексии. Происходит отвлечение от формально-содержательной конкретики произведений искусства с выходом на уровень системного мышления об универсалиях бытия и их функционирования в практической творческой деятельности.

Важно подчеркнуть то, что проблематика философии музыки не «перекрывается» ни курсом философии, ни эстетикой, ни тем более ни одной из дисциплин в рамках музыкознания, будь то теоретического или исторического его аспекта. Ведь хотя, с одной стороны, несомненен факт наличия множества единых

законов искусства, с другой – многие общеэстетические теории, не делающие принципиальных различий между его видами, по меткому замечанию американского философа Д. Шерберна, «терпят крушение, наталкиваясь на предательский риф музыкальных фактов» [цит. по 6, с. 51].

Введение в учебный процесс дисциплины под названием «Философия музыки», освещающей вопросы генезиса, бытия, функционирования музыки, проблемы музыкального пространства-времени, отношения музыки к действительности и других, позволит существенно повысить качество подготовки студентов музыкальных специализаций, поможет преодолению определенной разобщенности и мозаичности знаний, раскрытию творческого потенциала студентов. Именно философия музыки является интегративной дисциплиной, способной сделать профессиональное музыкально-педагогическое образование целостным и системным, благодаря чему мышление, а как следствие и сама творческая деятельность современного музыканта обретают подлинно культуросозидательное измерение.

Список использованных источников:

1. Клюев, А.С. Будущее музыкознания / А.С. Клюев // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию проф. М.С. Кагана: Материалы междунар. науч. конф., СПб, 18 мая 2001 г. / Сер. «Symposium». Вып. № 12. – СПб.: С.-Петерб. филос. об-во, 2001. – С. 294–296.
2. Фарбштейн, А.А. Музыка и эстетика: Философские очерки о современных дискуссиях в марксистском музыкознании / А.А. Фарбштейн. – Л.: Музыка, 1976.
3. Чередниченко, Т.В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики. К анализу методологических парадоксов науки о музыке / Т.В. Чередниченко. – М.: Музыка, 1989.
4. Лукьянов, В.Г. Критика основных направлений современной буржуазной философии музыки / В.Г. Лукьянов. – Л.: Музыка, 1978.
5. Бонфельд, М.Ш. Введение в музыкознание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Ш. Бонфельд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
6. Корыхалова, Н.П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н.П. Корыхалова. – Л.: Музыка, 1979.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд

Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

Образовательная парадигма - это совокупность устойчивых и повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности теоретической и практической деятельности в образовании независимо от степени и форм их рефлексии.

Компетентностный подход, как новая образовательная парадигма профессиональной подготовки специалистов, с середины двадцатого века стал предметом активного осмысления в США, Европе и России. Для современного этапа рассмотрения этого феномена характерно значительное отставание реальной практики от научно-теоретической рефлексии по поводу особенностей компетентностного подхода. Психолого-педагогическая подготовка будущего учителя в вузе, осуществляемая в контексте компетентностного подхода, связана с трансформацией целей, содержания, технологий, итоговых результатов образовательного процесса. Компетентностный подход предполагает модернизацию целей профессионального образования, изменение его центрации от предметной области к личности студента. Результатом эффективной психолого-педагогической подготовки выпускника вуза к будущей практической деятельности должна стать его компетентность.

Компетентностный подход определяется как подход к образованию, а также к модели его проектирования, основанный на компетентности и компетенциях как результатах образования, характеризующих эффективность подготовки специалиста. Компетенции служат общим «языком» представления и проектирования результатов образования, который, в большей степени, адекватен быстро меняющемуся миру.

Компетентность всегда носит субъективированный характер, то есть, компетентный специалист – это субъект, владеющий определенными компетенциями (знаниями, умениями, опытом), позволяющими ему результативно осуществлять профессиональную деятельность в определенной области.

Компетентность выражается в умении высказывать квалифицированные суждения, оценивать ресурсы, находить нестандартные решения для достижения поставленной цели. Компетентность предполагает готовность профессионала в зависимости от ситуации изменить стратегию и тактику выбранного поведения, действовать в ситуации неопределенности.

Сравнительный анализ множества определений понятий «компетентность» и «компетенция», предложенных российскими и зарубежными учеными, подтверждает многообразие и нередко противоречивость существующих дефиниций. Проанализировав различные варианты, мы остановились на следующих определениях. Компетентность – специфическое личностное образование, свидетельствующее о способности и готовности личности выполнять какие-либо функции в пределах определенных компетенций. В понятие компетенции включается информационная осведомленность, умения, навыки, способы деятельности, опыт, модели поведения в конкретной предметной области, а также совокупность полномочий и прав.

Компетентность – более широкое, более емкое понятие, чем компетенция. Структурированную совокупность компетенций мы рассматриваем в качестве

основания для становления компетентности как профессионально-личностной черты учителя. То есть, компетентность учителя складывается из системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций. Компетентность представляет интериоризированную, (присвоенную в личностный опыт) совокупность компетенций. Компетенции могут демонстрироваться студентом, оцениваться, корректироваться и анализироваться экспертами.

Психолого-педагогическая подготовка будущего учителя ориентирована на формирование взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонентов компетентности: когнитивного, операционально-деятельностного, эмоционально-ценностного, конативного и личностного.

Когнитивный компонент предполагает широкую информированность будущих специалистов в сфере выбранной профессии, наличие у студентов глубоких, осмысленных, систематизированных и прочных знаний по психологическим и педагогическим дисциплинам. В когнитивный компонент также включен субъективный опыт будущих педагогов.

Операционально-деятельностный компонент - совокупность профессиональных умений, навыков, компетенций, владение алгоритмами и техниками, связанными с эффективной реализацией педагогической деятельности. Эмоционально-ценностный компонент - положительное восприятие выпускниками университета своей будущей профессии, наличие у них социальной и познавательной мотивации к изучению педагогических и психологических дисциплин. Конативный компонент - освоение студентом моделей профессионального поведения. Личностный компонент предполагает адресное направленное развитие у студентов необходимых качеств: субъектности, креативности, рефлексивности, ответственности, толерантности.

Субъектность придает профессионально-личностной позиции будущего специалиста активность, избирательность, динамичность, гибкость. Выпускник университета должен иметь позитивную самооценку, признавать за собой, за своими учениками и коллегами право на независимость собственных личностных ценностей, убеждений. Молодой учитель должен осознавать свою личную ответственность перед социумом, перед самим собой за качество профессиональной деятельности.

В состав личностного компонента была включена также креативность, которая может проявляться в создании новых технологий, проектировании оригинальных средств, комбинировании известных методов и приемов. Важнейшим профессиональным качеством, необходимым любому педагогу, является также толерантность. Различные конфликты, возникающие в педагогических коллективах, зачастую связаны с нетерпимостью учителя к поведению, поступкам, эмоциональным реакциям школьников и коллег. Очевидна также значимость рефлексии для развития профессиональной компетентности.

Психолого-педагогическая подготовка будущего учителя представляет собой взаимосвязанное и взаимообусловленное единство его теоретической и практической подготовки, базу которой составляет информационный фонд личности в сочетании с опытом, гибким владением технологиями образовательного процесса, а также готовность и способность к осуществлению адресной образовательной деятельности. Психолого-педагогическая подготовка, с одной стороны, выступает в качестве компонента профессиональной подготовки будущего учителя, с другой стороны, как достаточно самостоятельный феномен.

Осуществление в университете психолого-педагогической подготовки - это сложный динамичный и противоречивый процесс освоения студентами системы знаний, овладения комплексом стратегических, тактических и оперативных умений, накопления субъективного опыта, развития эмоционально-ценностного отношения к будущей профессии. В процессе психолого-педагогической подготовки студентов целесообразно выделить ряд этапов: пропедевтический, оновной, заключительный (интегрирующий) этапы. Пропедевтический этап ориентирован на развитие эмоционально-ценностного, частично когнитивного и операционально-деятельностного компонентов. На данном этапе развивалась мотивация студентов, их позитивное восприятие психологического и педагогического знания.

Основной этап включал более полную и систематизированную психологическую и педагогическую информацию, а также первоначальный собственный опыт выбора и использования студентами различного психологического инструментария (тесты, анкеты, экспресс-интервью, контент-анализ). Реализация этого этапа развития психолого-педагогической компетентности проходила при изучении педагогики, педагогических технологий, возрастной, педагогической, социальной психологии, а также в процессе психологического практикума.

Особую значимость имела вариативность заданий по педагогическим и психологическим дисциплинам, она приучала студентов действовать в ситуации неопределенности, адекватно оценивать свои потенциальные возможности.

Новая парадигма в педагогическом образовании акцентирует значимость новых технологий. Психолого-педагогическая подготовка, которая осуществляется в контексте компетентностной парадигмы, ориентируется на использование диалогового, модульного, контекстного, конструктивно-проективное обучения, имитационного и игрового моделирования.

В процессе изучения дисциплин педагогического и психологического цикла была реализована система заданий, направленных на: развитие эмоционально-ценностного отношения студентов к психологической информации (например, задания, спроектированные на основе литературного материала, мультимедиа, исследовательские задания, групповые дискуссии, дебаты); систематизацию, обобщение, анализ,

конкретизацию учебного материала; развитие операционально-деятельностного и конативного компонентов (проигрывание ситуаций, ролевые, деловые игры, микропреподавание и др.); становление личностного компонента (самодиагностика, взаимодиагностика, анализ результатов диагностики школьников).

Для оценивания сформированности психолого-педагогической компетентности будущих учителей использовались: тесты различного вида и уровня; системы проектных заданий; наборы типичных и нестандартных педагогических ситуаций. Особую роль в оценке качества психолого-педагогической подготовки студентов играло введение портфолио.

Список использованных источников:

1. Гроф, С. За пределами мозга / С. Гроф // пер. с англ. - М., 1993. - С 19-20.
2. Кун, Т. Структура научных революций / Т.Кун // пер. с англ. - М., 1977. - С.11.

ОТБОР И ПОСТРОЕНИЕ МЕТАКОГНИТИВНОГО ЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И.Ю. Филимонова

Могилевский государственный университет имени А.А Кулешова

Проблема формирования у студентов устойчивой потребности в самостоятельном построении знаний может быть решена с помощью мыследеятельностного подхода, рассматривающего метакогниции как важные универсалии, благодаря которым субъект осознает свои когнитивные способности и приобретает умение их развивать.

В отечественной педагогике термину «метакогниция» соответствуют понятия «рефлексивное знание» (И.И. Казимирская, Н.В. Иванюк), «метазнание» (И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик) и «метакогниция» (А.В. Торхова). Осуществленный нами контент-анализ исследований отечественных педагогов показал, что содержание понятия «метакогниция» пока не разработано, а его существенные признаки, компоненты и связи между ними изучены недостаточно.

В этой связи мы предлагаем понимать метакогницию как рефлексивное знание субъекта о своих мыслительных процессах, позволяющее осуществлять саморегулирование и определяющее личную образовательную стратегию. Метакогниция включает в себя метазнание, выражающееся в осознании субъектом механизмов протекания собственных когнитивных процессов, и метанавыки, которые следует понимать как автоматизированное знание субъекта о процедуре осуществления саморегулирования своей образовательной деятельности. Таким образом, «метакогниция» как продукт мыследеятельности субъектов определяется наличием взаимосвязанных мыслительного и деятельностного компонентов.

В результате изучения литературы по проблеме можно утверждать то, что в исследованиях отечественных ученых актуализируются отдельные аспекты теории мыследеятельности.

Так, исследования А.П. Сманцера привели к созданию списка компонентов учебно-познавательной преемственности. В него вошли общеучебные и специальные навыки, а также мыслительные операции (содержательно-деятельностный и учебно-операциональный компоненты), умения оценки, самооценки, контроля, самоконтроля, анализа, самоанализа, рефлексии своих учебных действий, самопознания себя как личности (оценочно-рефлексивный компонент), умения и навыки организации и планирования учебной деятельности на всех ступенях непрерывного образования [1].

Практикоориентированная позиция А.В. Торховой, ссылающая на результаты исследования Н.Д. Левитова, привела к формулировке гипотетических характеристик уровней познавательной самостоятельности. По мнению исследователя, критериями умственного развития субъекта являются: самостоятельность мышления, быстрота умственной ориентировки при решении нестандартных задач, критичность мышления [2, С. 26].

В исследовании И.И. Цыркуна и В.Н. Пунчик заданы перспективы изучения метакогнитивного развития, основным параметром которого является качество усвоения студентами дидактических понятий [3, с. 208].

Позиция И.И. Казимирской заключается в том, что в процессе мышления субъектом формируются не только интеллектуальные операции, но и мотивация мышления. Тем самым исследователь постулирует биполярность понятия «метакогниция», проявляющуюся в сочетании когнитивного и аффективного начал. И.И. Казимирская сообщает оценочно-результативному компоненту профессиональной направленности мышления метакогнитивный характер, выражающийся в интеллектуальной и личностной рефлексии на теоретические знания и собственные действия (мыслительный компонент), а также в субъектной учебной деятельности (деятельностный компонент) [4].

Особое место в списке метакогниций, которыми должен овладеть будущий учитель, занимают метакогнитивные стратегии, овладение которыми повышает уровень эффективности самостоятельной работы студентов. В отечественных исследованиях стратегии рассматриваются как важный компонент педагогического действования, однако метакогнитивные стратегии не всегда становятся предметом специального исследования. Мы предлагаем понимать метакогнитивную стратегию как осознанно управляемую субъектом стратегию, направленную на учебное действие и располагающуюся в основании иерархии «метакогнитивная стратегия → траектория образовательной деятельности → индивидуальный стиль профессиональной деятельности будущего учителя».

Исследование А.В. Торховой теоретико-методических основ развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя привело к созданию модели процесса формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности, основанной на контекстно-деятельностном способе конструирования содержания образования, стимулирующем рефлексивное освоение студентами содержания образования. Модель профессиональной подготовки представлена четырьмя уровнями – содержательным, процессуальным, организационным и критериальным. Содержательный уровень призван обеспечить четкое конструирование учебного материала в соответствии со схемой, отражающей все этапы метакогнитивного действования. Процессуальный уровень модели отражает согласование индивидуальной образовательной траектории с обобщенной образовательной траекторией при активной педагогической поддержке в самопознании и самосовершенствовании. Система организационно-педагогических условий ведет студента к самоорганизации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии. Критериальный уровень характеризуется возрастающей рефлексией субъекта в самоорганизации деятельности [2, С. 134-156].

Анализ точек зрения отечественных исследователей относительно различных аспектов метакогнитивного знания представляет возможным прийти к выводу о том, что на данном этапе развития педагогической науки белорусские исследователи приступают к теоретическому обоснованию мыследеятельностного подхода при подготовке специалистов в области образования. В связи с тем, что список метакогниций будущего педагога в отечественной педагогике до сих пор не сформирован, мы считаем уместным систематизировать различные виды метазнания, произведя их классификацию. По нашему мнению, список метакогниций будущего педагога должен включать:

1) знание общих особенностей протекания мыслительных операций; умения в области изучения и анализа личности и деятельности (интеллектуальные умения);
2) умения в области (само)целеполагания, (само)оценки, (само)контроля, (само)анализа, (само)творчества; умения и навыки организации, планирования и предвосхищения результатов учебной и профессиональной деятельности (организационные умения);
3) умение адекватно применять метакогнитивные стратегии (процессуальные умения);
4) умение рефлексировать относительно теоретических знаний, практического опыта, образовательной и профессиональной деятельности (рефлексивные умения);
5) высокий уровень мотивации к созданию собственного индивидуального стиля профессиональной деятельности (аффективный фактор).

Осуществленный нами ранее сравнительный анализ работ по проблеме дает основание утверждать об общности позиций французских, швейцарских и белорусских ученых, различными путями пришедших к пониманию того факта, что наличие метакогнитивного компонента в содержании образования позволяет обучать студентов применению стратегий саморегуляции. В этой связи нами разработана схема построения

метакогнитивных стратегий на основе ранжирования по этапам метакогнитивного действования:

Перед началом метакогнитивной деятельности

1) осознание сути задачи (выбор стратегии учебного действования);

Параллельно метакогнитивной деятельности

2) управление деятельностью (пересмотр и модификация избранной ранее стратегии);
3) контроль (оценка эффективности примененной стратегии);

По завершении метакогнитивной деятельности

4) анализ (оценка влияния стратегии на достижение результата);
5) абстрагирование (рефлексирование над стратегией с целью поиска ее констант и переменных, оценка возможностей переноса стратегии в иной образовательный контекст).

Анализ результатов исследований по проблеме дает основание утверждать, что педагогическое образование, направленное на построение метакогнитивного знания, позволяет студентам перейти от репродуктивного знания к самостоятельному творческому построению личностно-значимого знания, индивидуальной образовательной стратегии и осознанному формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Сманцер, А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов: автореф. … дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.П. Сманцер; БГУ. – Минск, 1992.

2. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя / А.В. Торхова. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005.

3. Цыркун, И.И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008.

4. Казимирская, И.И. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.И. Казимирская; МГПИ. – М., 1992.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛОВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

И.И. Цыркун, О.И. Котлобай, Л.Н. Тимашкова

Белорусский государственный педагогический университет имени МаксимаТанка

Потенциал личности человека – это совокупность внутренних сил и возможностей, которые актуализируются в результате саморазвития и при создании благоприятных

внешних условий. Интеллектуальный и творческий потенциалы личности имманентны совокупному внутриличностному потенциалу.

Интеллектуальный потенциал обеспечивает адекватную жизнедеятельность индивида в конкретном социальном и физическом окружении, приспосабливает ее наилучшим образом к условиям окружающего мира, прежде всего, мира социального. Проблемы развития интеллектуального потенциала личности рассматриваются исследователями в нескольких направлениях: психогенетические исследования (Д. Гудинаф и др.); психометрические исследования (А. Бине, Д. Векслер и др.); педагогические и психолого-педагогические исследования проблемы формирования интеллекта (М.К. Акимова, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Давыдов, Дж. Дьюи, В.А. Крутецкий, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, М.А. Холодная, И.И. Цыркун и др.); исследования по психологии труда, психологии развития, акмеологии (Б.Г. Ананьев, В.Д. Шадриков и др.).

Творческий потенциал рассматривается как способность человека творить мир и себя, как способность к активной самореализации. Творческий потенциал фиксирует те источники саморазвития индивидуума, которые способствуют его актуализации. В психологической литературе творческий потенциал рассматривается как проявление внутренней жизни человека в процессе его взаимодействия с людьми (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский и др.), способность человека изменять и преображать окружающий мир (Б.М. Теплов и др.), сложная динамическая система взаимодействия человека с обществом (В.Н. Дружинин), активность человека (Д.Б. Богоявленская), особый вид мыслительной и практической деятельности (К.К. Платонов), способность человека творить добро и оказывать поддержку другому человеку (Л.В. Мардахаев), совокупность жизненного (практического, прежде всего) опыта, возможностей и способностей, которые даны людям от природы или развиты в последующей деятельности и могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели (В.П. Пархоменко) и др. Проблеме формирования творческого потенциала личности посвящены исследования И. Ф. Исаева, А. С. Косоговой, Н. В. Кухарева, Л. Н. Москвичевой, В. Н. Наумчика, J. Khatena и др.

Несмотря на выполненные исследования, остаются не изученными важные аспекты проблемы развития интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога; не определены методические и дидактические основы развития интеллектуального и творческого потенциалов, отсутствует адекватное научно-методическое обеспечение.

Это обусловливает необходимость организации специальной педагогической деятельности по развитию интеллектуального и творческого потенциала у будущих педагогов. Проведенные исследования позволили выявить дихотомию креативности и интеллекта (инновационного и творческого потенциалов) [1]. Связь интеллекта и креативности носит не линейный, а более сложный характер (о чем свидетельствуют

результаты на различных факультетах). Если IQ средний или выше среднего, то он связан с творческим потенциалом линейно. Чем больше IQ, тем больше показатель креативности. Таким образом, педагог с высокими уровнями интеллектуального и творческого потенциалов пытается наилучшим образом реализовать себя в педагогической профессии, максимально соответствовать своим возможностям, выполнить новые, непривычные для него виды деятельности, применить новые способы деятельности. Данные характеристики соответствуют специфике педагога, который способен осуществлять инновационную деятельность.

Развитие интеллектуального и творческого потенциала студентов является одной из предпосылок решения ключевого противоречия современной системы образования между быстрым темпом приращения культуры и возможностями овладения культурой индивидом. Реальное интеллектуальное и творческое развитие будущего педагога имеет место только тогда, когда он сам осознанно осуществляет прогрессивные изменения в собственной интеллектуальной сфере. Осознание локализует метод «проб, ошибок и случайного успеха», отдавая предпочтение критериям инновационно-педагогической культуры. Инновационно-педагогическая культура (понятие введено И.И. Цыркуном [2]) рассматривается в единстве аксиологических, гносеологических, преобразовательных и коммуникативных форм активности субъекта.

Образовательные технологии, адекватные развитию интеллектуального и творческого потенциалов будущего педагога, могут быть представлены на двух уровнях: целостного педагогического процесса и уровне элементов педагогического процесса. Из технологий, ориентированных на развитие интеллектуально-творческого потенциала личности студента, наиболее часто используются проблемно-деятельностное обучение, модульное обучение, контекстное обучение и игровое обучение. Каждая их технологий, отражая динамику имманентных состояний педагогического процесса и действий его участников, генерирует собственный кластер методов и форм обучения [3].

В контексте инновационного процесса производными от доминирующей модели развития интеллектуального и творческого потенциалов явились следующие основные кластеры методов, отражающие логику инновационной деятельности: общие теоретические методы (системный подход, моделирование, системный анализ); эмпирические методы (изучение литературы, наблюдение, опрос и оценивание, составление задач, конструирование, разработка); комплексные методы (педагогический эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта, аналогии, модифицирование, копирование); методы оценки и интерпретации (тесты и тестирование, анализ, статистическая обработка результатов) и креативные методы (мозговая атака, синектика, создание сценариев, ТРИЗ, КАРУС, инновационная игра) [4]. Совокупность сопутствующих методов развития интеллектуально-творческого потенциала, производных от других моделей-предписаний, включает методы: коррекции личностных свойств; инновационного прецедента;

инновационных прожектов и проектов; инновационных инцидентов; дискуссии; инновационного консультирования; инновационной экспертизы; методических проб и устранения ошибок; психофизиологической поддержки; конструирование понятий, правил и теорий; открытые задания; «портфель студента»; метод проектов; обучение в сотрудничестве; имитационные упражнения; анализ конкретных ситуаций; саморазвития «точек» духовно-личностного измерения; герменевтического круга и спирали; понимания; абдукции; фальсификации; аксиоматизации; эйдетической редукции; фокальных объектов («метод каталога», «метод случайных объектов»); конференция идей («творческое совещание»); гирлянд ассоциаций и метафор; маленьких человечков; контрольных вопросов; морфологический анализ Ф. Цвикки [5].

Таким образом, доминирование инновационной направленности в развитии различных сфер жизнедеятельности человека обуславливает определение нового видения функций интеллектики, в частности, рассмотрение его в контексте инновационного процесса. Инновации являются одним из важнейших факторов развития современного общества, в том числе и сферы образования. Специфика педагогических инноваций определяется совокупностью следующих факторов: образование является социальной конструируемой системой; в педагогических инновациях доминирует гуманитарная составляющая; оценочные критерии образования определяются заданным контекстом; педагогическая инновация имеет границы, обусловленные заботой о сохранении здоровья субъектов образования с учетом отдаленных последствий. Содержанием управляемого инновационного процесса являются сферы педагогического поиска, создания педагогического новшества, его реализации, а также рефлексии и оценки педагогического нововведения. Исходя из вышеизложенного, целесообразно инновационно-педагогическую культуру педагога рассматривать как системообразующую основу методологических и дидактических основ развития интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога.

Список использованных источников:

1. Цыркун, И.И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект: монография / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008.
2. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000.
3. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному: пособие / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006.
4. Котлобай, О.И. Моделирование интеллектуального развития младших школьников в контексте инновационного процесса / О.И. Котлобай // Актуальные вопросы современной науки: сборник научных статей. – Минск: БГПУ, 2009. – С. 93-97.
5. Тимашкова, Л.Н. Индивидуально-творческое развитие будущих педагогов в процессе коммуникативной подготовки / Л.Н. Тимашкова // Становление и развитие профессионального творчества педагога: материалы республиканской научно-практической конференции. – Минск: БГПУ, 2007. – С. 92-95.

ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

И.И. Цыркун.

Белорусский государственный педагогический университет имени МаксимаТанка

Выполнение Национального плана действий по обеспечению гендерного равенства (раздел Гендерное образование и просвещение) предполагает проведение исследования гендерных стереотипов в общественном сознании [1].

В учреждениях образования предусматривается проведение систематической работы по гендерному воспитанию детей и учащейся молодежи, направленной на искоренение гендерных стереотипов и дискриминации в обществе, формирование уважительного отношения к представителям обоего пола, пропаганду партнерских отношений между супругами в воспитании детей и ведении домашнего хозяйства, формировании позитивного отношения современных девушек к материнству, предотвращение всех форм насилия и торговли людьми.

Формирование гендерной компетентности родителей и педагогов является неотъемлемым условием эффективности гендерного воспитания личности учащихся. Так, в процессе повышения квалификации педагогов особенно важно закрепление четкого понимания специфики гендерной культуры, гендерного образования и воспитания; представлений о гендерных особенностях детей и необходимости их учета в процессе работы; умения выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы он был наиболее эффективным для представителей обоего пола. Работа с родителями предполагает, в первую очередь, формирование понимания необходимости участия семьи в гендерном воспитании ребенка и представления о том, какое влияние на подрастающую личность оказывает пример родителей в распределении и исполнении семейных ролей.

Формирование гендерной культуры молодежи рассматривается в контексте приоритетов национальной демографической безопасности.

Гендерная культура - это эгалитарный способ жизнедеятельности и взаимодействия мужчин и женщин на основе равноправия в распределении власти, ресурсов, равной ответственности в семье и обществе. Гендерная культура рассматривается как ориентация на семейные ценности эгалитарного типа. Это предполагает выбор индивидом социально нормативных практик фемининности и маскулинности, самоконтроль проявления сексуальности как условие духовно-нравственного развития. Гендерная культура является неотъемлемой частью воспитания характера индивида, обеспечивающего формирование сексуальности как органической части сильной, целостной, творческой личности.

Идеология выполняет функции общей и политической социализации на принципах гендерного равенства средствами гражданско-патриотического и политического воспитания. Ключевая роль принадлежит учебным заведениям национальной системы образования.

Приобщение к национальной идеологии осуществляется средствами идеологической и воспитательной работы учебных заведений в соответствии с нормативно-законодательными актами Республики Беларусь, которые постоянно обновляются. Идеологическая и идейно-воспитательная работа образовательного учреждения выступает не как одно из направлений деятельности, а как основная социальная функция - на уровне государственной политики в области образования.

Выделяются взаимосвязи социальных стратегий политики государства: образовательной, молодежной и гендерной.

Концепция формирования эгалитарного типа сознания как идейного базиса гендерной культуры человека отражает объективные закономерности социального равенства. Концепция определяется принципами гендерной трансформации общества в единстве этнокультурных и постмодернистских ценностей, с учетом гендерного разнообразия, множественности, диалектики различий. Сознание эгалитарного типа носит преобразовательный характер, активно влияет на мотивацию политических потребностей, осознанность политического поведения, политическое участие. В основе закономерностей эгалитарного типа сознания выступает обусловленность политического сознания уровнем демократии, жизнеспособности доктрины государства. Стратегия концепции - самосознание женщин и мужчин как равноправных субъектов семейной и общественной жизнедеятельности. Это расширяет и уравнивает права и возможности доступа женщин и мужчин к власти, ресурсам и статусам общества.

Цель нашего исследования состояла в выявлении представлений о мужском и женском поведении, о предназначении мужчины и женщины. Поскольку эти представления связаны с гендерными стереотипами т.е. определяются социализацией (воспитанием), распределением социальных ролей в обществе в качестве предмета (соцального-психологического конструкта) были выбраны представления о женщинах-политиках и мужчинах-политиках.

Гендерные стереотипы - сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины. Термин следует отличать от понятия гендерная роль, означающего набор ожидаемых образцов поведения (норм) для мужчин и женщин. Появление гендерных стереотипов обусловлено тем, что модель гендерных отношений исторически выстраивалась таким образом, что половые различия располагались над индивидуальными, качественными различиями личности мужчины и женщины.

Гендерные роли, стереотипы, автостереотипы и связанные с ними социальные установки регулируются на глубинном ментальном уровне общественного сознания и сами влияют на него (как наиболее стабильные, уходящие корнями в далекое прошлое, передающиеся из поколения в поколение, менее подверженные изменениям в ходе

развития общества). Этот ментальный уровень формируется в ходе долгой истории развития общества и имеет самые различные аспекты, как-то: исторический, социальный, экономический, культурный, религиозный, политический.

Для изучения представлений о женщинах-политиках и мужчинах - политиках проведился ассоциативный эксперимент, в основе которого – модифицированная нами методика И.Кавинкиной.

Остановимся на результатах первого варианта эксперимента, в котором все испытуемые записывали свои ассоциации со словом-стимулом «женщина-политик» и со словом-стимулом «мужчина-политик». Испытуемыми были 240 студенток БГПУ.

Анализ результатов проводился по следующим направлениям.

Первое направление сравнений: анализ всех ответов, в которых содержатся ассоциации слов-стимулов с семейными ролями мужчин-политиков и женщин-политиков.

Второе направление сравнений: анализ всех ответов, в которых содержатся ассоциации слов-стимулов с социальными ролями и характеристиками женщин-политиков и мужчин-политиков.

Третье направление сравнений: анализ всех ответов, в которых содержатся ассоциации слов-стимулов с психологическими характеристиками женщин-политиков и мужчин-политиков.

Четвертое направление сравнений: анализ всех ответов, в которых содержатся ассоциации слов-стимулов с образами, метафорами.

Результаты в процентах представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Направления сравнений характеристик мужчины-политика и женщины-политика

Направление сравнений	Мужчина-политик	Женщина-политик
Семейные роли	8	10
Социальные роли и характеристики	45	35
Психологические характеристики	35	40
Образы, метафоры	12	15

Частота использования тех или иных ассоциативных характеристик позволяет сделать следующие выводы.

Женщина-политик, по представлениям испытуемых, реализует не столько внутренние, семейно-домашние роли, а традиционно приписываемые мужчинам внешние социальные роли руководителя, управленца, человека, принимающего решения.

Мужчина – политик, по представлениям испытуемых, реализует профессиональные роли, внешние по отношению к семье, что совпадает с представлениями о мужчинах. То есть, мужчина и мужчина-политик обладают сходными характеристиками.

Вместе с тем, женщина-политик и мужчина-политик по представлениям испытуемых, имеют сходные социально-психологические характеристики и играют сходные социальные роли.

Отсюда, женщина и женщина-политик имеют, по представлениям испытуемых, разные характеристики.

Таким образом, полученные результаты свидетельствует о воспроизведении будущими педагогами гендерных стереотипов и двойных стандартов по отношению к женщинам и женщинам-политикам.

Проводимое исследование позволяет решить задачи, сформулированные в Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2006-2010 годы и в Национальном плане действий по обеспечению гендерного равенства на 2008-2010 годы: предотвращение всех форм дискриминации по признаку пола, предотвращение насилия в обществе, активизация усилий по ликвидации стереотипных представлений о социальных ролях мужчин и женщин во всех сферах жизни общества, пропаганда сотрудничества и обоюдной ответственности во всех аспектах семейной жизни, реализация идеи гендерного равенства в средствах массовой информации и в содержании учебных предметов, создание условий, обеспечивающих наиболее полную реализацию личностного потенциала женщин и мужчин во всех сферах жизнедеятельности.

Список использованных источников:

1. Об утверждении Национального плана действий по обеспечению гендерного равенства на 2008–2010 годы: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 3 сент. 2008 г., № 1286.

2. Введение в гендерные исследования. Часть 2. Харьков, Алетейя. 2001.

3. Цыркун, И.И. Дискриминация женских прав в средствах массовой информации и коммуникации как форма социального насилия / И.И. Цыркун // Женщина. Образование. Демократия: материалы III Междунар. Междисц. науч.-практ. конф., 8-9 дек. 2000 г. / Минск, Энвила, 2001. – С.164 - 168.

4. Цыркун, И.И. Гендерный анализ женского образа / И.И. Цыркун // Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия / материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск 19-20 апр. 2002 г., ч. 2.// - Минск, БГПУ, 2002 - С.197-198.

5. Цыркун, И.И. Методика и результаты исследования гендерно-психологических представлений о политиках у субъектах общественного сознания / И.И. Цыркун // Женщина. Образование. Демократия. / материалы междунар. междисц. науч.-практ. конф., 19-20 дек. 2003 г. // Минск, Энвила, 2004. –С. 59 – 64.

О РАЗВИТИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Н.В. Черникова

Белорусский государственный педагогический университет имени МаксимаТанка

Терминологический аппарат современной педагогики находится в постоянном развитии. Значительный импульс этому процессу придали системные реформы в сфере образования конца XX - начала XXI вв., интенсивный поиск новых подходов к деятельности отечественных учреждений среднего и высшего образования, влияние западной образовательной теории и практики. За последние десятилетия педагогический лексикон значительно изменился и обогатился за счет введения в научный оборот педагогической науки новых терминов и понятий, отражающих новые образовательные реалии. Новая педагогическая терминология проникает во все области и разделы педагогического знания. Не стала исключением и теория эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание традиционно является объектом изучения многих обществоведческих наук. Так, эстетика в содружестве с другими философскими науками изучает различные стороны материальной и духовной культуры, охватывая круг явлений, который обозначен понятием "эстетическая культура". Хотя в какой-то степени это понятие традиционно, и им оперирует ряд наук (эстетика, этика, социология, педагогика, искусствоведение), оно еще не стало общепризнанной категорией в эстетической науке. Достаточно обратиться к обществоведческим словарям, справочникам, энциклопедиям, в которых приводится понятие «эстетическое воспитание», но игнорируется термин «эстетическая культура». В этом факте нет ничего удивительного, так как практически все категории утвердились не сразу, а подверглись длительной диалектической обработке историей, человеческой мыслью, наукой и техникой. Иными словами, любая категория возникает и наполняется содержанием в процессе общественно-исторической деятельности, результаты которой откладываются в языковых структурах.

Эстетическая культура – это сложное, динамическое образование, отражающее определенный уровень эстетического развития личности. Формирование эстетической культуры личности тесно связано с существующей системой эстетического воспитания и зависит от конкретных форм и методов, используемых в нем. Уровень эстетической культуры личности, так же как и уровень эстетического сознания, меняется в зависимости от индивидуального развития в течение всей жизни. Найти эффективные способы и формы развития, формирования и удовлетворения эстетических потребностей, интересов и вкусов личности можно лишь при условии, что мы будем знать их содержание и характер, а также тенденции их развития и изменения.

Впервые термин «эстетическая культура» появляется в работе Ф.Шиллера «Письма об эстетическом воспитании человека», трактовавшего данный феномен как высший уровень развития культуры, который только и может обеспечить целостность личности, не разделяя ее на разные культурные слои: политическую, правовую, экономическую, нравственную, экологическую, художественную и другие культуры [3, с.11].

В последующем в специальной литературе предпочтение стало отдаваться другому термину - «эстетическое воспитание», в содержание которого включалось развитие основных компонентов эстетической культуры. В советский период в качестве синонима термина «эстетическое воспитание» использовалось понятие «художественное воспитание». Затем было признано, что художественное воспитание, представляя собой часть эстетического воспитания, наиболее полно реализуется в профессиональном художественном образовании при специализации в области искусства, творческой и художественно-педагогической деятельности и осуществляется в профилированных учебных заведениях [1, с. 625].

Во второй половине XX века в отечественной педагогике был выполнен значительный объем исследований, посвященных вопросам эстетического воспитания учащихся. В общем объеме исследований по данной проблематике непосредственно вопросу воспитания эстетической культуры были посвящены единичные работы. В этом плане интерес представляет трактовка авторами этих двух терминов. В педагогической литературе понятие «эстетическое воспитание» трактуется достаточно широко как система, процесс, вид воспитания. Понятие «эстетическая культура» традиционно рассматривается как производное от базовых понятий «культура» и «эстетическое воспитание». Оно трактуется, преимущественно, как цель и результат эстетического воспитания. Как следствие, в учебники педагогики, в справочную литературу (энциклопедии, словари,

справочники) включены разделы и статьи, посвященные эстетическому воспитанию и вопросам его формирования в детском и юношеском возрасте. Что касается термина «эстетическая культура», он практически не получил отражение в справочной педагогической литературе. В частности, он отсутствует в таких авторитетных изданиях как Российская педагогическая энциклопедия (1993-1998) и Педагогический энциклопедический словарь (2002). Таким образом, несмотря на наличие ряда монографических работ, диссертационных исследований в отечественной педагогике закрепилась традиция изучения термина «эстетическая культура» в русле более широкого понятия - «эстетическое воспитание».

Изучение дефиниций понятия «эстетическая культура», которые приводятся в научной литературе, дает нам основание сделать вывод о наличии существенных разночтений в его трактовке. Одни авторы видят в эстетической культуре личности «компонент духовной культуры», другие – «интегративное качество личности», «интегральное личностное образование», третьи – «уровень развитости личности», четвертые – «критерий эстетической воспитанности», пятые – «совокупность ценностей (духовных, эстетических)», шестые – «развитие способности восприятия прекрасного» и т.д. Многие специалисты зачастую ограничиваются перечислением составных элементов эстетической культуры, по сути не давая определения понятия.

Наряду с понятием «эстетическая культура» в научной литературе достаточно широкое распространение получил такой термин как «эстетическая воспитанность». Под ним понимается личностное качество, выражающееся в высоком уровне эстетической направленности, эстетических знаний, умений, навыков, интересов, потребностей [2, с.131]. Изучение первоисточников свидетельствует о том, что авторами данные термины часто используются в качестве синонимичных.

С развитием компетентностного подхода в педагогической науке получает развитие терминология, связанная с разного рода компетенциями. В контексте нашего исследования интерес представляет новый термин «эстетическая компетентность», получивший хождение сравнительно недавно. Под эстетической компетентностью понимается интегративное качество личности, которое характеризуется способностью человека реализовывать свой эстетический потенциал на практике для успешной деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ответственность за ее результаты.

На наш взгляд, в определенной степени все три термина являются синонимичными. Об этом свидетельствуют их дефиниции, приводимые в научной литературе. Вместе с тем, несмотря на синонимичность, мы полагаем, что при использовании данных терминов важно учитывать возрастные ограничения. Так, применительно к школьному возрасту термин

«эстетическая компетентность» представляется нам неприемлемым. Когда речь идет об эстетической компетентности, имеется в виду зрелая личность, владеющая комплексом эстетических знаний и опытом эстетической деятельности. Это – воспитатели, методисты, учителя, преподаватели и т.д.

Сомнительным представляется нам также говорить о сформированности эстетической культуры в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте. Здесь более уместно использование термина «эстетическая воспитанность».

Мы исходим из того, что формирование эстетической культуры личности носит непрерывный характер: в дошкольном и младшем школьном возрасте закладывается фундамент будущей эстетической культуры личности, в подростковом и старшем школьном возрасте интенсивно формируются ее основы, в студенческом она достигает зрелости. Процесс формирования эстетической культуры особенно интенсивно проходит в юношеском возрасте в условиях школьного и вузовского обучения, когда идет активное развитие мировоззрения молодого человека, его отношений с окружающим миром.

Подытоживая вышеизложенное, заметим, что термин «эстетическая культуры» имеет множество разновидностей и интерпретаций, что предопределяет различные направления научного поиска. Вопрос терминологии имеет исключительно важное значение как для педагогов-исследователей, так и для практиков. Неуместное и некорректное использование научных терминов, неадекватная трактовка их сущности и содержания без учета особенностей конкретного возраста затрудняют чтение научной и учебной литературы, понимание позиций авторов, их взглядов.

Список использованных источников:

1. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х тт. / гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Бол. Рос. энциклопедия, 1998.
2. Черникова, Н.В. Формирование эстетической культуры личности в условиях образовательной среды: теория и практика: монография / Н.В. Черникова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010.
3. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / Ф. Шиллер. - М.: Директ Медиа Паблишинг, 2007.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА: СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

О.В. Янчукович
Минский государственный лингвистический университет

Профессиональное развитие личности педагога можно рассматривать как становление, интеграцию и реализацию в профессиональном труде профессионально-значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений; как активное качественное преобразование

своего внутреннего мира, следствием которого является изменение способа жизнедеятельности - творческая самореализация в профессии [3, с.19].

Взяв за основу концептуальные положения субъектного подхода, в качестве важнейшего условия профессионального развития педагога выделим актуализацию такой интегральной характеристики личности как субъектность.

Основные идеи, очерчивающие содержание субъектного подхода, разработаны С.Л. Рубинштейном, обогащены в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, В.И. Моросановой, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко, А.Н. Славской, Н.Е. Харламенковой.

В логике данного подхода, становление личности рассматривается как следствие занятие им субъектной позиции, которую занимает человек по отношению к миру и самому себе. Для того чтобы подчеркнуть в человеке творческое начало, активность, направленную на преобразование бытия в соответствии с внутренним содержанием личности, в научный анализ вводится категория «субъект».

Субъект, по определению, - это человек, находящийся на высшем уровне активности, целостности, системности, автономности. Это внутренне свободный человек, принимающий решения о способах своего взаимодействия с другими людьми прежде всего на основании сознательных нравственных убеждений. Это человек, который, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения. Это тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания [1, с.92].

Психологическая природа субъекта, согласно С.Л. Рубинштейну, наиболее полным образом раскрывается в моральном отношении к другому человеку. Моральное отношение – это любовное отношение. Любовь выступает как утверждение бытия человека: выявление его неповторимого образа и утверждение его существования [5, с. 387].

Анализ содержания и смысла феномена «субъект» позволяет выделить психологические механизмы актуализации субъектности личности. Прежде всего это включенность в процессы рефлексии, самопознания, самопонимания.

С появлением рефлексии, исходя из методологического положения С.Л. Рубинштейна, связано философское осмысление жизни. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, встает проблема ответственности за все содеянное и упущенное человеком в моральном плане [5, с. 366 -367]. В процессе рефлексии субъект приходит к

пониманию смыслов и целей своей жизнедеятельности, определяет адекватные средства их реализации.

С процессом самопознания связано раскрытие внутренних потенциалов личности, интеграция представлений, связанных с собственным «Я». Результатом самопознания, если предаваться этому процессу с достаточной ответственностью, является целостность, конструктивнось и автономность субъекта. Все меньше человек старается найти в других одобрения или неодобрения решений, стандартов, по которым следует ему жить. Он начинает осознавать, что источник или локус выборов его решений находится во внутреннем мире и определяется ответом на единственный вопрос: «Является ли мой образ жизни полным и истинным выражением моего Я?» [4, с.112-130]. Самопонимание позволяет прояснить не только перспективы творческой самореализации своих способностей, но потенциальные возможности личностного саморазвития [1].

Адекватная версия человека о самом себе, конструктивное отношение к себе, возникающие в процессе самопознания, становятся предпосылкой морального отношения к другим (доверия, уважения, ответственности за свои поступки по отношению к ним). Отсутствие доверия к другим людям, справедливо отмечает С.Л. Рубинштейн, означает, в конечном счете, недоверие к самому себе, неверие в собственные силы [5, с.382].

Итак, с рефлексией, самопознанием, самопониманием связано возникновение комплекса важнейших личностных образований, обеспечивающих профессиональное развитие педагога: конструктивное отношение к себе; готовность к смысложизненному поиску, творческой самореализации, личностному саморазвитию; самоуважение; осознание себя как ответственного автора своих действий и поступков; моральное отношение к личности другого.

С актуализацией субъектности связан конструктивный путь личности в профессии. Основываясь на результатах рефлексии и самопознания, педагог выстраивает конструктивные стратегии творческой личностной и профессиональной самореализации. В педагогическом взаимодействии учитель демонстрирует приверженность диалоговым формам, культуру общения, основанную на признании автономности, уникальности, независимости личности школьника. Своей профессиональной задачей он видит поддержку ученика в раскрытии и реализации духовного и творческого потенциала.

Список использованных источников:

1.Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

2.Личность и бытие: субъектный подход: материалы науч. конф., посвящ. 75-летию со дня рож. А.В. Брушлинского/ отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

3. Митина, Л.М. Модели профессионального развития субъектов университетского образования в разных странах / Л.М. Митина // Хуманизация и демократизация на университетското образование: сб. с научни стати. – Габрово: «ЕКС-ПРЕС», 2009. - С. 15-20.
4. Роджерс, К. Искусство консультирования и терапии: сборник / К. Роджерс. – М.: «Эксмо:Апрель пресс», 2002.
5. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.Л. Лойко

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Сегодня перед каждым педагогом остро стоит задача вести непрерывное валеологическое образование населения, начиная с самого юного возраста. Одной из функций педагогики является валеологическая, включающая просветительскую работу в семье, разъяснение влияния личного примера родителей, их образа жизни на дальнейшую судьбу ребенка - это обязанность каждого педагогического работника. Именно школа, а далее средние специальные и высшие учебные заведения могут на современном этапе обеспечить систему образовательных мер, направленных на формирование культуры здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья современной молодежи.

Исследование проблемы формирования культуры здорового образа жизни будущих педагогов предполагает определение самих понятий «культура», «здоровый образ жизни» и «культура здорового образа жизни».

В современной культурологи отражаются различные подходы к рассмотрению сущности понятия «культура». Чтобы получить представление о том, что такое культура, полезно, прежде всего, обратиться к этимологии, то есть к происхождению слова, обозначающего это сложнейшее понятие.

Так теоретический анализ литературы показал, что в древнем мире латинское слово «cultura» первоначально означало «возделывание земли», ее «культивирование», то есть изменения в природе под воздействием человека, его деятельности [2, 10]. Мы считаем, что уже в этом первоначальном содержании понятия «культура» язык выразил очень важную ее особенность, заложенное в ней человеческое начало, сделал акцент на единстве культуры, человека и его деятельности.

В Большой советской энциклопедии культура трактуется как исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а так же в создании ими материальных и духовных ценностей [3, 122].

Таким образом, мы считаем, что культура в широком смысле слова есть совершенствование, облагораживание физических, духовных сил человека и общества, культивирование духа, то есть процесс и результат образования и воспитания. Синтез этих двух подходов прослеживается в определении культуры В.И. Далем: «Культура – обработка и уход, возделывание, образование, умственное и нравственное» [1, 217].

В нашем исследовании в качестве методологических оснований выступает деятельностное понимание культуры. Исходя из этого, мы рассматриваем здоровый образ жизни как способ жизнедеятельности, направленный на укрепление, сохранение и улучшение здоровья человека как субъекта общественно-исторической деятельности и культуры, обеспечивающий полноценное выполнение всех форм деятельности человека и как следствие – влияющий на экономический, трудовой, демографический, культурный и духовный потенциал общества.

Образ жизни можно определить как способ переживаний жизненных ситуаций, а условие жизни – как деятельность людей в определенной среде обитания, в которой можно выделить экологическую обстановку, образовательный ценз, психологическую ситуацию в мини - и макросреде, быт и обустройство своего жилища [6, 107]. Отсюда можно сделать вывод, что образ жизни непосредственно влияет на здоровье человека.

Таким образом, под здоровым образом жизни мы понимаем типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности молодого человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально – психологических ситуаций.

Рассматривая культуру здорового образа жизни как одно из проявлений культуры в целом, следует подчеркнуть, что она включает в себя многообразие отношений: человека к собственному здоровью и здоровью окружающих, общества к здоровью отдельного человека и к общественному здоровью [5, 8].

Формирование культуры здорового образа жизни будущих педагогов осуществляется, прежде всего, в образовательно-воспитательном процессе ВУЗа. Следует отметить, что педагогическое образование предполагает не только усвоение индивидом систематизированных знаний, выработку умений и навыков, которые являются необходимым условием его подготовки к профессиональной деятельности, но и осуществление процесса формирования образа, духовного облика человека, его мировоззренческо-нравственных установок, ценностных ориентаций. Образование в таком виде, на наш взгляд, совпадает с процессом воспитания.

А.М. Митяева считает, что в процессе формирования культуры здорового образа жизни будущих педагогов необходимо учитывать три основных и взаимосвязанных ее

элемента: валеологическую образованность, валеологическую сознательность и валеологическое поведение.

Валеологическая образованность предполагает создание информационной среды, которая обеспечивала бы учащейся молодежи возможность познания своих физических, физиологических, психологических, социальных, нравственных, интеллектуальных особенностей, создавала условия для свободного творческого поиска, решения проблем, связанных с пониманием сущности здоровья и здорового образа жизни.

Под валеологической сознательностью понимается система убеждений личности: валеологические взгляды и обусловленные ими знания – выводы. Валеологические взгляды представляют собой определенные оценки фактов и явлений образа жизни здорового человека, которые чаще всего реализуются в форме оценочных суждений. Валеологические знания – выводы формируются благодаря основным операционным и содержательным сторонам стержневых направлений здорового образа жизни. [4, 26-33].

Мы считаем, что эффективное развитие валеосознания будущих педагогов на практике должно включать в себя передачу специальных валеознаний о сущности здоровья и здорового образа жизни, создание условий для глубокой заинтересованности студентов в деятельности, направленной на оздоровление собственного организма, а также побуждение к раскрытию резервных возможностей человека и формирование навыков ведения здорового образа жизни.

Валеологическое поведение может быть разнообразным по формам проявления. Так, мы можем отметить в качестве примера валеологического поведения активное действие человека, которое требует большой затраты энергии, волевого напряжения душевных сил, знаний, умений, направленных на бережное отношение к своему здоровью, или проявление валеологической активности в деятельности, помогающей оздоровлению организма и ведению здорового образа жизни.

Для успешного становления культуры здорового образа жизни будущих педагогов важно, чтобы каждый из ее структурных элементов приобрел устойчивость, стал неотъемлемым качеством личности. А это возможно, на наш взгляд, если источником этих проявлений наряду с внешними факторами воздействия на личность станут валеологические потребности, валеологические чувства, валеологические ориентации, мировоззрения самого студента. Именно валеологические потребности, валеоубеждения, валеочувства, устойчивая позиция и отношения личности, выполняя роль внутренних побудителей валеопоступков и валеоповедения, станут основным духовным «строительным материалом» для формирования культуры здорового образа жизни.

Таким образом, концептуальное представление о культуре здорового образа жизни будущих педагогов как интегративной характеристике личности, в сущности, ее важнейших элементов (валеологической образованности, валеологической сознательности и

валеологического поведения) позволяет выделить соответствующие компоненты их становления: знания о сущности здоровья и здорового образа жизни; валеопредставления и ориентация, а также соответствующие им чувства, убеждения, отношения, воплощаемые в валеонаправленности и проявляющиеся в мотивах валеоповедения, активной валеопозиции личности, ее валеопоступках и качествах.

Проникновение в сущность культуры здорового образа жизни позволяет говорить о том, что она представляет несомненный интерес для научных исследований в области человековедения, и особенно для педагогической науки. Это объясняется тем, что от глубины качественного воспитания и формирования культуры здорового образа жизни зависит личностное развитие человека и его профессиональное становление.

Список использованных источников:

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. - М.: Рус. яз. - Медиа, 2003.-Т.1: А-З - 2003.
2. Зубра, А.С. Культура личности как духовная ценность / А.С. Зубра. - Минск: Изд. респ. унитар. предприятие «Універсітэцкае», 2001..
3. Клинов, В.В. Теоретические основы культуры здорового образа жизни старшеклассников / В.В. Клинов // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. - 2008. - № 3. - С. 122-123.
4. Митяева, А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии / А.М. Митяева. - Москва: Академия, 2008.
5. Пономарева, Е.И. Формирование валеологической культуры: постановка проблемы / Е.И. Пономарева // Народная асвета. - 2005. - № 7. - С. 7-9
6. Соковня-Семенова, И.И. Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь / И.И. Соковня-Семенова. - М.: Академия, 2000. - (Серия «Педагогическое образование»).

ИНТЕГРАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Л.И. Нестерова

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники

В современных условиях значительного усиления темпов развития общества особую актуальность и значение приобретает исследование феномена ключевых компетенций в процессе профессиональной подготовки студентов. Знаниевая парадигма высшего образования не обеспечивает должного интеллектуального развития студентов, формирования их менталитета в условиях динамичного перехода к постиндустриальному обществу [4]. Поэтому одной из главных стратегий в модернизации и обновлении системы современного высшего образования современными исследователями рассматривается процесс формирования ключевых компетенций у будущих специалистов [2, 5]. Особенность ключевых компетенций проявляется в интегративной функции отражения человеческого бытия, претендующего на статус межотраслевой системы знаний.

Выявление интегративной функции ключевых компетенций связано с определением сущности, взаимосвязи и единства основных категорий: «знание», «умение», «навык», «ключевые компетенции».

Знание в условиях доминирования рациональной науки ассоциируется с научным знанием, оно имеет универсальный статус и является основополагающим компонентом в жизнедеятельности современного общества во всех его аспектах. Представляя собой научно и практически проверенную информацию, знание в условиях информационного общества изменяет свое содержание, структуру, качество и в ситуации изменения информационного пространства не может быть исключительно только предметом накопления, так как в этом случае оно определяет экстенсивный путь развития науки и подготовки современного специалиста. Накопительность знания более характерна классической и отчасти постнеклассической модели образования (триада «знания-умения-навыки»), которая доминировала в эпоху индустриального развития общества, где расширение знаниевого диапазона рассматривалось как повышение профессионализма. В то время динамика развития науки, изменение категориальных структур культуры индустриальной эпохи имело закрытый, консервативный характер [3]. Такой подход был допустим, так как структуры производства и мировоззренческие установки не менялись кардинальным образом в течение многих десятилетий. Но на пороге XXI века характерной чертой образовательного процесса признается стремительная модернизация и интенсификация всех сфер жизнедеятельности общества, что приводит к новому качеству знания, которое из предмета накопления превращается в инструмент познания и преобразования изменяющейся социокультурной реальности, становится методом, а в совокупности - методологией.

Наряду с качественным изменением категории «знание» претерпевает подобные изменения категория «умение». Новый статус данной категории заключается в том, что умение современного специалиста не может быть больше привязано к определенной фиксированной предметной сфере деятельности. Учитывая то, что в современной ситуации информация постоянно обновляется, то и технологии производства, качество жизни, потребности общества также непрерывно изменяются. В этой связи, процесс формирования содержания и структуры умений является постоянным и непрерывным, не может рассматриваться окончательно завершенным и должен быть ориентированным на все более новые, постоянно совершенствующиеся эталоны качества в любой сфере деятельности, в том числе и на новое качество знания.

На наш взгляд, ослабевает потребность в такой категории системы высшего образования как «навык», который в педагогической литературе представлен в качестве автоматизированного действия, сформированного путем повторения и характеризуется высокой степенью освоения действия, отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Автоматизированные действия современного выпускника высшей школы,

рассчитанные на достаточно продолжительный срок его профессиональной деятельности, не только могут привести к стагнации в образовании и производстве, но и послужить предпосылкой принятия необдуманных и неосознанных действий. Решение современных профессиональных проблем требуют не столько специальной подготовки, сколько развития личной и социальной рефлексии, предметно-рефлексивных отношений, ценностно-смыслового анализа ситуации, системного анализа и синтеза каждой отдельно взятой проблемы, которая не может носить стандартизированный и автоматизированный характер [1].

Качественное изменение триады «знание-умение-навык» вызвало необходимость определения альтернативного подхода в образовании, который получил название «компентностного». Компетентностный подход зафиксировал себя в системе социально-гуманитарных наук как одно из стратегических направлений модернизации современного образования. Данный подход объединил решение комплексных задач социокультурного существования человека и соединил в себе различные уровни компетентностной подготовки. С точки зрения современных исследователей ведущую группу в системе различных уровней компетентностной подготовки составляют «ключевые компетенции», которые соотносятся с философской, мировоззренческой, общеметодологической подготовкой современного специалиста. В связи с этим ключевые компетенции – знания и умения теретического построения и практической реализации индивидуальной парадигмы профессиональной деятельности специалиста. Их интегративную функцию можно представить в виде трехуровневой схемы (рисунок 1).

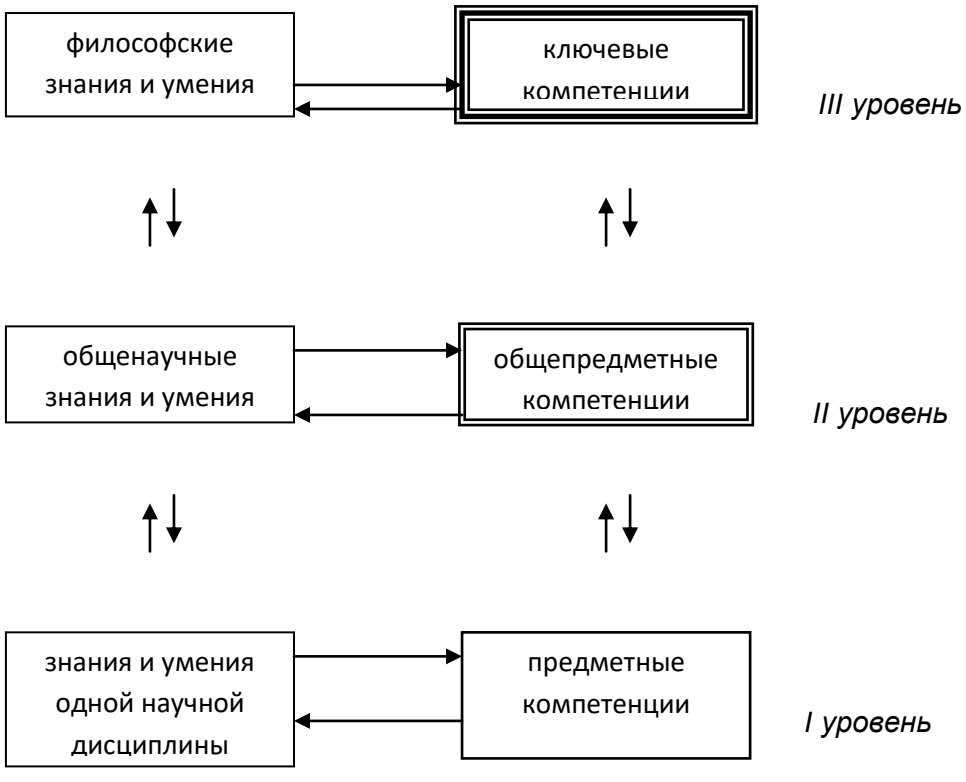


Рисунок 1. Интегративная функция ключевых компетенций

К первому уровню относятся знания и умения, формируемые в рамках отдельной научной дисциплины. Подобная совокупность знаний и умений характеризуется как предметные компетенции. Второй уровень формирования знаний и умений осуществляется в рамках нескольких дисциплин, ориентированных на решение сложных задач определенного характера, например, естественно-научного или гуманитарного. Данная совокупность знаний и умений есть общепредметные компетенции. Высший, третий уровень, составляют ключевые компетенции, которые формируются в рамках философских дисциплин. Они интегрируют в себе сущностные смыслообразующие характеристики первого и второго уровней, содержат мировоззренческий анализ предметного и обещепредметного научного знания, на основе чего определяют развитие науки в целом. Формирование ключевых компетенций у современного специалиста осуществляется циклично: от предметных компетенций, к общепредметным и ключевым компетенциям, которые в свою очередь оказывают влияние на процесс формирования предметных компетенций.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что формирование ключевых компетенций представлено философско-мировоззренческим, когнитивным, интеллектуальным компонентами, связано с приорбретением будущим специалистом интегративных знаний и умений и может рассматриваться в качестве обязательного компонента профессионального образования для выпускника высшей школы.

Список использованных источников:

1. Данилов, А.Н. Переходное общество: Проблемы системной трансформации / А.Н. Данилов. – Минск: ООО «Харвест».
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. - С. 34 – 42.
3. Степин, В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В. С. Степин. – М.: Гардарики, 2006.
4. Тоффлер, Э. Образование в будущем времени / Э. Тоффлер // Мир образования. – 1997. – №1. – С. 83 – 87.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С. 58 – 64.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Н.А. Никитёнок

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В юношеском возрасте перед человеком стоит глобальная, по сути креативная задача режиссуры собственной жизни, жизненного и профессионального самоопределения. В период обучения в вузе, зачастую определяющий весь ход дальнейшей жизни человека, происходит овладение будущим специалистом необходимыми знаниями и умениями, конкретизация представлений о выбранной специальности, а также формирование ценностных ориентиров и приоритетов.

Наличие невысокой мотивации к педагогическому труду у студентов - будущих педагогов, возникающей вследствие неосознанного выбора профессии (решение родителей, незнание своих индивидуальных особенностей и специфики профессии, увлечение только специальным предметом, а не возможностью преподавания и т.д.) актуализирует проблему повышения интереса к педагогической профессии, осознания её особенностей и значимости. Данные исследований [2] тоже свидетельствуют о необходимости проводить серьезную работу по усилению и развитию профессиональной мотивации студентов.

Важнейшей особенностью педагогической деятельности является её творческий характер. Однако педагогическое творчество как компонент профессионально-педагогической культуры, творческое отношение к педагогическому труду не возникает само по себе. Необходимо научить студента продуктивно действовать в ситуациях новизны и неопределенности, опираясь на свой творческий потенциал; ориентироваться в быстро меняющихся обстоятельствах. Ведь нестандартное мышление и творческий подход к работе и жизни - основное конкурентное преимущество в XXI веке. А отличаться и быть лучшим, быть находчивее, сообразительнее всегда приятно. Таким образом, следует поддерживать интерес к педагогической профессии и стимулировать, поощрять творческую активность студентов.

Значительным потенциалом в оказании содействия в дальнейшей профессиональной ориентации студентов создании условий для раскрытия и развития личностных и профессиональных качеств, интеллектуального и творческого потенциала студентов, формирования творческого отношения к педагогической деятельности обладает воспитательное пространство вуза. Проведение работы по профессиональному воспитанию позволяет компенсировать недостаток времени на данные формы работы на аудиторных занятиях, а также способствует проявлению творчества студентов и их самореализации, является одной из предпосылок повышения эффективности организации обучения студентов.

В основе разработанной нами системы воспитательных мероприятий находятся принципы инновационной подготовки будущего педагога: адекватного развития и саморазвития личности; изоморфизма инновационного цикла; культурно-праксеологической генерализации; взаимодополнительности априорно-информационного и апостериорно-деятельностного путей интериоризации опыта; систематизирующих факторов и поэтапности подготовки; раннего включения студентов в непрерывную инновационную практику [3].

Проведение воспитательных мероприятий включает три этапа:

1 этап: пропедевтика – формирование основ знаний, умений и навыков, обеспечивающих решение типовых задач – формирование профессиональных педагогических качеств на компонентном уровне (I курс);

2 этап: школа педагога – развитие и углубление творческого отношения к педагогической деятельности, формирование творческой позиции – формирование профессиональных педагогических качеств на структурном уровне (II курс);

3 этап: педагогическое созидание – обеспечение устойчивого творческого отношения к педагогической деятельности – формирование профессиональных педагогических качеств на системном уровне (III курс).

Логика построения – от пропедевтики до созидания – позволяет вначале раскрыть особенности, социально-нравственные требования и специфику профессионально-педагогической деятельности, затем освоить теоретические и технологические основы, а после моделировать образовательные проекты.

Рассмотрим возможные формы работы на первом этапе, позволяющем представить студентам основы педагогической деятельности и творчества.

Вечер знакомств будущих педагогов представляет собой мероприятие по организации и сплочению группы, по формированию первичной профессиональной идентичности будущих педагогов. Используются техники самопрезентации, сплочения, тренинги уверенности в себе, общения. Заполняются визитные карточки педагога (Ф.И.О., специальность, девиз, интересы и увлечения, педагогическое кредо) и оформляются в виде альбома. Информационный час «Профессия – педагог» направлен на ознакомление студентов с основными особенностями и квалификационными характеристиками педагогической профессии на основе использования презентаций, обмена мнениями в группе. Информационный час «Просветители и педагоги Беларуси» посвящён ознакомлению студентов с педагогическими идеями белорусских деятелей культуры, науки и образования. В ходе пресс-конференции с ведущими учёными-педагогами и учителями рассматриваются биографии, профессиональные достижения деятелей педагогической науки и практики. Ретроспективная беседа «Моя любимая школа и лучший учитель» актуализирует «пассивный» педагогический опыт студентов - будущих педагогов во время свободного обмена мнениями. Семинар «Как устроена школа?» направлен на обсуждение под руководством куратора компонентов эффективности педагогической деятельности. Дискуссия «Ребенок в школе. Кто он?» предполагает рассмотрение, обсуждение взглядов студентов на проблемы детства и обучения детей в школе. Каждый выступающий аргументирует свою позицию. Педагогический альманах «Ценностные ориентации педагога: от сердца педагога к сердцу ребенка» можно охарактеризовать как познавательное обозрение, представляющее собой серию коротких высказываний (страничек) по теме. Рассматриваются концепции зарубежных и отечественных мыслителей, отражающие аксиологические аспекты образования и воспитания, ценности и их роль в жизни общества и человека, проблемы становления ценностной системы, типология личностных и профессиональных ценностей и т.д.

Воспитательные мероприятия второго этапа ориентированы на совершенствование профессиональных качеств, творческого отношения к делу.

Круглый стол «Как стать и быть успешной личностью» предполагает групповое обсуждение с целью обобщить взгляды и мнения по проблеме достижения профессионального успеха. Занятие-диагностика профессиональных возможностей это проведение измерения и характеристики индивидуально-психологических особенностей студентов. Информационный час «Рецепты здоровья педагога» направлен на ознакомление студентов с мерами профилактики заболеваний и укрепления здоровья, пропаганду здорового образа жизни педагога. Фестиваль творчества «Мир увлечений» это праздник, представление студентами видов своей досуговой деятельности. Информационный час «Рациональная организация жизнедеятельности» позволяет расширить знания студентов в области культуры умственного труда педагога. Конкурсы «Мистер учитель» и «Самая обаятельная и привлекательная» - это соревнование, позволяющее продемонстрировать достижения студентов в области имиджа педагога. Тренинг общения и ораторского мастерства будущего педагога предполагает организацию самостоятельной работы по освоению коммуникативных и ораторских умений. Тренинг творческих способностей будущего педагога позволяет студентам усвоить основы, методы, техники творческой деятельности учителя.

Третий этап ориентирован на самостоятельную творческую деятельность студентов. Куратор выступает в роли консультанта.

Информационный час «О науке» способствует углублению и обобщению знаний студентов в области истории развития научного знания, его основных характеристик, научных методов. Микроисследование «Моё информационное поле» направлено на овладение студентами некоторыми методами исследовательской деятельности, а также на расширение поля доступа к информации. Микроисследование «Образование за рубежом» способствует овладению студентами некоторыми методами исследовательской деятельности, а также расширению кругозора. Микроисследование «По страницам научных (педагогических) журналов» также направлено на овладение студентами методами исследовательской деятельности, таких как анализ научного текста, составление аннотаций и т. д. Проведение педагогической викторины предполагает решение вопросов, познавательных задач в области педагогики. Конкурс портфолио, дидактических материалов к занятиям, мультимедийных презентаций, игротеки «Педагогическая сумочка» - это соревнование на лучшую работу, стимулирующее развитие педагогического творчества, обмен знаниями, опытом. Деловая игра «Школа будущего» позволяет осознать профессиональные позиции, а также спроектировать их возможные изменения. Час размышления «Моё педагогическое будущее» предполагает подведение итогов, рефлексию, планы на будущее.

Повышение уровня профессиональной мотивации и идентификации студентов, становление и развитие их творческого потенциала, воспитание любви к детям, чувства ответственности за результаты своего труда, формирование культуры умственного труда, а

также накопление педагогических средств и опыта – всему этому может способствовать проводимая воспитательная работа.

Список использованных источников:

1. Артеменко, З.В. Воспитательный процесс в педагогическом вузе: учеб.-метод. пособие / З.В. Артеменко. – Минск: БГПУ, 2006.
2. Олифирович, Н.И. Формирование социальной идентичности студенческой молодежи / Н.И. Олифирович, С.И. Коптева, Т.В. Уласевич. – Минск: БГПУ, 2008.
3. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

С.С.Огородников, Е.А.Пимахин, С.В.Войнило

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Качественная подготовка специалистов физической культуры определяется многими факторами, среди которых существенное значение имеет предварительная подготовленность в средней школе. По мнению Ковалева В.И. к факторам, «отрицательного воздействия», опосредующим профессиональную подготовленность будущего педагога по физической культуре, относятся «… ограниченность распространения положительных результатов преемственности этапов профессионального физкультурного образования» и «… признаки отклонения от профессионально ориентированного развития педагога по физической культуре», с одной стороны, а также «неоднозначного влияния» - особенности первичного опыта «введения в педагогическую профессиональную деятельность», с другой стороны [1].

В определенной мере этапом профессионального физкультурного образования и введения в профессиональную педагогическую деятельность можно считать освоение учебного материала по физическому воспитанию в средней общеобразовательной школе. Подтверждением этого тезиса может быть положение Концепции учебного предмета «Физическая культура и здоровье», определяющее одним из основных направлений дифференцированного физического воспитания учащихся на третьей ступени общего среднего образования – «… физкультурное с выраженной предполагаемой профессионально-прикладной учебной или трудовой деятельностью» [2].

Полученные в средней общеобразовательной школе физкультурные знания, умения и навыки являются важнейшими детерминантами успешности профессионального становления студентов физкультурного профиля. Кроме них, [3,4] называют показатели физического развития, физической подготовленности и уровни развития некоторых психических процессов и свойств личности. Среди последних заслуживают внимание мотивы поступления в вуз.

На наш взгляд, социально-ориентированные позитивные мотивы выбора профессии и поступления в вузы, в которых готовятся специалисты физкультурного профиля, могут успешно формироваться в средней школе при условии качественно организованного и профессионально сориентированного процесса физического воспитания учащихся старших классов. Такой учебный процесс будет побуждать школьников добротно осваивать физкультурный учебный материал. Значительное стимулирующее влияние на полноценное освоение потенциала физкультурных занятий в средней школе и создание условий для предварительной профессиональной подготовки призван оказывать выпускной экзамен по физической культуре. Следует отметить, что основными задачами этого экзамена являются: совершенствование образовательного процесса по физическому воспитанию в учреждениях образования; ориентация учащихся на выбор педагогической профессии, связанной с физической культурой [5].

Исходя из отмеченного, представляет интерес выявить в какой мере будущие специалисты-студенты младших курсов факультета физического воспитания во время учебы в средней школе получили предварительную профессиональную подготовку, что и явилось целью нашего исследования.

Нами были сформулированы две задачи этой работы: определение результативности выполнения некоторых технических приемов игры в баскетбол, как одной из характеристик сформированности двигательных умений и навыков выпускника средней школы; уточнение отношения исследуемого контингента к выпускному экзамену по учебному предмету «Физическая культура и здоровье».

Для решения первой задачи нами было проведено тестирование студентов первого курса факультета физического воспитания БГПУ по контрольным упражнениям, определяющим техническую подготовленность в баскетболе. Тестирование было подвергнуто 107 студентов (девушки и юноши). Из всех баскетбольных упражнений, включенных в экзамен по физической культуре, в качестве тестов были выбраны технические приемы, определяющие конечный результат игры – штрафные броски и броски со средней дистанции. Выбор этих тестов был сделан еще и потому, что они оцениваются объективными критериями.

Процедура тестирования соответствовала условиям проведения экзамена по физической культуре. Проверка выполнения требований экзамена, предъявляемых к двигательным умениям и навыкам в баскетболе, позволила получить данные, отражающие их сформированность.

В результате проведенных исследований было выявлено, что отличные оценки (9,10 баллов) в штрафных бросках получили 11% студентов, а в бросках со средней дистанции 13%, хорошие (6-8 баллов) – 53 и 48% соответственно, удовлетворительные (4,5 баллов) – 34 и 37%, неудовлетворительные – 2% в обоих видах бросков. На первый взгляд

результаты можно расценивать ободряюще, поскольку подавляющее большинство студентов оценены положительно.

Однако, если итоги тестирования рассматривать в абсолютных показателях (по количеству попаданий), то картина оказывается не настолько успокаивающей, о чем свидетельствует диаграмма результативности попаданий штрафных бросков и бросков со средней дистанции и количества студентов, показавший определенные результаты (рисунок1).

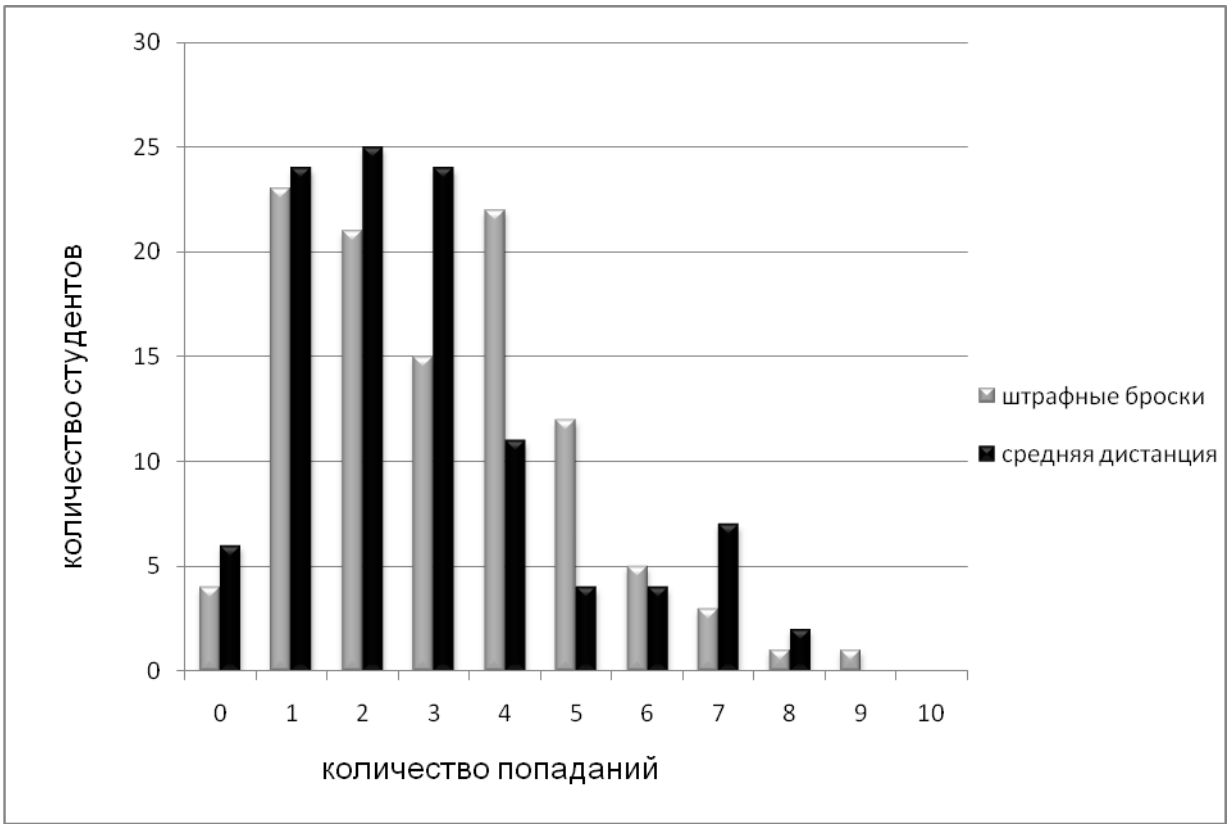


Рисунок 1 – распределение результативности бросков в баскетболе.

Анализ результатов, рассматриваемых из этих позиций, свидетельствует о том, что только 21% от общего числа обследованных показали пятидесятипроцентную и выше результативность штрафных бросков, а со средней дистанции – только 16%. Это означает, что они, обучая образцам как необходимо выполнять бросок, могут забросить мяч с первой или второй попытки. Подавляющее же большинство студентов вероятнее всего забросит мяч с третьей, четвертой и большего числа попыток и, следовательно, не могут быть примером для подражания.

Решение второй задачи осуществлялось путем опроса 179 студентов первого и второго курсов и дальнейшего анализа полученных результатов. Выяснялось отношение этих студентов к выпускному экзамену по физической культуре в средней школе. По результатам проведенного исследования выявлено, что только 12% студентов сдавали

выпускной экзамен, хотя 77% опрошенных считают проведение такого экзамена правильным и необходимым. Среди причин неучастия большинства студентов в профильном для них экзамене 68% ответили, что у них в школе такой экзамен не был предусмотрен, 2% оканчивали училище олимпийского резерва и у них также не проводился экзамен. Остальные студенты сдавали другой экзамен по выбору, так как по другим учебным предметам они посчитали себя более подготовленными.

Выводы:

1. Невысокие показатели в овладении техническими приемами игры в баскетбол у большинства недавних школьниках свидетельствует о низком уровне стартовых позиций профессиональной готовности.

2. Осознание такого состояния должно послужить стимулом для изменения отношения студентов к освоению в университете двигательных умений и навыков в баскетболе, а возможно и не только, что требует проведение дополнительного изучения.

3. Введение экзамена по физической культуре в средней школе одобряют большинство студентов факультета физического воспитания, однако участие в нем не является для них фактором, определяющим выбор профессии, социально значимое мотивированное отношение к более качественному освоению всего потенциала физического воспитания в школе.

4. Преподавателям, осуществляющим педагогический процесс в дисциплинах спортивно-педагогического цикла, необходимо проводить изучения предварительной подготовленности студентов в этих учебных предметах и применять дифференцированное обучение в зависимости от уровня сформированности умений и навыков в спортивных упражнениях.

Список использованных источников:

1. Ковалев, В.И. Становление профессиональной подготовленности будущего педагога по физической культуре /В.И. Ковалев. - Ф.К.: восп., обр., тр-ка.- №4, 2009.

2. Концепция учебного предмета «Физическая культура и здоровье». Фізічная культура і здароўе. – 2009. - №3. – С.3.

3.Ахметов, С.М. Мотивы и потребности абитуриентов, поступающих в педагогический колледж. / С.М.Ахметов // Среднее профессиональное образование. - 2003. - №7. – С.48-51.

4.Журбенко, Н.Б. Отбор и адаптация к обучению студентов колледжей физической культуры на основе учета профессионально значимых качеств личности: автореф. / Н.Б. Журбенко. – Краснодар. – 2000.

5. О проведении экзамена по учебному предмету Физическая культура и здоровье // Фізічная культура і здароўе. – 2009. - №1. – С.3-7.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «СЕМЬЕВЕДЕНИЕ»

Е.К. Погодина
Белорусский государственный педагогический университет имени МаксимаТанка

Одной из важнейших задач высшего образования является формирование личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию и творческой деятельности. В связи с этим самостоятельная работа студентов должна стать основой образовательного процесса. Усиление роли самостоятельной работы студентов предполагает направленность учебно-воспитательного процесса в вузе на развитие творческих способностей будущих специалистов, ориентацию на активные методы овладения знаниями, переход к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности.

Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения курса «Семьеведение» направлена на решение следующих задач: обеспечение активной познавательной деятельности студентов; обобщение и повторение пройденного материала по курсу; пополнение и расширение полученных знаний, их применение на практике; совершенствование умений и навыков социально-педагогической работы с семьей; развитие исследовательских навыков студентов.

Самостоятельная работа по курсу «Семьеведение» реализуется в следующих формах: аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется на лекциях, практических и семинарских занятиях, лабораторных практикумах под непосредственным руководством преподавателя и выполняется как индивидуально, так и малыми группами (например, подготовка и защита проектов); внеаудиторная самостоятельная работа (подбор и изучение литературных источников, подготовка и написание рефератов, докладов, эссе с правом выбора темы работы, составление генограмм, подбор методик и проведение диагностических исследований, разработка программ социально-педагогической работы с семьей и др.), в том числе научно-исследовательская работа (выполнение курсовых работ, подготовка к участию в научных студенческих конференциях и др.).

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Активизации самостоятельной работы студентов в рамках курса «Семьеведение» способствуют следующие факторы: индивидуализация и творческий характер заданий; использование в учебном процессе активных методов обучения (в частности, тренинга); полезность выполняемой работы (например, возможность использования результатов работы при написании курсовых и дипломных проектов); участие в студенческих научных конференциях, конкурсах научно-исследовательских работ; использование

мотивирующих факторов контроля знаний (рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры).

Условно самостоятельную работу студентов в рамках курса «Семьеведение» можно разделить на обязательную и контролируемую.

Обязательная самостоятельная работа обеспечивает подготовку студентов к текущим аудиторным занятиям по курсу. Результаты этой подготовки проявляются в активности студентов на занятиях и качественном уровне сделанных докладов, выполненных тестовых заданий и других форм текущего и промежуточного контроля.

Контролируемая самостоятельная работа направлена на углубление и закрепление знаний студентов, развитие аналитических навыков по семейной проблематике. Подведение итогов и оценка результатов таких форм самостоятельной работы осуществляется во время индивидуальных консультаций с преподавателем.

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. Для контроля знаний студентов по курсу «Семьеведение» мы используем рейтинговую систему. Использование рейтинговой системы позволяет добиться более интенсивной работы студентов в течение семестра, а также активизирует познавательную деятельность студентов путем стимулирования их творческой активности.

Весь изучаемый материал по курсу «Семьеведение» разбит на несколько модулей. Учебный модуль представляет собой логически законченный раздел курса. Каждый модуль изучается в течение определенного времени. Материал модуля изучается на лекциях (или самостоятельно), на практических занятиях, при выполнении индивидуальных заданий, при подготовке к тестированию.

Приступая к изучению курса «Семьеведение», студенты получают информацию обо всех формах самостоятельной работы по курсу с выделением обязательной и контролируемой самостоятельной работы, в том числе по выбору. Успешность обучения определяется полнотой выполнения заданий, качеством работы и соответственно суммой набранных при этом баллов.

В течение семестра студент получает по результатам текущего и промежуточного контроля знаний и умений определенное количество баллов, сумма которых составляет его рейтинг (индивидуальный числовой показатель уровня работы студента). По курсу «Семьеведение» установлен максимальный уровень баллов, который может быть набран студентами за самостоятельную работу. Ориентируясь на этот показатель, студенты осуществляют выбор форм самостоятельной работы из предлагаемого им на выбор перечня по дисциплине.

Студентам предлагаются различные формы самостоятельного обучения на выбор (подготовка докладов, написание рефератов, эссе по заданной проблеме, подбор и обзор литературных источников по индивидуально заданной проблеме курса, анализ статистических и фактических материалов по заданной теме, аналитический разбор научных публикаций, участие в научных студенческих конференциях и т.д.). Каждый вид работы соответствующим образом проверяется и оценивается. Баллы, полученные студентом по результатам самостоятельной работы, формируют рейтинговую оценку текущей успеваемости студента по дисциплине и учитываются при итоговой аттестации по курсу. Студенты, набравшие определенное количество баллов, освобождаются от сдачи экзамена и получают итоговую оценку по результатам работы в семестре.

Используемая рейтинговая система дает возможность более строго контролировать и объективно учитывать все виды самостоятельной работы студентов, а также обеспечивает высокую интенсивность работы студентов в ходе аудиторных занятий, возможность выбора конкретного объема и видов работы, стимулирование качественной самостоятельной подготовки, удовлетворенность студентов гласностью и единством требований по отношению ко всем студентам.

Высокой эффективностью при реализации рейтинговой системы обладает тестовый контроль знаний и умений студентов, который отличается объективностью, экономит время, обладает высокой степенью дифференциации испытуемых по уровню знаний и умений, дает возможность в значительной мере индивидуализировать процесс обучения путем подбора индивидуальных заданий для самостоятельной работы, позволяет прогнозировать темпы и результативность обучения каждого студента. Промежуточное тестирование проводится в конце каждого модуля, итоговое – по окончании изучения курса. Использование тестов помогает выявить структуру знаний студентов и на этой основе скорректировать методические подходы к обучению по дисциплине, индивидуализировать процесс обучения.

В заключение следует отметить, что организация самостоятельной работы в процессе изучения курса «Семьеведение» способствует активизации познавательной деятельности студентов в области семейно-брачных отношений, а также служит хорошей подготовкой к самообразованию и саморазвитию, что, на наш взгляд, позитивно скажется как на их профессиональном становлении, так и на будущей самостоятельной семейной жизни.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Поздеева

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Отличительной особенностью факультета дошкольного образования является многопрофильность подготовки специалистов: воспитатель, заместитель заведующего по основной деятельности, заведующий дошкольного учреждения, инструктор по физическому воспитанию, руководитель кружковой работы.

Будущий специалист должен быть готов осуществлять изменения в своей профессиональной позиции, обладать определенными личностными качествами и способностями. К ним можно отнести: открытость новому, умение гибко приспосабливаться к новым обстоятельствам; креативность мышления; коммуникативность; самостоятельность и ответственность в принятии решений; умение анализировать педагогическую ситуацию и прогнозировать ее развитие и другие.

Одной из эффективных форм подготовки студентов к профессиональной деятельности считается практика. Она создает основу для профессиональной педагогической деятельности, способствует формированию профессиональных умений, исследовательских способностей.

На факультете дошкольного образования в соответствии с типовыми учебными планами проводятся учебные практики – ознакомительная, педагогическая; производственные – психолого-педагогическая, методическая, по дополнительной специальности.

Содержание практики определяется задачами конкретного вида практики с учетом специфики места и условий ее проведения.

На наш взгляд, эффективность совершенствования проводимых практик зависит от: практической направленности психолого-педагогических дисциплин; определении методической базы педагогической практики; объединения усилий кафедр факультета и органов образования в организации практики, методического руководства; учета и контроля за ходом педагогической практики со стороны кафедр, администрации факультета, так и дошкольных учреждений.

Главным критерием эффективности практики является готовность будущего специалиста дошкольного образования решать профессиональные задачи, мобильно реагировать на усложняющиеся требования.

В процессе организации и проведения практик решаются общие задачи:

1. Закреплять теоретические знания, учить студентов творчески применять их в воспитательно-образовательной работе.

2. Формировать у студентов профессиональную направленность: устойчивый интерес к профессии, любовь к детям, потребность в углублении и совершенствовании.

3. Развивать у студентов профессионально значимые качества личности: дисциплинированность, добросовестность, организованность, целеустремленность, доброжелательность.

4. Формировать профессиональные умения, соответствующие квалификационным требованиям специалиста.

5. Помочь студентам овладеть способами и тактикой общения, обеспечивающими установление личностно ориентированного взаимодействия с ребенком.

6. Развивать у студентов способности выбирать технологии, соответствующие задачам воспитания и развития детей на данной возрастной ступени и индивидуальным особенностям конкретного ребенка [1].

Педагогической практике должно предшествовать усиление практической направленности аудиторных занятий по дошкольной педагогике, детской психологии, методикам дошкольного образования, управлению по дошкольному образованию. На лекционных, семинарских, лабораторных аудиторных занятиях необходимо осуществлять проблемный практический подход к обучению. В содержании занятий по предметам психолого-педагогического цикла особое место занимает анализ фактов и реальных ситуаций жизни дошкольного учреждения, решение педагогических задач. Большие возможности открывает метод моделирования учебных и воспитательных ситуаций в целях формирования у будущих педагогов творческого педагогического мышления.

Творческая ориентация личности подвержена развитию. Вероятно, каждый уровень творческих способностей предполагает свою степень личностной ответственности: если на первом уровне личность не свободна ни в выборе целей, ни в формах их реализации и, соответственно, не отвечает за результаты своей деятельности, то – на втором и особенно третьем уровнях выражена свобода личности в своей самореализации, а значит, представлена и ее ответственность. Именно такой тип личности становится сегодня общечеловеческим, гуманистическим идеалом. В нем интегрированы свобода, творчество и ответственность.

Можно выделить следующие ценностные ориентации, необходимые для того, чтобы будущий педагог смог реализовать идею гуманизации дошкольного учреждения на практике:

1. Отношение к педагогической деятельности как к призванию, миссии; мотивационная направленность педагога в первую очередь на ребенка.

2. Педагогический гуманизм, который выражается в доверии и уважении к детям, уверенности в их способностях и возможностях, в том, что каждый из них «равноценен» педагогу. По данным Фуллера, Клейна, Бернса существует явная зависимость между

готовностью студентов «принимать себя и других» и их адаптацией к профессии учителя, их склонность к творчеству.

3. Эмпатическое отношение к детям, предполагающее стремление и умение чувствовать другого как самого себя, вставать на его позицию, понимать внутренний мир ребенка, чувствовать и принимать его проблемы, переживания.

4. Диалогизм как желание и умение слушать и слышать ребенка, способность излагать познавательный материал как ответ на возникающие у детей вопросы.

5. Сотрудничество как установка на взаимодействие с ребенком в процессе совместной деятельности и общения [2, 121].

Система специальных мероприятий по теоретической и практической подготовке студентов к включению в педагогическую практику предполагает просмотр видеоматериалов режимных процессов дошкольного учреждения, встречи с мастерами педагогического труда, дискуссии и диспуты по актуальным проблемам обучения и воспитания детей дошкольного возраста «Детский сад будущего», «Воспитатель XXI», обзоры педагогической прессы, конкурсы педагогического мастерства.

Программа прохождения практики предусматривает несколько этапов.

На подготовительном этапе происходит ознакомление с программой практики, решаются организационные вопросы, проводится установочная конференция.

В процессе основного этапа студенты знакомятся с условиями прохождения практики, составляется индивидуальный план работы и выполняются профессионально-деятельные, исследовательские задания. В течение этого этапа студенты проводят занятия с детьми, воспитательные мероприятия, различные формы работы с родителями, с педагогическим коллективом дошкольного учреждения.

На заключительном этапе оформляются отчеты по практике, выступают студенты с докладами на итоговой конференции. Так, для итоговой конференции по ознакомительной практике студенты готовят и оформляют мини-сообщение по предложенной тематике:

1. Творческая деятельность воспитателя, в чем она проявляется?
2. Портрет любимого воспитателя, за что его любят дети?
3. Воспитатель и дети в различных видах деятельности.
4. Особенности работы воспитателя с одаренными детьми [1, 9].

В качестве заданий могут быть следующие: создание методической копилки, подготовка выставки дидактического материала, фотоальбома или устного журнала, видеоотчета. Студенты готовят стенгазеты, отражающие ход практики, мультимедийные презентации дошкольных учреждений, видеофрагменты зачетных мероприятий, выставок совместных с детьми работ.

На конференции приглашаются групповые руководители, представители дошкольных учреждений, которые подводят итоги работы студентов, выносят свою оценку.

Основными критериями оценки практики студентов выступают: наличие и качество обобщенных материалов по проводимым мероприятиям и мини-исследованиям (конспекты, материалы диагностики); отношение к педагогической деятельности; проявление творчества, собственной позиции; умение реализовать личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми, родителями; правильность оформления документации.

Практика – это процесс овладения различными видами профессиональной деятельности будущего специалиста системы дошкольного образования, самоопределения в различных профессиональных ролях. От эффективности организации педагогической практики зависит мотивация студента к дальнейшей профессиональной деятельности и желание самосовершенствования.

Список использованных источников:

1. Практика на факультете дошкольного образования: пособие. В 2 ч. - Ч.1 / Д. Н. Дубинина, И. В. Житко, Н. В. Литвина и др.; под общ. ред. Е. А. Стреха. – Минск: БГПУ, 2008.
2. Поздеева, Т. В. Роль практики в формировании профессионального мастерства будущих педагогов / Т.В. Поздеева // Мабільнасць спецыялістаў у галіне адукацыі: матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, БДПУ, 1997. – С.120-122.

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЕВРОПЕЙСКОЕ ВИДЕНИЕ

Е.Г. Полупанова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Одна из масштабных проблем, актуализированных в мире на современном этапе – это проблема качества педагогического образования. В документах Европейского Союза указывается, что «разработка политики по улучшению качества подготовки учителей - стержневая задача для правительств» [1, с. 1].

Понимание значимости проблемы отражает: степень научного и практического внимания к ней; ее место в многомерном потоке исследований; необходимость концентрации усилий в интересах ее последовательной и глубокой разработки. Анализ международного опыта в этой области имеет устойчивый интерес у специалистов и ученых постсоветского пространства. Назовем лишь отдельных авторов диссертационных исследований последних лет, которые посвящены качеству высшего и высшего педагогического образования в развитых странах мира (Ю.В. Ерастов, 2004; Е.В Маклакова, 2009).

В нашей многолетней исследовательской деятельности по изучению проблем мирового образования качество подготовки учителя рассматривается главным образом в

контексте инновационности и именно сквозь призму такого понимания оно освещено в монографии «Инновационные процессы в системах педагогического образования ведущих стран Запада» (2008).

В рамках же данной статьи мы кратко проанализируем ключевые положения ряда документов Европейского Союза по качеству педагогического образования, разработанные в XXI веке и представим современное европейское видение профессии учителя в целях имплицитного сравнения его соотнесенности с отечественными реалиями в этой области.

Многообразные в их развитии попытки стран Европейского Союза сформировать системное понимание того, что должно включать в себя качество педагогического образования, хронологически отражены в таблице, представленной ниже.

Таблица – Генезис документов Евросоюза по качеству педагогического образования (XXI в.).

Дата	Название	Ключевые положения
2000	Совет Европейского Союза, Лиссабон	Люди – основной актив, инвестиции в людей будут иметь исключительно важное значение в знаниевоориентированной экономике.
2001	Совет по образованию, доклад	Три стратегические цели: совершенствование качества, эффективности систем образования и их функционирования в Евросоюзе; упрощение доступа всех ко всем уровням системы образования; открытие доступа к системе европейского образования представителей всего остального мира.
2002	Совет Европейского Союза, Барселона	Конкретизированы задачи по улучшению систем образования, в т.ч. подготовки учителей.
2002	Европейская Комиссия	Организация рабочей группы (31 страна) по совершенствованию качества образования учителей.
2004	Доклад Совета Европейского Союза и Комиссии, Брюссель «Образование и подготовка 2010» (“Education & Training	Об исполнении решений ЕС в Барселоне, 2002 – о разработке общих европейских принципов по компетенциям и ква-

	2010”)	лификации учителей.
2005	Европейская конференция	Определение набора общеевропейских компетенций учителя и его квалификаций.
2006	Доклад Совета Европейского Союза и Комиссии	Мотивация, навыки и компетенции учителя – как факторы достижения качественных результатов обучения в школе
2006	Евросоюз «Программа учения в течение всей жизни» (2007-2013)	Поддержка мобильности учителей и проектов между педвузами.
2007	Комиссия европейских сообществ «Улучшая качество педагогического образования» (Improving the Quality of Teacher Education), Брюссель	Кластер «Учителя и преподаватели». Система педагогического образования: образование учителей и их профессиональное развитие должно быть скоординировано, адекватно и хорошо финансируемо; все учителя должны обладать знаниями, склонностями и педагогическими навыками, чтобы быть эффективными; необходимо поддерживать профессионализацию учителей; обеспечивать культуру рефлексопрактики и исследовательской работы; повышать статус и признание социальной значимости профессии.
2008	Европейская комиссия «Программа образование и подготовка 2010», кластер «Учителя и преподаватели», кластер «Ключевые компетенции – разработка программы»	Учителя - автономные ученики, рефлексопрактики, исследователи. Есть опасность приоритетного внимания тем компетенциям, которые легче измерить и возможность «потерять» те, которые более «абстрактны» - креативность и инновационность. Разработка положений менеджмента изменения в образовании.

Более глубокий анализ этих документов позволяет определить, что собой представляет новое европейское видение профессии учителя, и то на какие качественные характеристики оно ориентировано. Это, во-первых, высококвалифицированная профессия, предполагающая наличие высшего образования, глубокой подготовки учителя по

предмету(ам) специализации, хорошее знание педагогики, а также способности учителя к инновационной деятельности. Во-вторых, это профессия, требующая учения в течение всей жизни - необходимость постоянного приобретения новых знаний и способности к инновационной деятельности, что должно признаваться как самими учителями, так и их работодателями. В-третьих, это мобильная профессия, которая предполагает создание учителям условий для дальнейшего профессионального развития в других европейских странах. В-четвертых, это профессия, ориентированная на партнерство: вузов, школ, местных органов, работодателей [2, с. 12].

Остановимся более подробно на некоторых из названных положений, что даст возможность имплицитного сравнения реалий. Несколько десятилетий назад концепция «обучение на всю жизнь» была провозглашена устаревшей и заменена концепцией «обучение через всю жизнь». Для европейского учителя, согласно нынешнему пониманию, учение в течение всей жизни предполагает вовлечение в непрерывный континиум обучения и учения – получение высшего образования, введение в профессию (3 года), дальнейшее профессиональное развитие: формальное, неформальное.

Мобильность учителя – это направление, которое считается чрезвычайно важным в рамках создания единого европейского пространства. Возможность получения учителем образования в одной стране, участие в конференциях и семинарах в другой, стажировки в третьей и т. д. – необходимое условие становления современного учителя открытого к новому мировому опыту во всем его многообразии. В еще большей степени это важно для тех, кого называют учителя учителей, т.е. для преподавателей вузов. В Европе, также как и во многих других странах мира, практически невозможно (непрестижно) закончить один вуз в своей стране, в нем же получить ученую степень или тем более степени, не пройти стажировку(и) в зарубежных университетах и при этом занимать ответственные должности или считаться сколько-нибудь крупным специалистом в своей области.

Активно продвигаемый с конца XX в. взгляд на учителя как члена обучающего и обучающегося сообщества, нашел свое практическое воплощение в различных традиционных и инновационных формах партнерства в русле: сотрудничества, интеграции, рефлексии, профессиональной деятельности, исследовательской работы.

Некоторые выводы в заключении.

1. В XXI в. Европа пришла к пониманию приоритетности задачи совершенствования качества педагогического образования. Только качественно подготовленный учитель-профессионал (рефлексопрактик, инноватор, «вечный» ученик) может сформировать конкурентоспособную рабочую силу, способную эффективно функционировать в условиях знаниевоориентированной экономики.

2. Для выполнения возложенной на него миссии с учетом новых вызовов, европейский учитель должен иметь высшее педагогическое образование; для него должен быть создан непрерывный континиум профессионального развития в русле концепции «обучение через всю жизнь»; он должен иметь возможность для мобильностей – учебы и повышения квалификации в разных странах; его формирование и становление должно протекать в рамках традиционных и инновационных форм сотрудничества и партнерства.

3. Потребность в осмыслении реалий европейского и мирового образования возрастает, поскольку все страны ощущают давление международного контекста в попытках найти ответ на вопрос о том, как сделать национальную систему образования адекватной глобальному инновационному процессу, который определяет основные направления развития в современном мире.

Список использованных источников:

1. The quality of the teaching workforce // OECD Observer. – February, 2004.
2. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND THE EUROPEAN PARLIAMENT “Improving the Quality of Teacher Education”. - Brussels, 3.8.2007COM (2007) 392 final. – 2007.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Г.Г. Поляков
Детская музыкальная школа №19 г. Минска

Импровизация как учебная дисциплина играет важную роль в музыкальном образовании. Она преподаётся в детских музыкальных школах, музыкальных училищах и училищах искусств, на музыкальных факультетах высших учебных заведений. По данному предмету разработаны учебные программы, тематические планы, различные методики её преподавания. Музыкальная импровизация являлась предметом исследования искусствоведов и педагогов: Г.П. Кагановича [1; 2], М.В. Кравченко [3], Л.Н. Мун [4; 5], Т.В. Чавро [6], Ю.П. Козырева [7] и других. Это говорит о важности музыкальной импровизации в теории и практике музыкального образования. Цель данной статьи – на основе анализа имеющейся научной и методической литературы, определить значение музыкальной импровизации в учебном процессе ДМШ, ССУЗов и ВУЗов, а также рассмотреть некоторые методики её преподавания на разных уровнях обучения.

В музыкальном искусстве импровизацию определяют как сложный вид музицирования, при котором “процесс сочинения музыки происходит непосредственно в момент её исполнения” [8, с. 208]. Следовательно, музыкальная импровизация включает в себя два основных аспекта: сочинение музыки и её

исполнение. Кроме того, импровизация в музыке может быть представлена следующими видами:

1. По способу воспроизведения: вокальная (воплощается голосом); инструментальная (воплощается на каком-либо музыкальном инструменте); вокально-инструментальная (предполагает одновременное её воплощение голосом и на инструменте);

2. По составу исполнителей: сольная (исполняется одним музыкантом); коллективная (исполняется всеми, либо несколькими участниками музыкального коллектива);

3. По методу создания: мелодическая (импровизируется мелодия, например, на заданную гармоническую последовательность); гармоническая (импровизируется гармония какого-либо музыкального произведения), ритмическая (импровизируется ритмическая основа, например, к заданному мелодическому контуру); ладовая (импровизируется ладовая основа музыкального произведения); фактурная (импровизируется фактура произведения); комплексная (предполагает наличие нескольких вышеперечисленных методов).

Основываясь на данном определении и вышеизложенной классификации, можно с уверенностью утверждать, что процесс импровизирования, осуществляемый музыкантом, весьма сложен и многогранен. Вместе с тем он даёт неограниченные возможности для развития музыкальных способностей учащихся. Именно поэтому импровизация имеет важное значение в музыкальной педагогике.

В рамках начального музыкального образования импровизация как учебная дисциплина представляет особый интерес. Согласно данным, представленным Л.Н. Мун, импровизация как учебная дисциплина и деятельность, “имеющая свои отличительные свойства, способная оказать определённое воздействие на развитие мыслительных и художественных функций человека”, была впервые введена в учебный процесс общеобразовательных школ стран бывшего СССР в 70-е годы Д.Б. Кабалевским [5, с. 3, 5]. В современной системе музыкального образования также придаётся огромное значение изучению импровизации на уроках музыки у детей младшей возрастной группы. Это связано с тем, что импровизация способствует “творческому развитию младших школьников наряду с пением, слушанием, игрой на музыкальных инструментах” [5, с. 6].

Проблеме обучения импровизации на этапе начального музыкального образования посвящена работа Л.Н. Мун “Импровизация в истории искусств и в учебном процессе” [4]. Автор предлагает некоторые методы обучения импровизации: досочинение мелодии, приём “мелодическое эхо” (мелодическую фразу, которую

педагог показывает жестами, ребёнок повторяет голосом), наложение на аккомпанемент импровизационной мелодии. Эти методы, по мнению автора, наиболее эффективны при обучении импровизации вокалистов. В качестве методов обучения импровизации инструменталистов автор на первый план ставит подбор по слуху, транспонирование, самостоятельное сочинение элементарных мелодий [4, с. 103 – 104].

Значение импровизации в рамках начального музыкального образования рассматривает и Т.А. Дмитриева [9] Автор приходит к выводу, что “занятия импровизацией предоставляют значительные возможности для развития творческих способностей учащихся” [9, с. 3 – 12].

Особое внимание хочется обратить на труд Т.В. Чавро “Импровизация как средство развития креативности младших школьников” [6]. Автор делает акцент на то, что импровизация на уроках музыки способна создать “естественную обстановку, в которой дети раскрепощаются и наиболее полно раскрывают возможности своего внутреннего потенциала” [6, с. 92]. В этом случае процесс обучения для детей превращается “из выполнения чужих требований в исполнение своих желаний и задумок” [6, с. 93]. Огромное значение, по мнению автора, имеют задания с иллюстрациями. Например, “показывая детям сюжет, можно предложить изобразить понравившийся фрагмент на каком-либо инструменте, подобрать подходящий исполнительский приём” [6, с. 93 – 94].

Общей для всех вышеперечисленных работ является мысль о том, что импровизация в процессе обучения детей музыке не является самоцелью. В импровизационной деятельности детей “важен не столько результат, сколько непосредственный творческий процесс, в котором развивается креативность ребёнка” [6, с. 92].

Импровизации в учебном процессе средних специальных учебных заведений посвящены работы “Музыкальная импровизация и воспитание творческой личности” [1] и “Импровизация и обучение игре на фортепиано” [2] Г.П. Кагановича. Для автора важным является как раз обучение ребёнка самой импровизации. Музыкальная импровизация в данных работах рассматривается с разных точек зрения. Г.П. Каганович разъясняет суть понятия “музыкальная импровизация”, предлагает её классификацию [1, с. 33 – 34]. Особое внимание автор уделяет психологическим аспектам импровизации, к которым относит слух, зрение, память, психофизиологические ощущения, координационные навыки и т. д. [1, с. 52].

Методику обучения музыкальной импровизации, предложенную Г.П. Кагановичем, также нельзя оставить без внимания. Одной из главных идей

данной методики является то, что импровизационная деятельность учащегося должна осуществляться по определённой схеме. В эту схему автор включает четыре основных уровня: 1 – моментальный анализ темы и её характера; 2 – настроенность на использование тех или иных стилевых средств; 3 – программирование создания формы импровизации; 4 – конкретный выбор средств для непосредственного начала донной импровизации. При этом данная схема должна постоянно воспроизводиться учащимся “в процессе создания импровизационной пьесы” [1, с. 41 – 42].

К основным методам обучения импровизации автор относит подбор по слуху. По его мнению, слух занимает в импровизации особое место, поскольку “любая импровизация представляет собой игру по слуху”. Г.П. Каганович утверждает, что развитый внутренний слух – “важнейшее условие свободного владения инструментом в процессе импровизации”. Только при помощи внутреннего слуха импровизатор может “подобрать, реализовать на инструменте” музыку, сочинённую им в момент исполнения [1, с. 68].

Большое внимание уделяется таким методам как импровизация на одной ноте [1, с. 82 – 87], импровизация на одной ноте во всех октавах [1, с. 88 – 93], импровизация на двух разных нотах [1, с. 93 – 108].

В своей работе “Импровизация и обучение игре на фортепиано” Г. П. Каганович выделяет две модели импровизации: музыкальную и внемузыкальную [2, с. 17 – 19]. К методам обучения первой относятся: развитие темы (гармонизация, остинатное варьирование и пр.) [2, с. 47 – 62]; орнаментирование мелодии [2, с. 52 – 58]; гармоническая фигурация [2, с. 58 – 61]; ладовое варьирование [2, с. 61 – 63]; импровизация на заданную гармоническую последовательность [2, с. 63 – 69]. Методами обучения второй модели являются: имитация на музыкальном инструменте голосов животных [2, с. 19 – 20]; передача образов природы [2, с. 27 – 34]; имитация речи и передача её эмоциональной характеристики [2, с. 39 – 44].

Незаменимый вклад в область обучения музыкальной импровизации детей и молодёжи внёс Е.П. Козырев. По его инициативе в 1967 году в городе Москва, на базе Дворца культуры “Москворечье”, была создана студия музыкальной импровизации. В студии велось обучение детей, подростков (выпускников ДМШ), а также, студентов музыкальных училищ и вузов. Для студии были разработаны собственные учебные планы и программы по таким дисциплинам, как “Основы функциональной гармонии”, “Стилистика джаза”, “История музыкальной импровизации” и многим другим. Полный курс обучения в студии составлял четыре года [7, с. 256 – 257].

В 1993 году студия была переименована в Московский колледж импровизационной музыки, который осуществляет свою работу и сегодня. В настоящее время в колледже ведётся обучение по следующим музыкальным дисциплинам: вокал, гитара, бас-гитара, фортепиано, скрипка, ударные инструменты, духовые инструменты, губная гармошка, компьютерная аранжировка.

Таким образом, импровизация как учебная дисциплина в рамках начального музыкального образования нередко носит второстепенный характер. В детских музыкальных школах и школах искусств она, как правило, не является самостоятельной дисциплиной. Её элементы входят в состав процесса изучения таких предметов как специнструмент [2], [9, с. 97], сольфеджио [10], музыка и пение в общеобразовательных школах [5, с. 6]. Основная функция обучения импровизации на раннем этапе музыкального образования – развитие у детей общего интереса к музыке. “На импровизационной основе дети приобретают музыкальные умения и навыки путём тренировки музыкального слуха, памяти” [6, с. 92]. В данном случае результат импровизационной деятельности учащихся как умение импровизировать не столь важен [6, с. 92], [9, с. 3 - 12]. Это связано с тем, что импровизация представляет собой достаточно сложный вид музыкальной деятельности. Для того, чтобы иметь возможность называться импровизатором, учащийся должен являться одновременно и композитором, и исполнителем. “Импровизации младших школьников несут в себе все признаки профессиональной творческой деятельности композиторов” [5, с. 6]. “Сложность импровизации выражается в том, что она возникает как экспромт, представляя собой моментальное воплощение в интонации исполнителя возникшего музыкального образа” [6, с. 92].

Иными словами, учащийся должен владеть методами создания и разработки музыкального материала (орнаментирование, ритмическое варьирование, полифонические приёмы и т. д.) и иметь развитые исполнительские навыки. В рамках начального музыкального образования учащемуся будет достаточно сложно овладеть методами сочинения музыки, поскольку это требует серьёзной общетеоретической и исполнительской музыкальной подготовки. Более того, в младшем школьном возрасте некоторые ученики “не имеют более или менее устойчивых аппликатурных навыков” [7, с. 261]. Именно поэтому, предмет “импровизация”, целью которого является обучение искусству импровизации как “сочинению музыки в процессе исполнения”, следует вводить в учебный план не раньше, чем на этапе среднего специального музыкального образования – в музыкальных училищах, колледжах искусств и пр.

Задачей данных учебных заведений является не столько развитие креативности и интереса к музыке у учащихся, сколько подготовка к умению импровизировать на профессиональном уровне. Следовательно, импровизация как учебная дисциплина в рамках профессионального музыкального образования будет в первую очередь, являться средством подготовки профессионального импровизатора, что предусматривает у учащихся наличие хорошей общетеоретической подготовки и исполнительских навыков.

На музыкальных факультетах ВУЗов импровизация как учебная дисциплина приобретает ещё большее значение. Н. Л. Сродных рассматривает импровизацию как “профессионально значимый компонент подготовки учителей музыки”. Автор утверждает, что импровизация “позволяет расширить содержание и формы приобщения к музыке и творчеству, а также повысить профессионально-педагогическую направленность как личное качество студентов” [11, с. 7].

Подобную мысль высказывает и Л.Н. Мун в диссертации “Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования” [5]. Она утверждает, что предложенное ею “педагогическое руководство процессом музыкальной импровизации на занятиях с младшими школьниками” может использоваться на курсах повышения квалификации учителей [5, с. 9]. Нельзя оставить без внимания и тот факт, что в 1986 году в Московской студии искусства музыкальной импровизации Ю.П. Козырева был создан международный центр “Импромуз” специально для переподготовки педагогов, имеющих среднее специальное или высшее образование.

Однако основной целью обучения студентов импровизации в высших учебных заведениях является подготовка специалиста высшей квалификации. Так, в Белорусском государственном университете культуры и искусств предмет “Импровизация” вводится с первого курса и является специальной дисциплиной, обучение которой проводится на протяжении всех пяти лет. В результате учащиеся овладевают всеми видами музыкальной импровизации – мелодической (мелодия импровизируется как на классическую, так и джазовую гармоническую последовательность), гармонической (умение играть по цифровке) и др. Большое внимание уделяется не только сольной, но и коллективной импровизации.

Таким образом, импровизация как учебная дисциплина в рамках начального музыкального образования по большей части может быть использована как средство развития у детей творческих способностей и общего интереса к музыке. Методами могут служить несложные упражнения на элементарное создание и развитие музыкального материала (“импровизация на одной ноте”, “импровизация на

одной ноте во всех октавах", "импровизация на двух разных нотах", "имитация на музыкальном инструменте голосов животных", "передача образов природы" и пр.).

В среднем специальном музыкальном образовании предмет импровизации выступает как средство подготовки непосредственно импровизатора – музыканта, владеющего искусством сочинять музыку в момент её исполнения. Соответственно, методы обучения в данном случае будут иметь профессиональную направленность: варьирование (мелодическое, ритмическое, гармоническое, ладовое), техника импровизационного контрапункта (контрапункт alla mente), техника имитации и т. д. Что касается ВУЗов, то основной задачей обучения импровизации является, в первую очередь подготовка профессионального музыканта, владеющего всеми видами импровизации, способного импровизировать как сольно, так и в коллективе. Только при наличии стройной системы обучения музыкальной импровизации (ДМШ, ССУЗы, ВУЗы) возможна высокопрофессиональная подготовка музыканта-исполнителя в данной области.

Список использованных источников:

1. *Каганович, Г. П.* Музыкальная импровизация и воспитание творческой личности / Г.П Каганович; Белорус. ин-т проблем культуры. – Минск: БелИПК, 1997.
2. *Каганович, Г. П.* Импровизация и обучение игре на фортепиано: метод. рекомендации / Г.П. Каганович; Мин. культуры БССР, Респ. метод. каб. по учеб. заведениям искусств. – Минск, 1980.
3. *Кравченко, М. В.* Значение музыкальной импровизации в развитии образного мышления младших школьников / М.В. Кравченко // Идеал классического и его формирование в музыкальном образовании. – Минск, 1999. – С. 76.
4. *Мун, Л. Н.* Импровизация в истории искусств и в учебном процессе / Л.Н. Мун // Музыкальная академия. – М., 2008. – № 1. – С. 99 – 106.
5. *Мун, Л. Н.* Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования: дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Л.Н. Мун. – М., 2001.
6. *Чавро, Т. В.* Импровизация как средство развития креативности младших школьников / Т.В. Чавро // Музыка в системе общего музыкального образования. – Могилёв, 2004. – С. 90 – 97.
7. *Козырев, Ю. П.* Импровизация – путь к музыке для всех / Ю.П. Козырев // Музыкальное воспитание в СССР. – М., 1985. – Вып. 2. – С. 252 – 271.
8. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
9. *Дмитриева, Т. А.* Развитие креативности подростка в процессе обучения импровизации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.А. Дмитриева. – М., 2005.
10. *Шеломов, Б. И.* Импровизация на уроках сольфеджио / Б.И. Шеломов. – Л.: Музыка, 1977.
11. *Сродных, Н. Л.* Джазовая импровизация в структуре профессиональной подготовки учителя музыки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Л. Сродных. – Екатеринбург, 2000.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

Пронина Н.А.

Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

Современному обществу необходим специалист, не столько владеющий теоретическими знаниями по различным предметам, сколько умеющий внедрить эти

знания в свою практическую деятельность.

Особенно актуальна эта проблема звучит сейчас для России в связи с модернизацией образования, ставшего следствием необходимости переосмысления специфики процесса обучения.

Основными характеристиками образования XXI века являются следующие: обучение как “создание знаний” на основе исследовательского подхода вместо обучения на основе усвоения информации; обучение на основе анализа и обработки знаний вместо механического обучения; совместная деятельность педагога и учащегося по созданию системы знаний вместо обучения, жестко направляемого учителем; своевременное и актуальное обучение вместо обучения «на всякий случай, вдруг понадобится в будущем»; применение различных способов обучения вместо исключительно формального обучения; обучения по инициативе с учетом личностных смыслов и личностного опыта вместо обучения по указанию; организация непрерывного обучения вместо определения конца обучения, конкретным возрастным этапом.

Особое внимание в последнее время уделяется ключевым компетенциям. Этот процесс развивается как под влиянием международных тенденций, так отчасти и независимо от них.

Термин «компетенция» (в переводе с латинского — соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность обозначает уровень образованности. В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода было предложено следующее определение: компетентность — это способность действовать в ситуации неопределённости.

Обратимся к перспективам развития общекультурных компетенций у бакалавров религиоведения. В частности, к ним относится владение культурой мышления, способность в письменной и устной речи правильно и убедительно оформить результаты мыслительной деятельности. Дисциплина «Психология и педагогика» позволяет студенту развить познавательные процессы, в частности, речь и мышление. На семинарских занятиях студенты проводят методики, позволяющие оценить состояние их психических процессов. Также учащиеся должны готовить публичные выступления, доклады, защищать рефераты, что непосредственно способствует развитию словесно-логического мышления, формирует устную и письменную речь (и диалогическую, и монологическую разновидности). Готовность к сотрудничеству с коллегами, умение работать в

коллективе может развиваться также в процессе изучения теоретических знаний, студенты знакомятся с базовыми понятиями социальной психологии: коллектив, группа, проводят социометрическое исследование.

Психология и психология религии имеют прочные внутрипредметные связи, поэтому следующие компетенции не возможны без теоретических знаний по данным дисциплинам: умение пользоваться в процессе преподавания философских, обществоведческих и религиоведческих дисциплин в средней школе базовыми знаниями в области психологии религии; способность интерпретировать и представлять в ясной форме содержание и специфические особенности религиозного комплекса с позиции психологии религии.

Профессиональные компетентности в области педагогической деятельности представлены умением пользоваться в процессе преподавания философских, обществоведческих и религиоведческих дисциплин в средней школе базовыми знаниями в области педагогики и психологии и способностью интерпретировать и представлять в ясной форме содержание и специфические особенности религиозного комплекса с позиции педагогики и психологии. Студентам в процессе преподавания понадобятся не только знания индивидуальных, возрастных особенностей учащихся, но и сведения о способах разрешения конфликтных ситуаций.

Навыки осуществления управленческой деятельности в малой группе могут быть сформированы во время семинарских занятий по психологии, так как студенты выполняют различные групповые задания: решают психологические задачи, разыгрывают психологические сценки.

Изучение познавательных процессов, психики человека, его индивидуальных особенностей позволит научиться обобщать, сравнивать воспринятую информацию, то есть овладеть одной из общекультурных компететностей, а именно готовностью к критическому осмыслению явлений социальной и культурной жизни, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановки цели и выбору путей ее достижения. Так, например, на семинарском занятии по дисциплине «Психология и педагогика» студенты для ответа на вопрос: «В чем разница между ощущением и восприятием?» должны проанализировать теоретический материал и сравнить эти два познавательные процесса.

Способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь может формироваться в процессе защиты рефератов, устных и письменных сообщений, ответов на вопросы преподавателя. Коллоквиумы и контрольные работы по психологии также позволяют развивать логику,

аргументированность – качества, необходимые для грамотной письменной речи. Умение доказывать свою точку зрения формируется в процессе дискуссии.

Применение разнообразных заданий в работе с книгой: комментированное чтение, выполнение практических упражнений на основе прочитанной литературы, составление плана прочитанного текста; подбор выписок по заданным вопросам; текста; составление рефератов по нескольким литературным источникам; составление плана положений, сформулированных в литературном источнике; поиск объяснения отдельных терминов в словарях, глоссариях, справочниках, энциклопедиях; выполнение практических заданий с использованием нормативной, справочной литературы позволит студентам научиться работать с текстом.

Так, при изучении курса «Психология и педагогика» они знакомятся с достаточным количеством источников, конспектируют основные мысли психологов, проводят сопоставительный анализ. Готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе может формироваться благодаря участию в дискуссиях. В процессе учебной дискуссии преподаватель излагает две различные точки зрения, касающиеся одной и той же проблемы, и предлагает студентам выбрать и обосновать свою позицию. Преподаватель поддерживает дискуссию, раскрывая, уточняя аргументы спора, вводя дополнительные вопросы, поскольку задача участников дискуссии состоит не только в том, чтобы отстоять свою точку зрения, но и опровергнуть противоположную. Выявление позиций студентов, их правильных и ошибочных суждений дает возможность более обоснованно и убедительно утвердить в их сознании основные теоретические положения и выводы.

Применение мультимедийных технологий в процессе самостоятельной работы студентов во время их подготовки к семинарским занятиям по курсу «Психология и педагогика» позволит сформировать устойчивый интерес к предмету. Просмотр и последующий анализ документальных фильмов дает возможность углубить имеющиеся теоретические знания по психологии, учит выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектульного, культурного, нравственного, физического и профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Между тем, существует ряд проблем в системе высшего профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них: проблема учебников, в том числе, возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании; проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в

условиях российского образования; проблема квалификации преподавателей и их профессионального соответствия не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности; проблема создания и оценивания новых видов работ (проектов, творческих заданий) вместо традиционных курсовых и выпускных квалификационных работ; проблема создания адекватных форм оценивания соответствующих компетентностей;проблема создания новых рабочих программ по дисциплинам.

Конечно, решить все перечисленные проблемы невозможно в одночасье без опоры на компетентностный подход.

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ И СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

М.Ф. Пухальская,

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»

Министерства образования Республики Беларусь

История педагогики – это особая область педагогического знания, которая направлена на формирование мировоззрения студента, умение видеть те или иные педагогические явления целостно, с учетом влияния тех или иных факторов. Большой объем учебного материала, который необходимо усвоить студентам, тяжело излагать в коротких временных рамках лекции. Безусловно, историко-педагогический материал вызывает интерес у студенческой аудитории, поскольку обладает огромным количеством исторических и библиографических фактов.

На кафедре педагогики и психологии начального образования факультета начального образования Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка нами был сделан опрос студентов второго курса с целью определения ряда педагогических дисциплин, которые вызвали у них наибольший интерес. Опрос проводился в трех группах, общее количество опрошенных -- 75 человек, Почти все студенты назвали историю педагогики в числе наиболее понравившихся дисциплин. Следует отметить, что некоторые обучаемые указали на личность педагога в качестве фактора, способствовавшего появлению интереса к предмету, но большинство опрошенных отмечали богатое содержательное наполнение историко-педагогического материала. Некоторых студентов привлекло чтение педагогических трудов в оригинале.

К сожалению, содержание некоторых современных образовательных программ по истории педагогики до сих пор базируется на старой методологии. Например, рассматриваются эпохи феодализма, Возрождения, Просвещения, однако не затрагивается эпоха Нового времени, хотя в новейших подходах к историко-педагогическому знанию существует более подробная градация эпох [2]. Неточности в историко-педагогической периодизации не позволяют воспринять и понять большой объем учебного материала в целостности, чтобы усвоить не только исторические и библиографические факты, но и полнее соприкоснуться с педагогическими реалиями.

На наш взгляд, существует определенный формальный подход к введению историко-педагогических дисциплин на первом курсе в некоторых педагогических вузах. Научившись делать целостный анализ развития той или иной системы образования в определенном образовательном и временном пространстве, студенты приобретают умения и навыки работы с литературой, теоретического анализа, сравнительного анализа, а это в свою очередь развивает аналитическое и критическое мышление, умение видеть целостность и сущность проблемы.

Некоторые учебники по истории педагогики носят по-прежнему идеологический характер, являются отражением советской классовой идеологии. Подтверждением этому служит, например, подход к подаче системы образования в эпоху Средневековья [1], использованию религии в образовательном процессе и многое другое.

Активизация взаимодействия Министерства образования и Белорусской Православной Церкви позволяет рассмотреть вопрос светского образования в историко-педагогическом ракурсе. На сегодняшний день светское образование, в силу сложившихся стереотипов, часто трактуется как отрицающее религию вообще, хотя в историческом контексте оно носило общественный характер. Светское образование преследовало цель подготовки учащихся к жизни в обществе и расширило систему педагогических средств. Принцип природосообразности по Я.А. Коменскому, И.Г. Песталоцци, который в учебниках сводится к учету природы человека при построении педагогического процесса, до сих пор не раскрывается во всей полноте, поскольку его сущность, как и всей педагогической теории Коменского, базируется на христианской методологии, христианской концепции происхождения мира и человека в нем, в основе которой все тот же тезис Ф. Аквинского, Августина эпохи Средневековья – «человек образ и подобие Божье» [3]. В современных учебниках недостаточно рассматривается влияние различных социокультурных факторов на развитие системы образования в конкретные эпохи, не всегда присутствует модель-схема при изложении той или иной темы, которая бы способствовала боле глубокому и целостному усвоению учебных знаний.

Проанализировав работы российских исследователей в области истории педагогики (В.М. Кларина, С.Л. Савиной, А.И. Пискунова и др. [2]), мы пришли к выводу, что каждая историческая эпоха имеет определенный идеал образования, который проявляется в:

парадигмах образования, концепциях образования, цели образования, его задачах, содержании, построение межличностных отношений между педагогом и воспитуемыми и т.д.

Изучив использование христианских ценностей и их трансформацию в образовании в историко-педагогическом аспекте в Западной Европе, на территории России, Беларуси от начала зарождения христианства прошлой эры до начала XX-го века досоветского периода нашей эры, мы пришли к выводу, что во все времена и эпохи передовые педагоги, мыслители и практики стремились к реализации общечеловеческого идеала в образовании (иногда его называют нравственно-эстетическим общечеловеческим идеалом). Этот идеал базировался на христианской культуре. Но в силу субъективных и объективных причин, в любую эпоху на развитие образования действует определенная система внутренних и внешних факторов. Мы выделяем следующие внешние факторы: политический строй государства; государственная политика в области образования; идеология государства; философские течения; поликультурные и межгосударственные связи; социально-экономическое развитие государства; межконфессиональные отношения; развитие науки; духовно-нравственное состояние общества и молодежи; взаимосвязь в воспитании молодого поколения основных социальных институтов: семьи, учреждений образования, государства, Церкви и общественной мысли. А также внутренние факторы: мобильность образования в соответствии с духом времени, основными проблемами, запросами общества и основными проблемами духовно-нравственного развития личности; гармония и баланс при традиционном и реформаторском походе к образованию; личность педагога.

Влияние внешних и внутренних факторов всегда носит как позитивный, так и негативный характер на развитие образования.

Таким образом, преподавание и содержание историко-педагогических дисциплин в педагогических вузах республики требует методологической и теоретической трансформации и видоизменения и хотелось бы, чтобы позитивные изменения были отражены в новых учебных программах и учебниках по педагогике.

Список использованных источников:

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: том 2. – М., 1994.
2. История педагогики / под ред. А.И. Пискунова. -- М., 2001.
3. Коменский, Я.А. Избр. пед. соч.: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М., 1985.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Ракова, О.Г. Волощенко

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Школа как идеологическое и учебно-воспитательное учреждение является важнейшим социальным институтом и оказывает существенное влияние на развитие общества. Именно поэтому проблемы школы и учителя были ведущими на протяжении всей истории педагогической мысли и приобретают особую актуальность в современной теории и практике образования и воспитания. Сегодня от педагога требуется глубокое освоение ведущих идей, концепций, основных законов, понятий, характеризующих современное состояние ряда научных отраслей. Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения человека в человеке.

Цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию ценностей и принятию творческих решений; потребность в самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Быстрое обновление научных знаний, техники и технологии в современных условиях ставит задачу формирования у специалистов умения постоянно пополнять и обновлять знания, повышать свою профессиональную квалификацию. На повестку дня встала задача создания единой системы непрерывного образования «вуз-магистратура-аспирантура». Профессиональная подготовка учителя должна стать составной частью этой системы.

Основными ориентирами трансформационных процессов на первой ступени (вуз) являются: дифференциация сроков обучения в зависимости от сложности подготовки специалистов, снижение удельного веса вспомогательных дисциплин, организация изучения отдельных дисциплин социально-гуманитарного цикла в общеобразовательной школе, введение кредитно-модульной системы и т.д.

Особое значение в подготовке педагогических кадров в современных условиях приобретает сочетание фундаментального образования и глубокого усвоения научных основ профессиональной деятельности с практическим овладением ею, с формированием практических умений и навыков.

Система общепедагогической подготовки включает в себя: подготовку по теории и истории педагогики, теоретическую и практическую подготовку в процессе учебных занятий по предметам педагогического цикла, всех видов педагогической практики и внеаудиторной работы; формирование системы общепедагогических знаний и умений; подготовку в области методологии; подготовку к внеклассной воспитательной работе и общественно-педагогической деятельности.

Педагогическая теория как система научных знаний о педагогическом процессе, сущности, закономерностях, формах и методах воспитания, образования и обучения является объектом изучения на всех ступенях подготовки будущего учителя. Содержание теоретической готовности проявляется в обобщенном умении практически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. Это организаторские и коммуникативные умения.

Единство теории и практики реализуется на единых дидактических основах в цели, содержании и методах общепедагогической подготовки, в организации учебно-воспитательного процесса по предметам педагогического цикла.

На второй ступени магистерские специальности классифицируются по видам профессиональной деятельности с ориентацией на научные специальности, по которым присваиваются ученые степени кандидатов и докторов наук. Магистратура рассматривается не только как форма подготовки высококвалифицированных кадров для общеобразовательной и высшей школы, но и как основание аспирантуры. Она дает возможность выявить и расширить научный потенциал магистра-исследователя.

Магистерская подготовка состоит из двух равных по объему частей: образовательной и научно-исследовательской. Образовательный компонент направлен на формирование целостного видения будущей профессиональной деятельности, на приобретение глубокого научного знания и предполагает изучение целого ряда специальных дисциплин в соответствии с избранной профессией.

Последней ступенью послевузовского образования является аспирантура, имеющая целью подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени кандидата наук. Обучение на данной ступени включает углубленное изучение общеобразовательных и специальных дисциплин, овладение методами и средствами научных исследований, выполнение научных исследований в соответствии с избранной специальностью, систематизацию и обобщение полученных результатов с целью подготовки и защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

Поскольку педагогические знания позволяют понять сущностные характеристики педагогического процесса как целостного явления, осознать значимость его эффективной организации, условий протекания, определить место учителя в нем, то и усвоение этого опыта является началом процесса становления будущего педагога. Научное знание, приобретаемое в процессе изучения педагогики на всех ступенях многоуровневой подготовки, позволяет познать педагогическую реальность, предвосхищая те впечатления, которые будущий педагог получит в практической деятельности, приобретать определенную готовность к восприятию, анализу, оценке педагогической реальности и принятию

адекватных решений. В результате изучения педагогических дисциплин у студента, магистранта, аспиранта должны быть сформированы не только теоретические знания, но, главное, эти знания должны стать основой педагогического мышления, выработки педагогической позиции, сформированной способности к саморефлексии. Знания должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта.

Решение данной задачи возможно при условии преподавания педагогических дисциплин на технологической основе посредством использования тех или иных педагогических технологий.

Большинство ученых, анализируя понятие педагогической технологии, едины во мнениях, что она направлена на реализацию поставленной цели, требует описания процесса достижения результатов и опосредована личностью педагога.

По мнению Н.В. Кларина, «педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [1, с. 17]. Б.Т. Лихачев отмечает: «Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [2, с. 104]. С точки зрения В.П. Беспалько, «педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике». Это содержательная техника реализации учебного процесса. Главное в педагогической технологии – «описание проектирования процесса формирования личности учащегося, которое характеризует педагогический успех, независимо от мастерства учителя» [3, с. 22]. В.М. Монахов считает, что «педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [4, с. 131].

Педагогическая технология, утверждает Г.Г. Селевко, функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология», по мнению ученого, может быть представлено тремя аспектами: научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; процессуально-действенным: осуществление технологического

(педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [5, с. 14-16].

В.А. Сластенин рассматривает технологию как упорядоченную систему действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса [6, с. 329].

Целью педагогической технологии является практическое применение педагогической теории и получение заранее намеченных результатов в учебно-воспитательном процессе. Согласно поставленной цели важнейшим условием усвоения содержания педагогических дисциплин на всех этапах многоуровневой системы может явиться реализация различных педагогических технологий: личностно-ориентированных, технологий развивающего обучения, игровых, программированных, компьютерных, дифференцированного обучения при условии их эффективного применения.

Таким образом, при внедрении многоуровневой системы высшего образования наиболее актуальными становятся вопросы, касающиеся определения направлений совершенствования содержания образования, выявления наиболее эффективных технологий, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата, раскрытие механизма их внедрения в процессе изучения педагогических дисциплин.

Поскольку в Республике Беларусь и в Российской Федерации многоуровневая система подготовки специалистов находится в стадии становления и требует серьезного осмысления, то эти и другие вопросы являются актуальными для того и другого государства. Этим обусловлена попытка объединения совместных усилий кафедры педагогики «Витебского государственного университета им. П.М. Машерова» и кафедры педагогики «Смоленского государственного университета» по более глубокому осмыслению данной проблемы и обеспечению высокого уровня качества педагогического образования в системе «вуз-магистратура-аспирантура», адекватного потребностям личности, общества и государства на основе обогащения всех компонентов системы достижениями прогрессивного опыта и инновациями.

Список использованных источников:

1. Кларин, М. В. Педагогическая технология / М. В. Кларин. – М., 1989.
2. Лихачев, Б. Г. Педагогика / Б. Г. Лихачев. – М., 1992.
3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М., 1989.
4. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград, 1995.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
6. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 1997.

ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК МЕХАНИЗМ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Г. Реут

ГУО «Академия последипломного образования»

Информационно-аналитическое сопровождение образовательного процесса - это одна из ведущих функций управленческой деятельности, которая отвечает требованиям такого вида управления, как управление качеством. При этом управление качеством включает в себя: управление образовательным процессом в аспекте планирования и реализации образовательных мероприятий; управление экономикой образования: финансированием, материально-техническим обеспечением; управление персоналом образования; управление правовыми, юридическими аспектами образовательной деятельности.

Поскольку качество образования, как системная категория, отражает состояние и результативность образования, меру его соответствия стандарту, а также степень удовлетворенности образованием и его оценку потребителями (заказчиками), то его можно определить следующим образом: – это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии компетенций личности учащегося; -это степень достижения поставленных перед учреждением образования (коллективом) целей и задач деятельности; – это степень удовлетворенности участников образовательного процесса предоставляемыми учреждением образования услугами.

Оценка, являясь процедурой установления степени значимости качественных характеристик, предполагает

организацию и внедрение комплекса исследовательских мероприятий, ориентированных на практическое решение образовательных проблем и связанных с регулированием определенных образовательных процессов: планированием, управлением, прогнозированием в четко очерченных областях (проблемных зонах) образовательной системы. Также выделяются различные типы значимостей для организации процедуры оценки: теоретические, аксиологические (ценностные) и практические (реализация гносеологических и аксиологических оценок в непосредственных ситуациях). Предметом гносеологического оценивания являются имманентные свойства объектов образования, аксиологического оценивания - свойства объектов и сами объекты в их способности или неспособности отвечать потребностям и запросам субъекта, а практического оценивания – свойства объектов и сами объекты в самом процессе оценивания (новые качества объектов).

Носителями информации в процессе оценки качества образования могут выступать:

1. *Внутренние субъекты: обучаемые, обучающие, администрация учреждения образования (потребители и производители образовательных услуг).*
2. *Внутренне-внешние субъекты: выпускники учреждений образования, спонсоры (шефы), конкуренты (посредники).*
3. *Внешние субъекты: органы управления образованием, потенциальные потребители, аналогичные учреждения образования, средства массовой информации (эксперты).*

При организации и внедрении процедуры оценки (исследования, измерения) качества образования необходимо учитывать, что [1, С. 82]:

- каждое образовательное учреждение самостоятельно выбирает пути своего развития в рамках основных направлений, указанных в официальных документах государственных органов. Этот выбор позволяет наиболее полно анализировать цели и задачи, поставленные перед образовательным учреждением, потребности участников образовательного процесса, ресурсы данного образовательного учреждения (содержательные, технологические, материально-технические, морально-психологические);

- в соответствии с выбранными целями образовательное учреждение формирует набор параметров, которые в данных условиях наиболее полно могут показать, насколько достигнуты поставленные цели, при этом по необходимости осмысливаются пути движения к целям, способы и механизмы их достижения;

- по выбранным показателям образовательное учреждение сравнивает себя с самим собой на разных этапах развития, показатели своей образовательной деятельности со средними показателями в аналогичных образовательных учреждениях.

Целью измерения и диагностики качества образовательного процесса является: формирование показателей основных факторов, определяющих состояние и результативность процесса образования; определение методов сбора информации; разработка инструментария; реализация непосредственно диагностических функций (процедура сбора информации); обобщение и анализ данных для сопоставления и сравнения.

Обоснование критериев и специфики разработки показателей менеджмента качества педагогического образования целесообразно рассматривать по таким направлениям как

качество системы педагогического образования и уровни профессиональной компетентности, формируемой у обучаемых.

Критериями качества системы педагогического образования являются: степень достижения цели обучаемыми, уровень содержания образования (новизна, объем, практическая значимость и актуальность знаний), уровень преподавания (компетентность преподавателей), организация образовательного процесса (технологии, используемые в образовательном процессе), ресурсное обеспечение образовательного процесса.

К критериям компетентности, формируемой в процессе обучения у студентов, можно отнести: теоретические (информационные), практические (деятельностные), ценностные (аксиологические, диспозиционные), личностные (коммуникативные, партнерские).

Сбор данных по критериям и показателям качества может осуществляться различными способами и средствами: от анализа документов до всевозможных видов интервью и наблюдений.

Необходимым требованием к процедуре оценки и основными ее принципами должны стать ответственность исследователей за достоверность полученных данных, соблюдение конфиденциальности в отношении содержания получаемой информации, установление атмосферы взаимопонимания с «заказчиком» оценки – менеджером образовательного процесса (согласование целей и задач оценки), невмешательство в деятельность «заказчика» (информация, полученная в результате измерений, по этике исследовательских отношений, является собственностью «заказчика») [2, С. 42].

Таким образом, оценка качества образования (или точнее, ее результаты) может анализироваться как механизм менеджмента, представляющий собой, с одной стороны, условие формирования информационной среды образовательной системы или сосуществования информационных процессов, с другой - средство организации дисциплинарного пространства и способов формирования коммуникативного пространства (порядка отношений между субъектами). Все это дает возможность определить управленческие свойства оценочной деятельности, сделав акцент на основных управляемых пространствах: бюрократическом (властной вертикали), политическом (существовании различных интересов и потребностей субъектов образования) и коммуникативных отношениях внутри образовательной системы.

Список использованных источников:

1. Судас, Л.Г. Маркетинговые исследования в социальной сфере / Л.Г. Судас. – М.: ИНФРА, 2004.

2. Пригожин, А.И. Современная социология организаций / А.И. Пригожин – М. Наука, 1995.

СЕТЕВАЯ И СИСТЕМНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГОВ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Е.С. Рогальский

Белорусский национальный технический университет

Опыт преподавания предмета «Информатика» обратил моё внимание на важные компоненты, которые остаются неизменными при любых изменениях учебных программ, как университетских, так и средних учебных заведений. Это, в первую очередь, практические навыки преподавателя при работе в сетях (локальных), его умение пользоваться Интернетом, коммуникативная культура, системотехнический уровень и владение сетевыми образовательными технологиями. Это необходимые качества, которые дают «моральное» право преподавать информатику. Причём это ещё далеко не полный перечень умений и навыков педагога. Не следует забывать, что требуется владеть всеми изучаемыми темами, а это офисные и дизайнерские программы, операционные системы и системы программирования и многое другое (системы счисления, техническая организация компьютера, защита от вредоносных программ и так далее). Тем не менее, на первый план всё настойчивее выходит сетевая и системная подготовка преподавателя информатики. Именно уровень владения сетевыми технологиями определяет эффективность работы современного преподавателя информатики [1], возможность использования им электронных средств обучения (ЭСО) [2,4], его умение распараллеливать учебно-воспитательный процесс и варьировать сложность и объёмы предлагаемой для изучения информации.

Функции преподавателя-носителя знаний перемещаются в область управления учебным процессом, его основным служебным функционалом становятся функции менеджера. Хотим мы того или нет, но компьютерный класс и урок информатики сегодня – это человеко-машинный комплекс, в котором есть группа операторов, решающих свои индивидуальные задачи, техническое и программное обеспечение и администратор системы – менеджер учебного процесса – преподаватель [3].Очень важно понимать, что мы имеем дело с достаточно сложной системной организацией, которая кроме названных функций, как правило, входит в единую сеть учреждения образования, в ней присутствует выход в Интернет, она имеет дистанционное управление и мониторинг. При этом система управления учебным процессом должна учитывать сегодняшний уровень подготовки наших учителей. В противном случае, такая система не будет востребована нашими учебными заведениями. Именно недостаточное понимание реалий нашей средней школы и недооценка требований к качественным характеристикам систем управления учебным процессом, по мнению авторов [5], привели к отрицательному результату при внедрении их системы. Нет необходимости убеждать, что фирма «Siveco» весьма уважаемая компьютерная фирма. Но нельзя не учитывать, что её системы разрабатывались под их

условия и учебные программы, и соответственно под их техническое обеспечение и персонал, эксплуатирующий эти системы.

В Республике Беларусь, начиная с 2002 года, накоплен достаточный опыт разработки и эксплуатации отечественных систем управления учебным процессом. Эволюционно сменилось уже три поколения, причём с каждой реализацией системы становились всё проще в эксплуатации, надёжнее и технически совершеннее [2.3]. Жаль, на этот опыт внимание не обратили, хотя информация об отечественных разработках публиковалась в печати [1], эти системы были отмечены грантами Мингорисполкома [2,3], в 2008/2009 гг. была осуществлена попытка тиражировать эти системы. Здесь нельзя не согласиться с авторами публикации [5], что наши учителя сегодня не готовы к эксплуатации таких систем. Согласиться можно, но только частично.

Система управления учебным процессом, разработанная в 2007 году предлагалась совместно с программой повышения квалификации, которая и предназначалась для повышения уровня учителей в области эксплуатации систем. За прошедший период можно было подготовить достаточное количество специалистов и внедрение систем подобного класса сегодня бы не буксовало. Наверно из этого негативного опыта следует сделать вывод, что подготовка специалистов должна опережать процесс внедрения систем, которые следует внедрять там, где специалисты прошли необходимую подготовку. С последним утверждением согласятся, пожалуй, многие, но возникает вопрос, что составляет основу такой программы, на какие вопросы следует обратить особое внимание. Эти вопросы (фрагментарно) представлены в таблице:

№ занятия в учеб. цикле	Кол. час.	Тема
1	2	3
	6	Тема 1 .Нормативные документы по преподаванию информатики
	20	Тема 2. Аппаратно-программное обеспечение учреждений образования.
4	1	Состав единой сети учреждения образования.
4	1	Задачи, решаемые единой сетью учреждения образования.
5	2	Паспорт учреждения образования по информатизации.
6	2	Иерархические системы управления учреждением образования. Функции и решаемые задачи.
7	2	Отечественные программные продукты для решения задач администрации учреждений образования.

10	2	Системы управления учебным процессом (СУУП). Аппаратное и программное обеспечение СУУП.
11	2	Системное программное обеспечение. Пакеты программ NetOpSchool 6,**, RemotAdmin 3.**.
12	2	Мониторинг учебного процесса. Документирование учебного процесса.
	4	Тема 3. Организация обучения с использованием СУУП.
14	2	Структура учебного процесса в СУУП.
15	1	Назначение электронного журнала и электронного дневника при проведении урока с использованием СУУП.
15	1	Состав рабочей папки учащегося. Методы автоматизации для повышения эффективности учебного процесса.
1	2	3
	24	Тема 4. Электронные учебники.
16	2	Краткий обзор современных электронных средств обучения (ЭСО). Аудиторные и домашние ЭСО.
17	2	Отечественные ЭСО (обзор по материалам городской выставки ЭСО-2008/9).
18	2	Зарубежные ЭСО (обзор).
19	2	ЭСО кафедры «инженерная математика» БНТУ.
24, 25	4	Практическое изучение Лабораторных работ ЭСО БНТУ, часть 3 (пакет Pascal, Delphi).
26, 27	4	Работа с ЭСО софтовой кампании 1С: серия Школа, пакет «Вычислительная математика и программирование», Россия. Другие пакеты этой серии (математика, русский язык и др.)
	6	Тема 5. Методы контроля знаний с использованием ЭСО.
28	2	Отечественные программы для тестирования учащихся. Виды электронных тестеров.
	8	Тема 6 Проектирование учебного процесса с использованием ЭСО в СУУП.
31	1	Выбор темы индивидуального проекта.
31, 32	3	Разработка индивидуального проекта.
33, 34	4	Защита индивидуального проекта (это может быть К.Р., проверка – 0,5 час)
	2	Тема 7. Подведение итогов обучения.

ВСЕГО (без К.Р.)	70 часов	

Компьютерная грамотность населения Республики Беларусь является национальным ресурсом, причём не менее значимым, чем уровень образования вообще. Обеспечить этот уровень - приоритетная задача нашего образования, решаемая средними школами, гимназиями и университетами. Комплексное решение – это внедрение ЭСО, систем управления учебным процессом и своевременная подготовка (переподготовка) специалистов по современным программам повышения квалификации в области системотехники, сетевой компетенции, методов работы с ЭСО и менеджмента.

Список использованных источников:

1. Рогальский, Е.С. Использование электронных учебников в системе управления учебным процессом / Е.С. Рогальский // Столичное образование сегодня. – 2008. - №1.,. Минск: Адукацыя і выхаванне.
2. Рогальский¸Е.С. Опыт использования ЭСО при изучении информатики / Е.С. Рогальский: грант Мингорисполкома за разработку общеобразовательного проекта. - Минск, 2008.
3. Рогальский, Е.С. Применение информационных технологий в системе управления учреждением образования «Гимназия№23 с белорусским языком обучения» / Е.С. Рогальский: грант Мингорисполкома за разработку общеобразовательного проекта. - Минск, 2006.
4. Нифагин, В.А., Рогальский, Е.С. БНТУ, Дубровина О.В. БГУ. Электронный комплекс лабораторных работ по курсу информатики для студентов приборостроительного факультета БНТУ / В.А. Нифагин, Е.С. Рогальский, О.В. Дубровина: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Мин. обр. Респ. Беларусь, 21-22 мая 2009, Минск.
5. Электронныя сродкі навучання – школам рэспублікі./ Настаўніцкая газета. – 2010. - 30 студз.

АКТИВИЗАЦИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.Е. Романович

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Дирижерско-хоровая подготовка, как и подготовка музыкантов-исполнителей других специальностей, предполагает не только приобретение теоретических и практических знаний, умений и навыков, но и развитие разнообразных способностей и качеств личности.

В психологии способности рассматриваются как индивидуально-психологические свойства личности, которые при благоприятных условиях в наибольшей мере определяют успешность освоения и продуктивность выполнения какой-либо деятельности. Способности включают в себя как отдельные знания, умения, навыки, так и готовность к обучению новым способам и приемам деятельности, т.е. когда нужно самостоятельно найти решение задачи, с которой не приходилось сталкиваться ранее.

Для классификации способностей используют различные критерии. По видам психических функциональных систем выделяют сенсомоторные, перцептивные,

мнемические, имажинативные, мыслительные, коммуникативные и др. способности. Если в качестве критерия выступает та или иная предметная область, то способности могут быть названы в соответствии с предметной областью, т.е., научные, педагогические, творческие, инженерные и др. Различают общие способности, обеспечивающие успешность усвоения многих видов деятельности (например, интеллектуальные способности, способности развития и др.), а также специальные, отвечающие более узким требованиям профессиональной деятельности (актерские, режиссерские, изобразительные, музыкальные и др.).

Поскольку процесс дирижерско-хоровой подготовки направлен на всестороннее развитие студентов, совершенствование учебного процесса, поиск и внедрение новых форм и методов обучения, активизация специальных способностей студентов является одним из актуальных вопросов.

В.А. Васильев предлагает следующую классификацию специальных дирижерских способностей:

1. Опорные: музыкальные данные; творческое воображение; фантазия.
2. Ведущие: сильная исполнительская воля; способность к выразительной передаче жестами и мимикой музыкального содержания.
3. вспомогательные: эмоциональная подвижность, впечатлительность; ярко выраженный темперамент; концентрированное и дифференцированное внимание; быстрота реакции; сенсомоторные и физические данные; некоторые черты характера: властность, требовательность, уравновешенность, самообладание, общительность и др.; певческий голос [1, с. 89].

Однако В.А. Васильев считает, что наличие рассмотренных выше способностей должно подкрепляться у будущих дирижеров педагогическими способностями [1].

К важным профессиональным качествам, составляющим структуру личности педагога Е.С. Рапацевич относит дидактические, организаторские, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные, академические, личностные способности, способность эмоционально-волевого влияния на учащегося (суггестивные способности), педагогическое воображение (прогностические способности), высокую степень распределения и переключения внимания, любовь к детям, желание и склонность общаться с ними [5].

Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров отмечают также гностические и конструктивные способности, необходимые педагогу для успешной деятельности [3].

На наш взгляд, в дирижерско-хоровой подготовке не менее важную роль играют аналитические способности студентов, которые рассматриваются нами в процессе подготовки будущего учителя музыки.

При рассмотрении активизации аналитических способностей будущих учителей музыки в процессе дирижерско-хоровой подготовки мы сочли возможным в качестве примера показать предварительную работу дирижера над хоровым произведением.

В этой связи следует отметить, что аналитические способности способствуют: постижению сути произведения; углублению представлений дирижера о художественном содержании литературного текста; отчетливому представлению всех этапов работы над хоровой партитурой от становления исполнительского замысла до концертного исполнения произведения; предвидению тех трудности, которые возникнут в работе с хором; возможности грамотно наметить пути их преодоления; точному и логически стройному выражению мыслей и суждений в ходе репетиционной работы с хором.

Работа дирижера над хоровым произведением начинается с художественного анализа произведения, в котором рассматриваются творчество автора (авторов) хорового произведения, анализируются образное и идейное содержание литературного текста, характеризуются средства музыкальной выразительности, использованные композитором при воплощении своего замысла, выявляются вокально-хоровые трудности, которые могут возникнуть в процессе работы над произведением и излагается возможная исполнительская трактовка хорового произведения.

Художественный анализ произведения – вид аналитической работы будущего учителя музыки, в которой проявляется взаимосвязь всех предметов дирижерско-хорового цикла. От этой работы зависит его будущее профессиональное мастерство, заключающееся в воспитании навыков самостоятельного музыкального мышления.

Результатом данного процесса будущего учителя музыки должно явиться нахождение нужных приемов работы с хором, определение дирижерских жестов, необходимых для передачи образно-выразительной стороны произведения, что впоследствии делает репетиционный процесс более результативным и эффективным. Несмотря на то, что многие исполнители считают непосредственно музыку, ее содержание источником дирижерского жеста, необходимо разобраться в его природе, найти те определенные движения, способствующие раскрытию образно-выразительной стороны музыки, т.к. именно дирижерская техника является законченной формой проявления исполнительского процесса, средством раскрытия содержания произведения и средством воздействия на исполнителей.

Следует также отметить, что аналитические способности позволяют будущему учителю музыки грамотно подобрать хоровой репертуар, учитывая возрастные и специфические особенности слушательской аудитории, поскольку дирижер является посредником между автором (авторами) произведения и воспринимающим субъектом (публикой).

В связи с этим активизация аналитических способностей студентов является важным моментом в процессе дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыки.

Развитие музыкального мышления дирижера осуществляется в процессе его самостоятельной работы над хоровым произведением. Необходимо эту работу осуществлять с первого курса, когда студент имеет возможность выявить влияние собственного исполнительского плана на интерпретацию хорового произведения. Самостоятельный подбор произведений для разучивания в хоре, соответствующих возможностям хора, уровню профессиональной подготовки певцов, их возрастным особенностям и затем разучивание их с хоровым коллективом способствуют развитию аналитико-оценочной деятельности студентов, умению критически относиться к своим исполнительским решениям. Приобретая опыт работы с хором с первого курса студент получает неоценимые знания, умения, навыки и весьма важные качества дирижера-исполнителя. В творческом общении с коллективом у него развиваются общие и специальные способности, умение наладить психологический и творческий контакт с каждым участником хора и хоровым коллективом в целом, чему способствует аналитическая деятельность, проявляемая в организации процесса, направленного на построение собственной исполнительской концепции, нахождении дирижерских средств и приемов ее реализации и воплощении собственной художественной интерпретации в живом звучании.

Список использованных источников:

1. Васильев, В.А. Очерки о дирижерско-хоровом образовании: Преемственность традиций и тенденций развития / В.А. Васильев. – Л.: Музыка, 1991.
2. Живов, В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Л. Живов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Коджаспирова, Г.М. Способности / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 321-322.
4. Рапацевич, Е.С. Способности педагогические / Психолого-педагогический словарь; сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: «Соврем. слово», 2006. – С. 741.
5. Романович, Е.Е. Тестовые задания как форма контроля результативности обучения студентов по предметам дирижерско-хорового цикла / Е.Е. Романович // Музыкально-исполнительское искусство в системе профессионального образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2009. – С. 121-124.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О.В. Семашко

Академия последипломного образования

В современных социально-экономических условиях одной из задач высшего педагогического образования является формирование компетентной и конкурентоспособной на рынке образовательных услуг личности учителя. Экономическая культура учителя один из шагов к повышению его авторитета и в целом статуса педагога в современном обществе. Это связано и с получением многими учреждения образования статуса юридического лица,

расширением сферы образовательных услуг, которая требует от педагога не только наличие экономических знаний, но и способности оценивать экономическую деятельность не только с позиции прибыльности, но и нравственной ценности. Уровень сформированности экономических знаний, ценностных ориентаций, экономических интересов и потребностей, оценок является недостаточным для участия педагогов в экономической деятельности на рынке образовательных услуг. С формированием рынка образовательных услуг возникает потребность знания педагогом законов рыночных отношений, то есть основ маркетинговой деятельности в сфере услуг.

Одним из направлений деятельности образовательного учреждения является обеспечение непрерывного процесса формирования у подрастающего поколения экономической культуры, как составляющей общей культуры личности. Знание законов и технологий современных рыночных отношений направлено на выработку иммунитета к негативным проявлениям в экономической деятельности, обеспечение успешной социализации и адаптации личности к современным условиям, формирование «ответственного» потребительского поведения. Однако анализ современной ситуации показывает, что педагоги не готовы к формированию экономической культуры у школьников.

Экономическая грамотность и экономическая компетенция являются основой формирования экономической культуры будущих учителей. Проблема формирования экономической культуры как структурного компонента профессиональной компетентности в системе высшего педагогического образования остается недостаточно разработанной. Как правило, экономическая подготовка студентов педагогических вузов ориентирована лишь на ознакомление с основами экономической теории и формирование основ экономической грамотности, которые при условии эффективного функционирования непрерывной системы формирования экономической культуры уже должны быть у выпускника средней общеобразовательной школы. Поэтому сегодня является актуальным выявление организационно-педагогических условий формирования у будущих педагогов экономической культуры как необходимого структурного компонента профессиональной компетентности, которая позволит сдвинуть данное направление деятельности в учреждениях образования с так называемой «мертвой» точки.

Экономическая культура будущего педагога в структуре его профессиональной компетентности, представляет связь экономического мышления, с положительным эмоционально-ценностным отношением к экономической деятельности, и умением использовать полученные знания в практической деятельности в сфере образования.

Экономическая культура понимается так же как синтез экономических знаний, сформированных умений и навыков применять полученные знания, как в практической деятельности педагога, так и для обеспечения процесса формирования экономической культуры воспитанников и учащихся.

Экономическая культура педагога является интегральной характеристикой личности, проявляющейся в наличии у специалиста норм и принципов общечеловеческой и профессионально-педагогической этики, постижение ценностно-смыслового содержания экономической деятельности в сфере образования и освоения технологии ее осуществления.

Целью педагогического вуза по профессиональной подготовке будущего педагога является формирование эффективной системы не только по обеспечению экономической грамотности и экономической компетенция, но и практической готовности к организации экономической деятельности в образовательном учреждении и обеспечению образовательного процесса по формированию экономической культуры учащихся.

Структура системы формирования практической готовности будущего учителя к формированию экономической культуры учащихся может быть представлена в виде трех компонентов: когнитивного, ценностно-мотивационного, практического (деятельностного). Оценить готовность будущего учителя к формированию экономической культуры учащихся можно в соответствии с предлагаемыми критериями и показателями:

Когнитивный компонент.

Информационно-ориентированный критерий, его показатели: знание нормативных документов в области экономики образования; знание экономических категорий и законов экономического развития; знание базовых экономических понятий; знание основ экономики в сфере образования; умение ставить цели и планировать образовательный процесс при формировании основ экономических знаний у учащихся в соответствии с их возрастными особенностями; умение осуществлять сбор и обработку необходимой экономической информации, анализировать и использовать в педагогической деятельности.

Интеллектуально-аналитический критерий, его показатели: анализ экономических процессов и явлений на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.); осмысление каждого экономического явления во взаимосвязи со всеми компонентами экономического процесса; способность находить в экономической теории идеи, выводы закономерности, адекватные логике рассматриваемого экономического явления; владение методами анализа и оценки результатов своей педагогической деятельности по формированию экономической культуры учащихся.

Ценностно-мотивационный компонент

Потребностно-мотивационный критерий, его показатели: осознание социальной и личностной значимости экономической деятельности; устойчивость достижения успеха в экономической деятельности.

Организационно-волевой критерий, его показатели: положительное отношение к организации экономической деятельности в учреждении образования; способность

создавать условия для организации процесса формирования экономической культуры учащихся; способность проявить инициативу в организации экономической деятельности в учреждении образования.

Эмоционально-оценочный критерий, его показатели: эмоциональная оценка экономических процессов и явлений, с точки зрения их значения для развития общества; способность аргументировано оценить те или иные экономические процессы и явления.

Аксиологический критерий, его показатели: наличие системы общественно и профессионально значимых норм и ценностей, нравственных идеалов личности, регулирующих экономическую деятельность в сфере образования.

Практический (деятельностный) компонент

Деятельностный критерий, его показатели: наличие умений и навыков организации экономической деятельности в сфере образования; умение действовать в соответствии с нормами этики в ситуации морального выбора; владение современными технологиями, методами и приемами обучения и использование их при формировании экономической культуры учащихся; умение организовать и сопровождать проектную деятельность учащихся в области экономики;

Коммуникативный критерий, его показатели: умение преобразовывать экономические знания с целью донести их до участников образовательного процесса в соответствии с возрастными особенностями и уровнем их развития; умение выразить свое отношение и переживания к определенным явлениям и процессам в экономической жизни и передать информацию другому человеку, заинтересовать собеседника.

Таким образом, можно сделать вывод, что содержание процесса формирования экономической культуры будущего педагога и его готовности к осуществлению образовательной деятельности в области экономики определяется двумя основными направлениями: теоретическим и практическим. Теоретическое направление связано с формированием экономической грамотности будущих педагогов, преодолением разрозненных знаний, а практическое связано с формированием готовности к эффективной экономической деятельности в сфере образования, самооценкой и коммуникационными умениями. Основными принципами этого процесса являются связь теории с практикой, систематичности и непрерывность, развивающего и воспитывающего характера обучения, культуросообразности и интегративности, учета содержания профессиональной деятельности при формировании содержания обучения.

Список использованных источников:

1. Игнатьева Н.Т. Формирование экономической культуры у студентов педагогических вузов как компонент профессиональной компетенции: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01/ Н.Т. Игнатьева; Чуваш. гос. пед ун-т. – Йошкар-Ола, –2007.

2. Шпунтова З.И. Подготовка учителя к формированию экономической культуры школьника: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01/ З.И. Шпунтова; Волжская гос. инженер.-пед. академия, – Нижний Новгород, – 2004.

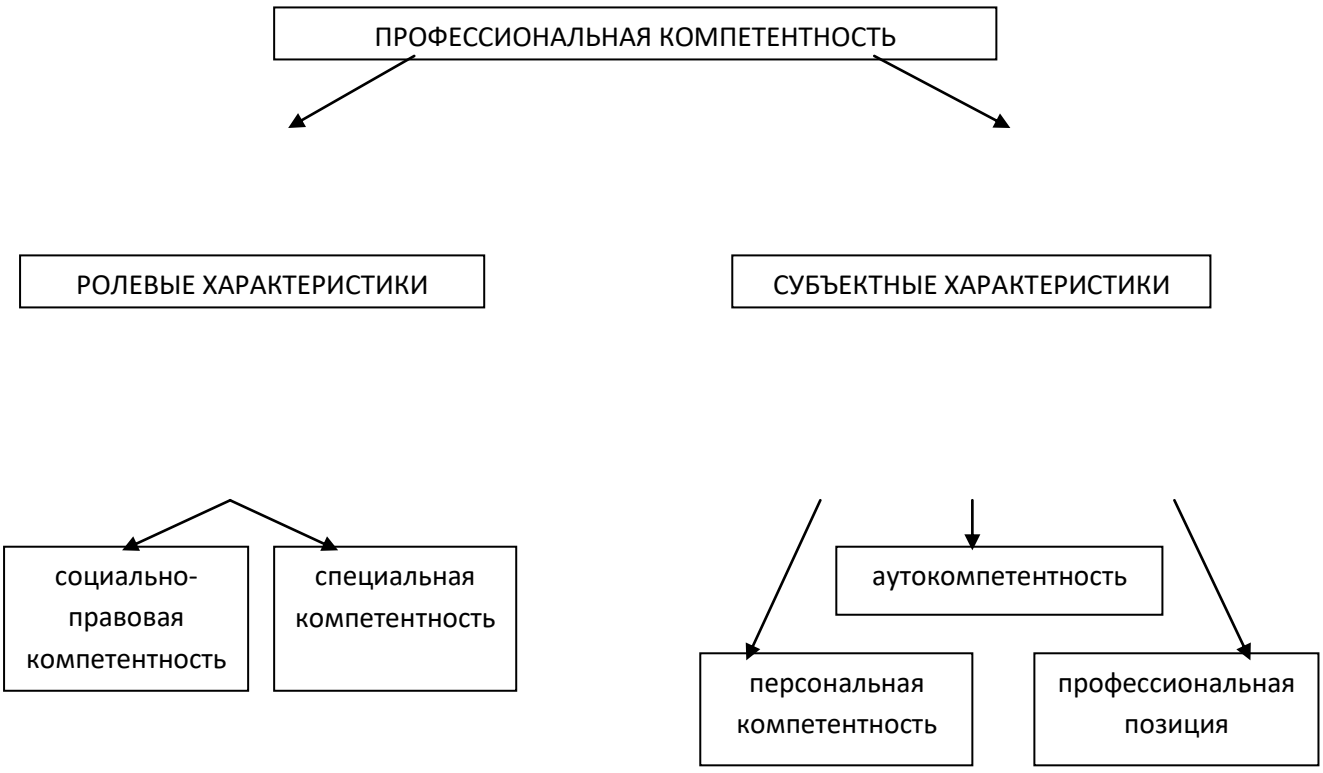
МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ж.Г. Снытко

Витебский областной институт развития образования

Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональным знаниям и умениям педагогов. Важную роль в их подготовке играет система непрерывного образования, которая включает в себя дошкольное, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее и последипломное образование.

Методологическим основанием построения современной системы непрерывного последипломного образования является компетентностный подход. Реализация компетентностного подхода в последипломном педагогическом образовании имеет свою специфику, которую схематически можно изобразить следующим образом:



Ролевые характеристики включают необходимые специалисту знания, навыки и умения. Система профессиональных знаний, умений и навыков – это совокупность востребованных практикой сведений обо всех сторонах деятельности специалиста, а также приемов и технологий выполнения им своих функциональных обязанностей.

Профессиональные знания, профессиональные умения и навыки можно условно дифференцировать на две группы: социально-правовую компетентность и специальную компетентность.

Субъектные характеристики профессиональной компетентности включают три основных блока: аутокомпетентность – адекватное представление о своих профессионально значимых качествах личности; профессиональную позицию – целостное психическое образование, включающее конкретные установки и ориентации, систему личных отношений и оценок внутреннего и социального опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые в избранном труде; персональную компетентность – способность к постоянному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде. [3]

В реальной практике профессиональная компетентность проявляется в деятельности. Необходимость и возможность развития профессиональных компетенций педагога является бесспорной, поскольку именно компетентный и квалифицированный специалист способен адекватно ситуации влиять на образовательные процессы, обеспечивая стабильность их функционирования и развития. Существенным фактором для развития образования является система повышения квалификации. В этой связи можно определить ряд современных требований к деятельности системы повышения квалификации: опережающая подготовка и переподготовка кадров; самоопределение работников образования на деятельность в ситуациях неопределенности; рефлексивность деятельности; технологизация образования; управляемое развитие компетентностей слушателей и др. [1]

Комплексное профессиональное развитие кадров в условиях учреждений образования (ИПК, ИРО, АПО и др.) непосредственно связано с развитием самих организации. Отметим такую закономерность – только в развивающейся организации может наблюдаться профессиональное развитие персонала, и наоборот – рост профессиональной компетентности персонала ведет к развитию организации в которой они работают.

Механизмом обеспечения перехода системы повышения квалификации в новое качество является стратегическое управление качеством последипломного образования, которое предполагает, что: система повышения квалификации постоянно владеет обновляющейся системой данных, отражающих тенденции настоящего и перспективного развития образования; разработаны стратегии и тактики реализации направлений деятельности институтов последипломного образования; определены и согласованы

критерии оценки эффективности труда педагогических работников, их квалификации и социальной активности на основе компетентностного подхода; - непрерывно проводится мониторинг эффективности курсовой подготовки.

Для реализации стратегического управления качеством последипломного образования в системе повышения квалификации необходимо решить следующие задачи: четко определить миссию последипломного образования не только в своем, но и в других регионах; выявить реальное состояние системы непрерывного образования, а также перспективы его развития с учетом образовательных запросов слушателей; разработать согласованные критерии оценки эффективности труда педагогических работников, их квалификации; исследовать степень эффективности профессиональной деятельности слушателей курсов повышения квалификации; создать механизм быстрого реагирования на образовательные запросы потребителей, гарантирующий конкурентоспособность кадров образования; разработать методики и инструментарий экспертизы исследований научно- и учебно-методических комплексов; ресурсно обеспечить создание и функционирование систем менеджмента качества последипломного образования, в том числе на основе внедрения международных стандартов серии ИСО 9001. [2]

Современное управление качеством образования основывается на методах менеджмента. Менеджмент образовательного процесса представляет собой комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности в условиях рыночных отношений. Система менеджмента качества – система менеджмента для руководства и управления организацией применительно к качеству. Система управления качеством образовательной организации должна быть направлена на предоставление качественных образовательных услуг, удовлетворяющих современным требованиям рынка образовательных услуг.

Основные задачи внедрения в деятельность образовательной организации системы менеджмента качества состоят в том, чтобы посредством функционирования данной системы добиться: создания системы обеспечения качества подготовки специалистов в организации через основные направления его деятельности; реорганизации системы управления образовательным процессом с целью мобилизации внутренних ресурсов и оптимизации затрат; осознания всем коллективом важности функционирования системы менеджмента качества; повышения ответственности и четкого разделения полномочий сотрудников всех уровней.

Внедрение системы менеджмента качества в учреждениях последипломного образования позволит достичь более качественной курсовой подготовки кадров, улучшить систему управления учреждениями, обеспечивающими повышение квалификации кадров, расширить рынки экспорта образовательных услуг, а также повысить рейтинг таких учреждений.

Список использованных источников:

1. Жук, А.И. Модернизация процессов переподготовки и повышения квалификации руководителей учреждений образования в современных социокультурных условиях / А.И. Жук // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 1. – С. 4-12.
2. Жук, А.И. Институт развития образования как центр развития образовательной практики в регионе / А.И.Жук // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 10. – С. 3-9.
3. Касьяник, Е.Л. Формирование конкурентоспособности специалиста: теоретико-методологический аспект / Е.Л. Касьяник, Е.И. Сутович // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 2. – С. 3-10.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД:

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ

Н. В. Соловова

Самарский государственный университет

Тенденция движения «от понятия квалификации к понятию компетенции» является общеевропейской и даже общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных и информационных начал в современном производстве не исчерпывается традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности. Новый тип экономики порождает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах [1].

В России проекты Федеральных государственных образовательных стандаров (ФГОС ВПО) в настоящее время разработаны с учетом компетентностного подхода к образованию и предполагают новое проектирование результатов образования. Термин «компетентный» – лат. competens (competentis) – означает соответствующий, способный. В научной литературе в понятие компетентности включается, помимо общей совокупности знаний, знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умений и опыт практического использования знаний. Компетенция - способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Компетенция включает следующие составляющие: когнитивную - знания, опыт; функциональную - умения, владение; личностную - предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации; этическую - предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей» [2;3].

В ФГОС ВПО новая парадигма результата образования – компетентностный подход не «противопоставляется традиционному образованию (знаниевому), а, принимает необходимость усиления практико-ориентированных образовательных технологий [4].

Новые задачи реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании предполагают перестройку всего методического обеспечения учебных дисциплин, в том числе обязательное внедрение инновационных методов и технологий обучения. В чем же инновационность (новизна) педагогических технологий? На наш взгляд, инновационность технологий заключается в их способности к 100 % достижению нового компетентностного образовательного результата и его продаже на рынке труда. Такие методы и технологии обучения, как проблемно-ориентированный междисциплинарный подход, методы основанные на изучении практики (case studies), проектно-организованные технологии обучения работе в команде над комплексным решением практических задач, методы контекстного обучения, применение предпринимательских идей в содержании курсов, направлены на развитие моральных и коммуникативных качеств обучаемых и способствуют индивидуально-личностной ориентации учебного процесса, а также формированию у обучаемых необходимых квалификационных компетенций [5].

Инновационные методы и технологии обучения должны быть прежде всего ориентированы не на знаниевый, а на деятельностный подход, на создание условий для формирования профессионально значимых компетенций у студентов, способности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности. Задачей каждого преподавателя-менеджера учебного процесса становится обучение студентов работе в режиме самообразования, удовлетворение потребности личности в знаниях, позволяющих ей адаптироваться в современном мире. Инновационные педагогические технологии в конкурентных условиях должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение компетентностных целей образования [6], предполагать возможность варьирования средствами и методами с целью достижения новых образовательных результатов. Реализация компетентностного подхода в обучении невозможна без повышения роли самостоятельной работы студентов и усиления ответственности преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы, воспитание их творческой активности и инициативы. Студент должен стать активной фигурой учебного процесса, необходимо включать его в активную учебную деятельность, стимулировать профессиональный рост студентов.

Выбор и проектирование преподавателем инновационной технологии, прежде всего, обусловлен видом формируемых компетенций обучаемых, а также спецификой обучаемой аудитории и представлены следующими этапами: обоснование инновационной технологии; разработка технологических процедур в границах учебного модуля (подготовка и отбор учебного материала, многоуровневая дифференциация учебного процесса, проектирование занятия); разработка методического обеспечения; разработка методов и критериев оценки

применения педагогической технологии (анализ результатов обучения, уровня сформированности компетенций).

При реализации обучения в соответствии с ФГОС ВПО и компетентностным подходом целесообразно отказаться от распределения фонда учебного времени между аудиторными часами и часами самостоятельной работы студентов. Это позволит вузам более эффективно использовать учебное время с учетом специфики и направленности образовательных программ и отдельных дисциплин, используемых образовательных технологий. Возможность выбора преподавателем инновационной образовательной технологи также предполагает обязательное планирование содержания самостоятельной работы студентов и ее полное методическое обеспечение, четко продуманную систему заданий и обеспечение самоконтроля студентов. Преобладание самостоятельной работы в ряде инновационных образовательных технологий должно быть подкреплено четко спланированной консультационной деятельностью преподавателя.

Одной из ближайших актуальных проблем является не просто перестройка содержания образования, а также разработка педагогических средств формирования общих и профессиональных компетенций, а внедрение инновационных оценочных средств и методов компетентностных результатов обучения. Например, не составляет труда оценить информационные компетенции обучаемых, которые должны проявится в степени их информационной культуры; степени освоения информационного пространства и ресурсов сети Internet; умении делать краткие, но емкие презентации с использованием современных медийных средств и т. д. Коммуникативные компетенции развиваются в процессе социально-психологических тренингов, диспутов, конференций и проявляются в овладении различными формами социокультурного взаимодействия, в степени сформированности навыков устной и письменной коммуникации на родном и иностранном языках. Но как оценить некоторые социально-личностные компетенции? Например, степень сформированности свободной личности, которая, способна к самореализации и самообучению на протяжении всей жизни? На наш взгляд здесь большая роль отводится кураторам групп, которые должны на протяжении всего обучения оценивать участие студента в различных коллективных мероприятиях, его толерантное поведение, организованность и самостоятельность при обучении, мотивацию и последовательность действий на дальнейшее карьерное развитие.

Внедрение инновационных педагогических технологий потребует значительных усилий в обновлении представлений и умений профессорско-преподавательского состава: необходимо переструктурировать учебный материал; моделировать в учебном процессе (в его целях, содержании, формах, методах, средствах обучения и контроля); обеспечить благоприятный психологический климат и сотрудничество преподавателя и студента. Однако в современных условиях обнаруживается явное противоречие между инновационными потребностями

вузовского учебного процесса и уровнем методической готовности преподавателей высшей школы, который необходим для реализации реформ высшего образования.

Список использованных источников:

1. Черепанов, А.В. История становления компетентностного подхода в высшем образовании / А.В. Черепанов // Электронный реферативный сборник. – вып. 15. - Компетентностный подход: от идеи - к реализации; прилож. к журналу Совет ректоров. - 2008. - № 7.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. – С. 34-42.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Байденко, В.И. Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода / В.И. Байденко. – М, 2002.
5. Стефановская, Т.А. Технологии обучения педагогики в вузе / Т.А. Стефановская. – М.: «Совершенство», 2000.
6. Гагаринская, Г.П., Гарькин В.П., Живицкая Е.Н., Калмыкова О.Ю., Соловова Н.В. Компетентностный подход: пути реализации / Г.П. Гагаринская [и др.]. – Самара: Универс групп, 2008.

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Сурикова, О.В.

ГУО «Академия последипломного образования»

В условиях перехода к гуманистической парадигме образования переосмысливается роль и место в ней педагога. Современный учитель становится подлинным профессионалом, способным решать задачи общего развития детей. Ведущая педагогическая идея – содействие становлению и развитию личности учащегося – для своей реализации требует адекватных педагогических средств и норм общения. Такими средствами выступают актуализация, фасилитация, проблематизация, проектирование, а общение организуется на основе понимания, признания и принятия другого. Сегодня формируется отношение к учащемуся как к полноценному партнеру по сотрудничеству в образовательном процессе, что, в свою очередь, требует высокого уровня профессионализма самого педагога.

Личностно-профессиональное развитие педагогических кадров должно определяться ведущими идеями и ценностями саморазвития. Взаимодействие с детьми предполагает, что «учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ученика, но и сам активно, страстно увлечен процессом познания жизни, человека, природы и способен зажечь ученика своей страстью» [3, с.8]. Последнее возможно при условии, когда процессы развития и ученика, и учителя идут синхронно и непрерывно.

Профессиональный рост педагога понимается как становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально-значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а также как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому

его способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии [3, с.8]. Названные процессы требуют переориентации системы повышения квалификации на: поддержание слушателя курсов «как субъекта свободного сознательного выбора планов и сценариев своей профессиональной жизнедеятельности, осознания своей уникальности, самоценности» [5, с.9-14]; и порождение у педагога установки на постоянное самоизменение и саморазвитие.

Становясь субъектом профессиональной деятельности, человек способен не только осуществлять деятельность, но и рефлексировать ее основание и средства во всей полноте структуры. Это значит строить, преобразовывать, проектировать, исследовать профессиональную деятельность, управлять ею, становиться хозяином положения. У субъекта появляется способность выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и увидеть свой труд в целом, его трудности и противоречия, пути их самостоятельного конструктивного разрешения. Более того, любая трудность воспринимается субъектом как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов [3, с.25]. Таким образом, возможность стать полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее, появляется у педагога в ситуации осознания и осмысления им своего труда как прошлой, уже свершившейся деятельности, собственного профессионального опыта. Опыт, в философском понимании, есть слой прошлого, проявляющийся в настоящем для реализации целей, направленных в будущее [2, с.244]. Следовательно, в процессе анализа и осмысления субъектом собственного профессионального опыта, осуществляемого обратным, рефлексивным ходом, выстраиваются способы и средства самопреобразования и саморазвития человека в его деятельностном бытии (В.И. Слободчиков).

Исследование категории «опыт профессиональной деятельности» приобретает большое значение при постановке проблемы совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров, ориентированной сегодня на процесс личностно-профессионального развития педагогов и руководящих работников. Встает вопрос о реализуемых в последипломном образовании подходах к обучению взрослых слушателей - педагогического или андрагогического, и о соответствии этим походам содержания повышения квалификации.

Сегодня в повышении квалификации преобладает так называемая педагогическая модель обучения учителей и руководящих работников. Она характеризуется тем, что доминирующее положение в ней занимает обучающий. Именно он определяет цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. Обучаемый занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. В силу вышеописанных параметров обучения такой подход не может способствовать становлению педагога как субъекта профессиональной жизнедеятельности, а соответственно не удовлетворяет современным

требованиям инициирования процессов саморазвития и самосовершенствования учителей. Кроме того, в педагогической модели обучения не вполне учитываются исходные посылки андрагогики, исследующей основы образования взрослых. К их числу относятся следующие: ведущая роль обучающегося в процессе своего обучения; стремление взрослого к самореализации, самостоятельности и самоуправлению; обладание опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения; обучение с целью решения конкретных проблем и достижения конкретной цели и др. Выделены и андрагогические принципы обучения, приоритет самостоятельности обучающегося; принцип совместной деятельности обучающегося и обучающего; индивидуализация обучения; принцип опоры на опыт обучающегося [1, с.90-91]. Таким образом, в андрагогической модели обучения ведущая роль принадлежит самому обучающемуся, он является активным элементом, равноправным субъектом процесса своего обучения. Следовательно, если система повышения квалификации педагогических работников ориентируется на личностно-профессиональное развитие слушателей, то обучение должно опираться на андрагогические принципы.

Доминирование в системе повышения квалификации педагогической модели явилось результатом автоматического переноса доминирующих, традиционных подходов к обучению детей на обучение взрослых. Однако главное, что отличает образование детей от образования взрослых – это наличие опыта и использование его в обучении. Исходя из такой позиции, за рубежом сложились эмпирические теории обучения (Э. Гуссерль, Р. Фрай, Д. Шон, М. Ноулз и др.). Они опираются на модель цикла обучения разработанную психологом Д. Колбом:, которая включает следующие этапы: конкретный опыт как источник обучения; размышления или наблюдения над опытом; понимание опыта в виде абстрактных умозаключений и его моделей; экспериментирование с целью проверки логических построений, в результате чего появляется новый опыт [4, с. 143-146]. Мы считаем, что описанный цикл, а также андрагогические принципы могут явиться обоснованием включения профессионального опыта педагогических работников как компонента в содержание повышения квалификации.

Опыт профессиональной деятельности учителя традиционно интересует педагогическую науку, так как является важным источником ее развития. Мы считаем, что профессиональный опыт (как собственный, так и опыт коллег) должен стать предметом пристального изучения, прежде всего самого педагога. Так как он открывает новое, в первую очередь, самому его создателю: учитель осваивает неизвестные для себя участки педагогической деятельности, выявляет интересные факты, решает новые практические задачи. Однако опыт профессиональной деятельности приобретает ценность для личности только в случае его осознания, объективации, «важен не сам по себе опыт, а мысль, выведенная из него», подчеркивал К.Д. Ушинский. Осмыслению прошлой деятельности будет способствовать процесс моделирования опыта. Моделирование имеет особое

значение в обучении взрослых в связи с субъектной позицией последних. Модели дают возможность для размышления, сопоставления, проникновения в сущность изучаемого объекта. Одной из специфик образования взрослых является его исследовательский характер. Моделирование позволяет исследовать проблему, явление не только с помощью непосредственных наблюдения, но и благодаря теоретическому анализу, так как допускает различную степень абстрагирования от объектов исследования.

Построение моделей опыта профессиональной деятельности позволит педагогу осознать ее во всей полноте, выявить проблемы и затруднения, наметить перспективы совершенствования, т.е. станет отправной точкой для дальнейшего профессионального роста человека. Таким образом, процесс моделирования опыта может выступить содержательным компонентом повышения квалификации педагогических кадров и способствовать их личностно-профессиональному развитию.

Список использованных источников:

1. Змеев, С.И. Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
2. Иванов, В.П. Человеческая деятельность – познание и искусство / В.П. Иванов. – Киев, 1977.
3. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: учеб. пособие / Л.М. Митина [и др.]; под ред. Л.М. Митиной.– М.: Московский психолого-социальный институт, 2001.
4. Льюис, Г. Менеджер-наставник / Г. Льюис // пер с англ. А.В. Ирхина. – Минск: ООО «Амалфея», 1998.
5. Чепкова, О.Н. Андрагогический процесс в системе повышения квалификации: каким ему быть? / О.Н. Челкова, М.Ю. Елагина // Методист. – 2005. - № 5. – С. 9-14.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.Н. Тимашкова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Потребность в самообразовании характеризуется диалектическим единством двух компонентов: потребностью в знаниях и потребностью в познавательных действиях. Потребность в углублении и расширении знаний будет лишена практической значимости в жизни личности, если она не будет подкреплена потребностью в познавательной деятельности системой умений ее организации. Формируется же эта потребность непосредственно в самом процессе деятельности, а применительно к обучающимся – независимо, в каком звене системы образования они находятся, – в процессе их учения. Систематическое привлечение студентов к активной самостоятельной познавательной работе способствует обогащению их опыта самообразовательной познавательной деятельности и создает необходимые предпосылки для возникновения потребности в самообразовании.

Мы рассматриваем потребность в самообразовании как эмоционально-положительное отношение студента к знаниям и познавательной деятельности, определяющее систему его действий и переживаний в самообразовании.

Успех самообразования в современных условиях зависит от целого ряда компонентов познавательной деятельности будущего учителя, среди которых первостепенными являются:

Осознание персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний как средства самообеспечения возможности переквалификации и придания этому личного смысла.

Обладание необходимым умственным развитием, способностями усматривать в науке, производстве, экономике и жизненных ситуациях вопросы (проблемы), формулировать их, предусматривать и планировать последовательные шаги поиска ответа на них, их решения.

Умение мобилизировать, актуализировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов.

Усиление значимости самостоятельной работы студентов, увеличение ее объема в структуре учебных планов и программ обуславливается рядом научно-педагогических и организационно-методических требований к модернизации образовательного процесса.

Во-первых, организация самостоятельной работы студентов, которая выступает важнейшей формой учебного процесса в вузе, способствует личностно ориентированной направленности профессиональной подготовки выпускников, превращению обучающихся в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности, что обеспечивает развитие у студентов способности к самообучению и самообразованию.

Во-вторых, расширение доли самостоятельной работы студентов придает в большей мере учебному процессу практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер, поскольку происходит более активное вовлечение студентов в самостоятельное решение целостной системы заданий, имеющих профессиональную (прикладную) направленность и возрастающий уровень сложности и неопределенности.

В-третьих, именно самостоятельная работа студентов, являясь основной формой его мыслительной деятельности, обеспечивает саморазвитие необходимых способностей будущего выпускника к более сложным, полифункциональным видам деятельности, способы и содержание которой не могут передаваться или осваиваться по образцам.

В-четвертых, повышение роли самостоятельной работы студентов предполагает создание соответствующих условий для ее организации, усиление ответственности как студентов, так и преподавателей за результат своей деятельности, учебного процесса в целом.

В этой связи самостоятельная работа студентов как сложная составляющая учебно-воспитательного процесса вуза требует объединенных усилий всех участников образовательного процесса по ее организации и созданию ее комплексного обеспечения (нормативного, научно-методического, дидактико-технологического, компьютерного, материально-технического и др.).

Различные аспекты самообучения и самостоятельной работы учащихся и студентов отражаются в работах Бабанского Ю.К., Беспалько Ю.К., Епишевой О.Б., Казимирской И.И, Пидкасистого П.И., Пунчик В.Н., Скаткина М.Н., Торховой А. .В., Цыркуна И.И. и др.

Значительный вклад в решение проблемы рационализации самостоятельной работы, ее проектирования с учетом специфики мотивационного, целевого, содержательного, процессуального компонентов педагогического процесса и ориентации на продуктивную деятельность при минимальных затратах времени и сил преподавателя и студента внес Цыркун И.И., разработавший теоретико-методические аспекты организации самостоятельной работы будущих учителей [2,3]. В данных научных исследованиях затронуты следующие проблемы: формирование у студентов умений и навыков самостоятельной работы; обеспечение преемственности между школой и высшим учебным заведением в организации самостоятельной работы; рассмотрение самостоятельной работы как средства самообразования педагога; рациональная организация самостоятельной работы студентов на основе применения компьютера; формирование у студентов культуры умственного труда; развитие субъектности педагога в процессе организации самостоятельной работы; сочетание аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы будущих учителей и др.

Под руководством И.И. Цыркуна на кафедре педагогики БГПУ имени М. Танка разработана и внедряется с 2001 года система организации самостоятельной работы студентов. Создан программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов «Генеративное обучение педагогике» (2005), выполнена научно-исследовательская работа по проблеме формирования опыта самообразовательной деятельности будущих педагогов.

Исследуя развитие самообразования студентов педагогического университета, мы выделили три критерия сформированности у будущих учителей готовности к самообразовательной деятельности:

Личностный (мотивационно-ценностный) критерий, предполагающий наличие комплексов мотивов к самообразованию в связи с постижением основ профессии и развития общего культурного кругозора будущего специалиста;

Деятельностный критерий, означающий комплекс умений осуществления самообразовательной деятельности, куда входят как количественные, так и качественные показателя. К количественным показателям относятся: систематичность, способность к самоорганизации, объем времени, затрачиваемого на самообразование. К качественным показателям можно отнести: содержание самообразовательной деятельности, умение ставить цели самообразования, степень профессиональной направленности самообразования;

Технологический критерий означает наличие общих умений самообразовательной деятельности у студентов (умение работать с библиографическими источниками, с книгой, с интернет-источниками; составление опорных конспектов и т.п.).

Модель готовности педагога к самообразовательной деятельности можно представить тремя интегративными компонентами:

1) Эмоционально-ценностный компонент самообразования, предполагающий наличие комплекса мотивов к самообразованию в связи с постижением основ профессии и развития общего культурного кругозора будущего специалиста, который влияет на систематичность и последовательность осуществления процесса самообразовательной деятельности.

2) Информационно-познавательный компонент, включающий систему знаний и умений, отражающую меру интеллектуального развития личности и обобщенные умения личности работать с основными источниками социальной информации.

3) Организационно-управленческий компонент включает умение намечать и принимать к исполнению задачи самообразования, основные пути поиска и усвоения социального опыта.

Процесс оптимизации управления самообразованием личности будущего учителя включает в себя:

1. Выявление межпредметных связей и уровня готовности ее к самообразованию. 2. Конкретизация задач самообразования применительно к учебной дисциплине и их постепенная, но неуклонная профессионализация; уточнение объема, способов представления и порядка организации самообразования по усвоению ее конкретного содержания. 3. Выбор рациональных форм, методов и средств организации самообразования. 4. Разработка методик контроля (самоконтроля), анализа (самоанализа) результатов самообразования.

Анализ теории и практики организации самостоятельной работы студентов позволил определить комплекс педагогических условий, обеспечивающих её рациональность: проблемное изложение материала; применение активных методов и форм обучения; обучение студентов методам СР (самостоятельной работы), ознакомление их со структурой метазнания; привлечение студентов к исследовательской работе; индивидуализация СР с учётом учебных возможностей и запросов будущих учителей; оптимальное сочетание контролируемой и внеаудиторной СР; организация регулярного контроля (машинного, традиционного, рейтингового и др.) для успешности выполнения СР; комплексное использование традиционных форм обучения и возможностей новых информационных технологий; включение в учебную нагрузку преподавателя КСР студентов; разработка комплексных учебных пособий для СР, сочетающих теоретический материал, методические указания и средства контроля; создание материально-технической базы – специальных аудиторий, оснащённых ТСО, компьютерных классов с выходом в Интернет и др., их доступность для студентов.

Список использованных источников:

1. Пидкасистый, П.И. самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980.
2. Цыркун, И.И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск, БГПУ, 2008.
3. Цыркун, И.И. Генеративное обучение педагогике. Программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик. – Минск, 2005.

ФОМЕНКО

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

С.П.Хабарова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Одним из условий качественного обучения, воспитания, развития и реабилитации детей с особенностями психофизического развития является профессиональная и личностная готовность учителя-дефектолога к коррекционно-педагогической работе с детьми данной категории.

Профессиональная подготовка учителя-дефектолога предполагает такой уровень владения педагогическими, психологическими, специальными, методическими знаниями, умениями и навыками, который обеспечивает способность самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять трудовые функции на основе овладения научно-исследовательской и инновационной деятельностью [3]. Профессиональная компетентность – это не только показатель качества образования, но и результат саморазвития будущего специалиста, его индивидуально-личностного и социокультурного роста.

В качестве основных показателей эффективности педагогической деятельности учителя-дефектолога можно рассматривать: диагностическую основу обучения; индивидуализацию обучения; коррекционную направленность образовательного процесса; использование инновационных технологий; создание ситуаций успеха; формирование рефлексии; владение технологией профессионального взаимодействия; организацию взаимодействия с родителями.

Психолого-педагогическая диагностика в системе образования должна отвечать следующим требованиям: протяженность во времени; комплексный характер; отслеживание учебных достижений и психических состояний учащихся на протяжении всех этапов обучения; возможность прогнозирования образовательных результатов; использование диагностических данных в качестве средства учебной и психологической поддержки детей и т. д. Приоритетом диагностики в системе образования является создание условий для продуктивного роста учащихся в процессе обучения. Текущая и итоговая учебная диагностика обеспечивает учителю-дефектологу возможность отслеживания хода обучения каждого конкретного ребенка и соответственно организации обратной связи с точки зрения оказания необходимой помощи.

Особое значение при обучении детей с особенностями психофизического развития имеет индивидуализация обучения, которая предполагает: учет индивидуальных особенностей ребенка с последующей адаптацией к ним учебного процесса (так, задачи, которые ставятся в учебном процессе, должны детализироваться, инструкции – носить более дробный характер, быть доступными

для понимания и выполнения); оказание каждому ребенку индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его исходных возможностей, удовлетворения особых образовательных потребностей.

Учитель-дефектолог должен уметь работать одновременно с разными детьми, оказывать им квалифицированную и индивидуализированную помощь и поддержку на том этапе обучения, где возникает проблема. Перед педагогом стоит задача выстраивания индивидуальной траектории развития ребенка на основе учета его личного опыта.

Коррекционная направленность всего учебного процесса – основная характеристика специального образования [2]. При оказании коррекционной поддержки при обучении учителю-дефектологу важно учитывать особенности детей, которые препятствуют полноценному овладению навыками и умениями, например, недоразвитие речи, недостаточный объем представлений об окружающем мире, слабость межанализаторных связей и др.

Учитель-дефектолог должен уметь осуществлять выбор и использовать современные формы, методы и средства коррекционно-педагогической работы с учетом особенностей развития ребенка, внедрять в педагогическую и методическую практику инновационные технологии**,** прогрессивные методы, приемы работы.

Дети с особенностями психофизического развития нуждаются в особой психологической поддержке со стороны педагога. Она может выражаться в ободрении, поощрении, мягком тоне замечаний и т. д. Важно установление доброжелательных отношений между субъектами образовательного процесса, создание ситуаций успеха, формирование у ребенка веры в успех. Необходимо не только то, чтобы все учителя-дефектологи понимали значение данных требований, но и были способны их реализовывать (несмотря на собственные проблемы, усталость и др.)

Большое внимание при подготовке молодого специалиста должно уделяться формированию способности к рефлексии, педагог должен уметь анализировать собственную деятельность с целью ее совершенствования, оценивать свое личностное развитие.

Особое значение имеет владение учителем-дефектологом технологией профессионального взаимодействия. Грамотно организованное междисциплинарное взаимодействие позволит повысить эффективность коррекционно-педагогического процесса.

Учитель взаимодействует не только с ребенком, но и людьми из ближайшего его окружения. Участие родителей в коррекционно-педагогическом процессе создает

благоприятную среду для развития ребенка, во многом предопределяет успешность его деятельности.

В современных условиях развития специального образования в соответствии с запросами общества возрастают требования к личности педагога, смещаются смысловые аспекты специального образования в сторону личностного, социально-эмоционального аспекта. Приоритетным направлением подготовки специалистов для работы с детьми с особенностями психофизического развития является процесс формирования и развития личности учителя-дефектолога, характеризующейся гуманистической направленностью, коммуникативной компетентностью, высоким уровнем общей культуры и нравственности, широкой эрудицией, ответственным отношением к делу, творческой активностью и инициативой, постоянным стремлением к творческому саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию.

Список использованных источников:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С.34-42.
2. Змушко, А.М. Специальное образование в контексте повышения качества жизни ребенка с особенностями психофизического развития / А.М. Змушко // Кіраванне у адукацыі.- 2009. - №9. - С.10-15.
3. Шаховская, С.Н. К проблеме качества подготовки логопедических кадров / С.Н. Шаховская // Практическая психология и логопедия. - 2007. - №1. - С.11-12.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

И.А. Царик

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Сегодня школе нужен педагог, владеющий на высоком уровне знанием теоретико-методологических основ воспитательного процесса, современными технологиями и методами воспитания, понимающий необходимость постоянного совершенствования своего педагогического мастерства.

В педагогической литературе рассматриваются различные стороны подготовки педагога к воспитательной деятельности. Теоретические основы педагогического образования раскрываются в работах И.И. Казимирской, М.М. Поташника, А.В. Торховой и др. Исследования В.А. Караковского, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др. посвящены проблеме подготовки педагога к воспитательной работе в современной школе. Однако анализ опыта работы в педагогическом университете показывает, что у студентов в освоении этой сферы

своей будущей профессиональной деятельности существуют трудности. Многие из их считают, что эта работа чрезмерно сложна, требует большого опыта и усилий. В процессе изучения курсов педагогики и во время педагогической практики они не проявляют активности и, соответственно, не находят, что подготовлены к такому виду деятельности.

Анализ состояния проблемы в педагогической теории и практике позволяет говорить, что подготовка студентов к воспитательной работе требует новых подходов к преподаванию педагогики в вузе. Нами были рассмотрены возможности образовательного пространства педагогического вуза в подготовке педагогов к воспитательной работе в школе. Потенциал образовательного пространства вуза состоит как в содержании учебных предметов, изучаемых в вузе, так и в формах, методах организации учебной работы со студентами при изучении курса «Педагогика».

Решение задач подготовки студентов - будущих педагогов к воспитательной деятельности потребовал выяснения следующих вопросов: наличия специальных курсов в учебных планах вуза, тем в учебных программах педагогических дисциплин; количества лекционных и семинарских часов, отведенных на изучение проблем организации воспитательной работы со школьниками.

Был проведен анализ содержания новой типовой программы по педагогике относительно полноты и глубины материала, способствующего осмыслению студентами современной методологии воспитания, овладения теоретическими знаниями в этой сфере, современными методами, технологиями воспитательной работы, формирования гуманистического мировоззрения.

Изучение стандартов профессиональной подготовки специалистов позволило установить, что проблемы организации воспитательной работы педагога со школьниками не достаточно полно отражены в учебных планах и программах по педагогическим дисциплинам. Так, в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка в содержании курса «Педагогика современной школы» (72 часа) на изучение тем по воспитанию выделено 12 часов лекционных и 4 часа семинарских занятий. По курсу «Педагогические системы и технологии» выделено несколько тем (10 часов практических и 10 лабораторных занятий). В этом курсе изучаются вопросы, связанные с проблемами воспитательной работы школы: «направления деятельности классного руководителя», «технология коллективного творческого дела» и др. Программа педагогической практики включает такой аспект работы будущего педагога, как отработка умения проводить анализ плана работы классного руководителя, анализ посещенного воспитательного мероприятия, а также

рефлексию на самостоятельно организованное мероприятие с классом. Таким образом, содержание педагогических дисциплин ориентировано на удовлетворение потребности в подготовке педагога, способного к эффективной воспитательной работе в школе.

Опыт практической работы в педагогическом университете позволил нам разработать содержание лабораторных занятий к курсу «Педагогические системы и технологии» по следующим темам: «Определение ведущих элементов педагогического менеджмента» «Технология воспитательно-коррекционной работы с подростками».

Лабораторное занятие «Определение ведущих элементов педагогического менеджмента» направлено на обучение студентов определять основные элементы педагогического менеджмента в управлении школой и составлять план ее работы на учебный год. К началу занятия студенты должны изучить основные понятия, содержание лекции на тему «Технология педагогического менеджмента», рекомендованную литературу и составить краткий конспект и схему внутришкольного управления. Для допуска к работе они также должны выполнить тестовое задание. В ходе занятия студенты работают со вспомогательным материалом: знакомятся с основными идеями управления воспитательной системы прошлого и современности. Они должны провести анализ осуществления педагогического менеджмента в опыте работы различных авторских школ и составить таблицу «Сравнительный анализ опыта управления школой». Далее студенты знакомятся с различными вариантами планов работы школ на учебный год. Создают рабочие группы, распределив роли различных субъектов управления (директора школы и его заместителей, представителя педагогического и попечительского советов, руководителя методического совета, представителей общественных организаций и др.). Затем они должны выбрать стратегию управления и разработать групповые проекты «План работы школы на учебный год».

В результате занятия студенты должны усвоить особенности управления воспитательной системой школы как особой деятельности педагогов, направленной на создание наиболее благоприятных условий для решения воспитательных целей и задач. Прежде всего, управление должно быть направлено на создание общешкольного воспитательного пространства (коллектива), обеспечивать в школе порядок, дисциплину через организацию жизнедеятельности всех участников воспитательного процесса. Принципы управления развитием воспитательной системы – это принципы уважения и доверия к человеку, целостного взгляда на человека, сотрудничества. Так, А.С. Макаренко разработал проект управления

детскими колониями, которые были основаны на использовании огромного воспитательного потенциала коллектива, сочетании школьного обучения с производительным трудом, соединении доверия и требовательности.

В ходе лабораторного занятия «Технология воспитательно-коррекционной работы с подростками» студенты изучают факторы, типы отклоняющегося поведения школьников и особенности его проявления на разных возрастных этапах; знакомятся с основными направлениями работы школы (классного руководителя) по профилактике и коррекции противоправного поведения учащихся, осваивают формы, методы и технологии воспитательно-профилактической работы с учащимися, находящимися в социально опасном положении.

Для усвоения содержания технологии студенты должны выполнить разнообразные задания: изучить основные понятия, рекомендованную литературу и составить краткий конспект по теме; составить схему, раскрывающую основные направления воспитательно-профилактической работы школы и др. В ходе занятия студенты работают со вспомогательным материалом: знакомятся с вариантами социально-педагогических паспортов учащихся, находящихся в социально опасном положении. На основе анализа факторов, повлиявших на поведение школьника, студенты должны составить программу воспитательно-коррекционной работы с одним из этих школьников.

Одной из важных задач подготовки педагога являлась задача помочь студентам почувствовать собственный творческой потенциал в осуществлении воспитательной деятельности. Поэтому в педагогическом процессе приоритет отдавался технологиям, стимулирующим интерес студентов к различным видам воспитательной деятельности: игровые, интерактивные, дискуссионные, свободы творческого самовыражения и др.

Анализ опыта работы показывает, что наиболее эффективными формами подготовки педагогов к воспитательной деятельности на занятиях по педагогике выступают: учебное проектирование и прогнозирование; диалог, организация обучения в сотрудничестве, проведение педагогических мастерских, учебное моделирование, организация учебного процесса как исследования, внедрение всех видов контекстного обучения, использование деловых, ролевых и имитационных игр в обучении, установление отношений делового взаимодействия, организация групповых дискуссий, метод мозгового штурма, освоение интерактивных технологий и др.

Таким образом, в процессе преподавания педагогических дисциплин существуют потенциальные возможности, «факторы роста», которые могут

обеспечить эффективность подготовки будущего педагога к воспитательной работе в школе. Среди них: модернизация содержания педагогических дисциплин; введение в учебно-воспитательный процесс продуктивных методов и технологий образования; создания условий для максимального развития творческого потенциала педагога-воспитателя; обеспечение комфортных условий для развития личности студента. Результаты проведенного исследования позволяют выделить условия, создание которых будет способствовать формированию готовности будущих педагогов к воспитательной работе в школе: активизация роли студентов в образовательном процессе; разработка научно-методического обеспечения данного процесса; создание учебно-методических материалов в помощь будущим педагогам-воспитателям.

Список использованных источников

1. Казимирская, И.И. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: учеб. пособие / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – Минск: Бестпринт, 2004.
2. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М., 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВОСПИТАНИЮ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ

Л.В. Чепикова

Смоленский государственный университет

Глобальные политические и социально-экономические изменения в России и во всем мире указывают на необходимость смены образовательных приоритетов. Начало процессов глобализации и информатизации, распространение идей толерантности и защиты прав человека, социальных групп и народов обусловили усложнение образовательной реальности. Перед современной педагогикой стоит задача воссоздания культуры в образовании, сохранения и развития человека культуры (А.Я. Данилюк). При этом метод решения этой задачи принципиально новый: «не сообразование человека с определенной культурой, а развитие его способности создавать новую культуру с тем, чтобы в какое бы межкультурное пространство ни забрасывал его общественный прогресс, он всегда пребывал в наиболее ограниченной для себя культуре» [1, с. 8].

Важная особенность культуры – человеческое начало, единство культуры, человека и его деятельности.

Б.П. Попов подчеркивает, что нравственная культура образуется в результате превращения знания, рационализма во внутреннее убеждение человека, в нравственное

чувство. По утверждению философа, нравственная культура − «способность жить совестливо, соизмеряя свои индивидуальные потребности, желания и хотения с тем, что вменяется с чувством долга», «моральный принцип «должен» реализуется тогда, когда он стал «деятельной совестью», внутренним убеждением и нравственным чувством. Требование «должен» для такого человека не есть нечто навязанное извне, а результат собственного выбора. Поэтому и пренебречь этим «должен» или отказаться от него – значит отказаться от самого себя, от своей индивидуальности» [3, с. 44–45].

Согласно Б.Т. Лихачеву, нравственные чувства, сознание и мышление являются основой и стимулом проявления нравственной воли, способствуют воспитанию таких качеств, как патриотизм, доброта, честность, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм. По мнению автора, эти свойства и качества представляют собой психические новообразования, которые возникают в результате активного взаимодействия ребенка с миром общественных отношений [2, с. 256].

Б.Т. Лихачев отмечает, что нравственное развитие ребенка зависит от характера субъективного нравственного пространства, в которое входят: отношения и общение с окружающими людьми, отношение к себе природе, труду, требованиям общества. Ученый замечает, что педагогу важно знать, какое субъективное пространство окружает ребенка, «… необходимо путем педагогической организации отношений и деятельности свести до минимума стихийные влияния в зоне нравственного пространства и взаимодействия. В случае успеха управление взаимодействиями в субъективном нравственном пространстве детей превращается в действенный механизм качественного преобразования их личности» [2, с. 268].

По нашему мнению, нравственная культура, применительно к детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста, представляет собой интегрированное личностное образование, выражающееся в совокупности нравственных достижений ребенка, владеющего на личностно-смысловом уровне нравственными компетенциями, способного к проявлению мотивационно-ценностных и морально-нравственных отношений, расширению нравственного опыта, умеющего в различных жизненных ситуациях осуществлять принятие морального выбора, своей собственной линии поведения, способного адекватно оценить свои действия и их результаты.

Воспитание любви к Родине, толерантного отношения к людям Земли − актуальная задача современности, особенно когда речь идет о детях 6−7 лет, так как данный возраст имеет огромные потенциальные возможности для формирования нравственных чувств, культуры поведения, общения, приобретения нравственного опыта. Базой для понимания детьми нравственно-этических норм, правил и овладения ими в реальной жизненной ситуации, осознания сущности нравственных ценностей: Родина, человек, семья, добро, милосердие, отзывчивость, честность, терпение, трудолюбие и др.; формирования толерантного отношения к людям разных национальностей является глубокая и

основательная работа по нравственному воспитанию детей, формированию их нравственной культуры.

Современная социально-экономическая ситуация развития страны требует необходимости осмысления содержания подготовки студентов к воспитанию нравственной культуры у детей. Мы считаем, что важная роль в подготовке будущих специалистов к профессионально-педагогической деятельности принадлежит курсам по выбору.

В структуре курса по выбору «Воспитание нравственной культуры у детей» для студентов специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» предусматривалось рассмотрение теоретических аспектов проблемы формирования нравственной культуры у старших дошкольников и младших школьников, в ходе чего студенты осмысливали сущность понятий «мораль», «нравственность», «нравственное воспитание», «нравственное образование», «нравственная культура», акцентировали внимание на особенностях воспитания нравственной культуры у детей 6−7 лет, изучали задачи и пути реализации нравственного воспитания детей в современных образовательных программах для дошкольных образовательных учреждений и начальной школы, технологии воспитания нравственной культуры у детей.

В ходе семинарских занятий студенты выступали с сообщением по темам: «Воспитание нравственной личности в историко-педагогическом наследии», «Взаимодействие детского сада и школы как условие преемственности воспитания нравственной культуры у детей», «Роль семьи в воспитании нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» и другие; писали рефераты на темы: «Народные нравственные традиции и народная педагогика»; «Воспитание человека культуры и нравственности» и другие; эссе: «Нравственность в современном мире», «Азбука воспитания нравственной культуры личности»; составляли: глоссарий, тезаурус по темам: «Воспитание нравственной личности», «Современные подходы к сущности понятия «нравственная культура»; библиографический обзор статей из журналов «Дошкольное воспитание», «Ребенок в детском саду», «Воспитание школьников», «Педагогика» по вопросам нравственного воспитания; сборник народных пословиц и поговорок; анализировали отрывки из художественной литературы, характеризующие педагога и его деятельность по воспитанию нравственной личности; проектировали и решали педагогические ситуации.

В ходе практических заданий студенты разрабатывали графические схемы, отражающие методы и средства воспитания нравственной культуры у детей, заполняли опорные схемы-коллажи, например: «солнечная система», «вспышка»; разрабатывали конспекты занятий, развлечений, планировали работу с детьми 6−7 лет по воспитанию нравственной культуры личности.

Среди средств, активизирующих процесс обучения студентов и повышающих его качество, одно из ведущих мест занимали технологии группового и коллективного взаимодействия. Особый интерес у студентов вызвали коллективные формы работы, где часть учащихся выступали с докладами, сообщениями по изучаемой проблеме, другие принимали участие в их обсуждении, делали добавления, анализировали выступления своих товарищей. В ходе семинара студентам предлагали следующие задания: докажите, предложите, обоснуйте, опровергните, сравните, сделайте выводы и т.д. Такие задания не только активизируют познавательную деятельность студентов, но и позволяют им приобретать умения самостоятельно добывать научные знания, развивать свою речь, мышление.

С целью закрепления знаний у студентов по проблеме формирования нравственной культуры у детей, воспитания активного интереса к использованию изучаемой темы на практике в образовательном процессе детского сада и начальной школы ведущее место в обучении занимал метод «творческая группа». Творческие группы студентов создавались по принципу добровольности. Задания для творческих групп были следующие: подготовить презентацию по одной из современных вариативных или альтернативных образовательных программ нравственно-патриотического воспитания для детей 6−7 лет; разработать модель воспитания нравственной культуры личности; написать проспект одной из изучаемых тем (проблем). Презентовать программы (модель, проспект) мог как один участник группы, так и несколько. Члены других творческих групп после презентации задавали вопросы спикеру или группе. На вопросы отвечали все участники творческой группы. Далее обязательно осуществлялась групповая рефлексия: выступление представителя каждой творческой группы по результатам анализа совместной деятельности.

В ходе лекционных и семинарских занятий курса по выбору «Воспитание нравственной культуры у детей» студенты овладели профессионально-педагогическими знаниями и умениями, научились конструированию различных форм педагогической деятельности, моделированию и анализу воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении и начальной школе по изучаемой проблеме. У будущих педагогов сформировалось целостное видение процесса становления нравственной культуры у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Таким образом, цели и задачи курса по выбору, структура содержания, методика организации учебной деятельности студентов дают возможность качественно готовить студентов к получению педагогической профессии, обеспечивают личностно-профессиональное становление и достижение ими общепрофессиональной компетентности в ходе решения задач воспитания нравственной культуры у детей.

Профессиональная подготовка студентов к работе с детьми способствует накоплению диалогического опыта и обеспечивает формирование духовно богатой, свободной, творческой личности, обладающей прочными знаниями, ориентированной на

высокие нравственные ценности, способной в последствии на участие в социальном и духовном развитии общества.

Список использованных источников:

1. Данилюк, А.Я. Принцип культурогенеза в образовании / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 2008. – № 10. – С.3–8.

2. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992.

3. Попов, Б.Н. Философия воспитания / Б.Н. Попов. – М.: Асаскпиа, 2000.

СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Чечета

Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов физической культуры, спорта и туризма Белорусского государственного университета физической культуры

Управление качеством образования относится к одной из наиболее сложных и разноплановых проблем современной системы развития и воспитания детей и подростков. Попытка ее исследования может органично включать управленческие, коммуникативные, гносеологические, проектировочные, мотивационные и др. компоненты.

С нашей точки зрения, качество деятельности в учреждениях образования неразрывно связано с проблемой сохранения здоровья участников педагогического процесса. В профессиях, связанных с системой бинарных отношений «педагог - дети», важное значение имеет ориентация на ребенка как равноправного участника взаимодействия. Не столь значителен перечень профессий, где ценностный подход к профессиональной деятельности оказывал бы такое влияние на индивидуальную судьбу профессионала и судьбу ребенка. Успешность педагогической деятельности во многом зависит не только от того, как специалист умеет координировать свое поведение, поступки, высказывания, эмоции и чувства, но и от состояния физического, духовного и социального благополучия. Все это, в конечном счете, оказывает влияние на успешность воспитательно-образовательного процесса.

Учитель в современной школе - это ключевая фигура системы образования, носитель знаний, нравственных норм, образец поведения, здорового стиля жизни и адекватного отношения к здоровью. В специальной литературе представлено значительное количество данных, подтверждающих, что профессиональное здоровье педагога определяет стабильность результатов его труда и сохраняет высокий уровень его профессионализма.

Профессию учителя относят к профессии повышенного риска по частоте возникновения невротических и психосоматических расстройств. К числу причин относится: повышенная продолжительность дня, высокая нервно-психическая

напряженность и социальная ответственность. Учителя хронически перегружены и имеют высокие риски заболевания, как правило, они не имеют возможности восстановить затраченные силы и, следовательно, не всегда в состоянии адаптироваться к возрастающему разнообразию потребностей современной системы образования. Эмоционально перегруженный учитель, скорее всего, предпочтет знакомый круг обстоятельств и ситуаций, в которых он хорошо и действительно может хорошо обучать, но не рисковать новшествами, где результаты непонятны и плохо прогнозируемы.

Сложная и многогранная деятельность учителей общеобразовательных учреждений всегда отличалась высокой нервно-психической напряженностью и социальной ответственностью. Это серьезная профессиональная особенность труда современного педагога. Она показывает не замечаемые ранее серьезные риски, которые в полной мере проявляются во взаимоотношениях между взрослыми и детьми в процессе передачи и развития интеллектуального и социального опыта, который происходит в современной системе образования.

Педагогическая деятельность всегда приводила к возрастанию личностной ответственности в многочисленных ситуациях принятия решения, следствием чего являются высокие интеллектуальные, эмоциональные, волевые затраты, связанные с выбором стратегии поведения в профессиональных и других сферах жизненного пути.

В профессиональном плане важно, что сущностную характеристику здоровья педагогов составляет благополучие в психологической среде личности, которое имеет как органическую, так и психогенную основу. Первый из названных аспектов скорее интересует медицинскую науку, второй - психологическую, изучающую социально и личностно обусловленные состояния психологической сферы учителя при условии физиологической нормы психики.

Мы разделяем точку зрения Митиной Л.М., которая отмечает, что проблему профессионального здоровья педагога по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации. От здоровья педагога в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения, будущее страны.

Автор четко определяет содержание понятия «профессиональное здоровье педагога» как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность труда и развитие личности специалиста во всех условиях протекания профессиональной деятельности.

Психологическое здоровье рассматривается как способность педагога выступать активным субъектом своей профессиональной деятельности.

Здоровье, как необходимое условие активной жизнедеятельности, продуктивного долголетия, повседневного благополучия, формируется и проявляется на протяжении всего жизненного пути личности. Здоровый человек – это эффективно функционирующая личность. Когда, например, учителя проходят обязательный медицинский осмотр, мы понимаем, что здоровые специалисты определяются не относительно естественного, природного состояния человека, а относительно социальных требований к его функционированию в той или иной педагогической деятельности.

Таким образом, педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к перцептивной, когнитивной, интеллектуальной, эмоциональной и мотивационной сферам учителей современной системы образования.

Физическое и психическое благополучие педагогов определяется и субъективными факторами, в частности их отношением к здоровью. Оно проявляется в поступках и действиях, переживаниях и вербально реализуемых мнениях и суждениях.

Можно заметить, что не только молодые педагоги, но и опытные, и даже педагоги педагогов, не предполагали и не всегда до сих пор не предполагают, что специалистов надо готовить к развитию навыков по сохранению, укреплению и восстановлению благоприятного эмоционального и душевного состояния.

Поэтому необходимо формировать компетентность педагогов в области здоровья, что способствует сохранению профессионального здоровья. Необходимость повышения уровня осведомленности педагогов об истинном состоянии здоровья, причинах его снижения и предполагаемых средствах и формах его укрепления - вот одна из главных задач педагогической психологии.

Учитель сегодня должен достаточно четко осознавать самоценности своего здоровья и использовать для его сохранения и укрепления весть спектр информационных технологий современной науки.

Психологическая работа в данном направлении должна заключаться в том, чтобы запустить новые продуктивные механизмы, обеспечивающие формирование способности к собственному развитию, к созданию мотивов и интересов быть здоровым.

Таким образом, к профессии учителей предъявляется новое требование - умение восстанавливать свою эмоциональную форму, поддерживать благоприятное состояние здоровья, расширять свои возможности адаптации к нагрузкам и т. д. Причем это требование, которое обеспечивает своеобразный "допуск" к профессии педагога. Оно связано не просто с накоплением знаний, а с выработкой собственного опыта поддержания оптимального состояния здоровья организма. Только в этом случае можно рассчитывать на создание оптимальных, сбалансированных, здоровых, эмоциональных и интеллектуальных отношений между взрослыми и детьми.

Поэтому подходы к проблеме профессионального здоровья педагогов в системе образования следует рассматривать на основе принципов системности, поэтапности и непрерывности, используя психологические, педагогические, социальные, медицинские знания.

Мы понимаем, что направить усилия педагогов на здоровый образ жизни достаточно сложно. Оказывается недостаточным декларировать правила здорового образа жизни, объяснять психологические и коррекционные приемы сохранения и укрепления профессионального здоровья, недостаточно демонстрации его преимуществ, недостаточно кратковременного опыта по его осуществлению. Нужна кропотливая работа по повышению компетентности специалистов дошкольных учреждений в области здоровья путем воздействия на структуру самосознания личности, которая приведет к переоценке ценностей, к изменению отношений к себе и другим. Изменение отношений к себе и другим, к своему здоровью и окружающей действительности должно стать толчком для перехода к активным действиям по созданию и осуществлению новой программы жизни.

Список использованных источников:

1. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшем образованием (на материалах подготовки педагога и психолога): автореф. дис…. док. пед. наук.: / Ю.В.Варднян . - М, 1999 г.

2. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис… док. псих. наук : / Е.Н.Волкова. - М. 1998 г.

3. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С Гершунский. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1998 г. - стр.57-67.

4. Казначеев В.П., Склянова Н.А. Основы общей валеологии. / В.П. Казначеев, Н.А. Склянова - Новосибирск, 1998 г.

5. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. - дис…. док. псих. наук. / Л.М. Митина. - М,1995 г.

6. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной.- 4-еизд. Екатеринбург, 2000.

7. Реан, А..А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб, 2000.

МОНИТОРИНГ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.В. Чечет, И.В. Шеститко

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров БГПУ

Исходя из понимания категории «качество образования» в соответствии с требованиями государственного стандарта образования, качество образовательного процесса на факультете повышения квалификации ИПК и ПК БГПУ мы рассматриваем, с одной стороны, как органическое единство информационного, учебного, научно-

методического, кадрового, материально-технического процесса и видов деятельности (обучающей, воспитывающей, управленческой), с другой – как качество результатов (обученность слушателей, наличие у них творческих умений, исследовательских навыков, общей культуры). С момента функционирования факультета проблема повышения качества образовательного процесса находится в центре внимания деканата, кафедры частных методик и коллектива преподавателей.

Одним из путей повышения качества образовательного процесса является мониторинг (от англ. и лат. «монитор», что означает предостерегающий, напоминающий, надзирающий). В процессе повышения квалификации специалистов образования с 2005 по 2010 гг. на факультете мониторинг осуществляется в психолого-педагогическом аспекте как систематически повторяемый контроль (замер) качества и результативности учебных достижений слушателей на основе важнейших методологических принципов (научности, оперативности, объективности, прогностичности, учета индивидуальных запросов слушателей). Он выполняет информационную, диагностическую, дидактическую, контрольную и управленческую функции.

При проведении мониторинга используется комплекс методов (наблюдение, индивидуальные, групповые и коллективные беседы, интервьюирование, анкетирование, контент-анализ и др.). Мониторинг дает возможность получать достаточно объективную информацию и оценку состояния и прогнозного развития образовательного процесса. Он позволяет решать комплекс взаимосвязанных задач, направленных на обеспечение эффективности образовательного процесса.

Задача первая – обеспечить осуществление образовательного процесса компетентным профессорско-преподавательским составом факультета и ведущих учреждений образования г. Минска. Решению этой задачи способствует контент-анализ ответов на вопросы анкеты, предложений и рекомендаций слушателей («Наиболее удачными считаю содержание и технологии (методики) занятий, проведенных преподавателями…», «Кого из специалистов (преподавателей) необходимо привлечь к проведению курсов в следующий раз?», «Кого из Ваших коллег можно рекомендовать к проведению мастер-класса (авторских курсов, открытых уроков, открытых внеурочных мероприятий)?» На основе изучения материалов анализа постоянный коллектив преподавателей периодически пополняется новыми специалистами. Образовательный процесс осуществляют 10 докторов наук и профессоров, 35 кандидатов наук и доцентов из учреждений образования Беларуси, России, Германии.

Вторая задача – внедрить в образовательный процесс наиболее эффективные методы и формы обучения. В материалах мониторинга слушатели предлагают различные устоявшиеся (традиционные) и современные методы и формы обучения, называют те из них, которые дают наибольший положительный результат [1]. Среди методов и форм обучения, которые были отмечены слушателями, лекции, взаимообучение, дискуссия,

круглый стол, мастер-класс, педагогическая студия, педагогическая мастерская, учебные дебаты и др.

Третья задача – изучить, как оценивается личная значимость содержания курсов для каждого слушателя и как используются полученные знания и умения в его профессиональной деятельности. Оценивая личную значимость курсов, слушатели сравнивают имевшиеся знания и умения с приобретенными на курсах и ранжируют их следующим образом: получил(а) совершенно новые знания и умения; получил(а) новые знания и умения; получил(а) частично новые знания и умения; не получил(а) новых знаний и умений.

Анализ свидетельствует, что за 2005-2009 гг. из общего числа 6150 слушателей совершенно новые знания получили 16 % обучающихся, новые знания – 55 %, частично новые знания 28 %.

Возможность использования полученных знаний и умений в своей профессиональной деятельности отметили (данные даются в процентах): в полной мере – 19 %, частично – 64 %, незначительно – 16 %.

Четвертая задача – выявить возможности слушателей для профессионального общения в коллективе коллег. Как свидетельствуют данные анкетирования, от 70 до 80 % слушателей имеют «отличную возможность для профессионального общения со своими коллегами»; 15-20 % «удовлетворены возможностями для профессионального общения»; лишь двое-трое слушателей из каждой учебной группы желали бы, чтобы им «было предоставлено больше возможностей для профессионального общения среди коллег».

Таким образом, мониторинг на факультете повышения квалификации ИПК и ПК БГПУ дает возможность отслеживать функционирование важнейших компонентов (составных), влияющих на повышение качества образовательного процесса, а именно:

1. Подбор компетентных кадров (методический и научный рост штатных преподавателей, привлечение для проведения авторских курсов ведущих отечественных и зарубежных ученых и преподавателей).

2. Внедрение в образовательный процесс наиболее эффективных традиционных и современных методов (технологий) и форм обучения (лекция, взаимообучение, дискуссия, круглый стол, открытый урок, мастер-класс, педагогическая студия, педагогическая мастерская, экскурсия, обмен опытом и др.).

3. Выявление знаний и умений слушателей, приобретенных в процессе обучения на курсах, и возможностей их использования в своей профессиональной деятельности.

4. Создание материально-технических условий и информационного обеспечения образовательного процесса.

5. Создание благоприятной здоровьесберегающей среды для развития субъектности слушателей, дающей им возможность проявлять свои потенциальные возможности и способности (разработка различных типов учебно-методических комплексов, включающих базовые и рабочие программы, учебные пособия, практикумы, комплект учебных материалов для самостоятельной работы, лекции и практикумы с мультимедийным сопровождением, видеофильмы, контрольные тесты, компьютерные задания, методические рекомендации по выполнению контрольных, курсовых и дипломных работ и др.).

Список использованных источников:

1. Самостоятельная работа слушателей по курсу «Педагогические технологии»: учеб.-метод. пособие / сост. А.И. Андарало, И.В. Шеститко, Е.С. Шилова. – Минск: БГПУ, 2006.
2. Технологии и методы обучения слушателей в системе последипломного образования: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А.И. Андарало [и др.]; под ред. В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК В РАМКАХ СТАНДАРТА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

К. С. Шалагинова

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Практика имеет важное значение для обеспечения единства теоретической и практической подготовки бакалавров, комплексного формирования системы знаний и организационных умений и призвана обеспечить становление необходимых профессиональных компетенций будущего специалиста. Раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Конкретные виды практик определяются ООП вуза. Цели и задачи, программы и формы отчетности определяются вузом по каждому виду практики.

Цели практики - углубить и закрепить теоретические и методические знания, умения и навыки студентов по общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам предметной подготовки; обеспечить всестороннее и последовательное овладение студентами основными видами профессиональной психолого-педагогической деятельности, сформировать личность современного специалиста. Цель педагогической практики соотносится с основными видами профессиональной деятельности по ФГОС ВПО, по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование с квалификацией (степенью) «бакалавр» по направлению «Психология образования»: психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании;

социально-педагогическая деятельность; образовательная деятельность в дошкольном образовании; образовательная деятельность на начальной ступени общего образования.

Практики могут проводиться в сторонних организациях или на кафедрах и в лабораториях вуза (учебная практика), обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом. Аттестация по итогам практики не оценивается без оценки тех компетенций, которые должны быть освоены в ходе практики.

При выборе баз практики необходимо руководствоваться следующими критериями: укомплектованность образовательных, лечебно-профилактических учреждений и учреждений социальной защиты педагогическими кадрами, обладающими высоким профессиональным уровнем; уровень оснащенности учебной литературой; наличие технической инфраструктуры (технических средств обучения, компьютерной техники и средств телекоммуникации); наличие оборудования для проведения лабораторно-практических занятий.

Соблюдение принципа преемственности, а также уже имеющийся опыт кафедры практической психологии и педагогики в организации и реализации практик на бакалавриате (направление «Педагогика», профиль «Практическая психология в образовании») в качестве способа организации учебно-исследовательской практики. Практика проводится на втором курсе (третий семестр). Целью данной практики является формирование мотивационной, познавательной и организационной готовности к выполнению учебно-исследовательской деятельности психолого-педагогического характера в образовательных учреждениях, реализующих программы основного и дополнительного образования. В ее задачи входит не только знакомство с организацией учебно-воспитательного процесса в школе, но и сбор эмпирических данных для подготовки учебных педагогических проектов и выполнения в перспективе выпускной квалификационной работы; практическое овладение методами и приемами исследовательской деятельности в соответствии с разработанной программой исследования (по профилю подготовки).

Учебно-исследовательская (психолого-педагогическая) практика на 2 курсе проводится в начальных классах и предполагает несколько этапов: подготовительный (установочная конференция), основной (практическая деятельность в образовательном учреждении), заключительный (итоговая конференция).

На подготовительном этапе – установочной конференции проводится инструктаж, знакомство с целями, задачами, требованиями, особенностями прохождения практики.

Основной этап практики предполагает следующие виды деятельности: знакомство студентов с образовательным учреждением, классом, классным руководителем; изучение индивидуально-психологических особенностей учащихся; анализ урока; анализ педагогических ситуаций; проведение мини-исследования, разработку и проведение

внеклассного мероприятия с использованием тренинговых упражнений, игр; подбор и составление психолого-педагогических рекомендаций.

Прохождение основного этапа практики начинается со знакомства с образовательным учреждением (школа, гимназия, лицей), классным руководителем, который заочно знакомит студентов с классом, в котором предстоит прохождение практики, предоставляя первичную информацию о классе в целом, об особенностях отдельных учеников, их семьях, построении и особенностях реализации учебной программы.

Первые несколько дней бакалавры «знакомятся»: на уроках - с особенностями построения и протекания учебно-воспитательного процесса и за включением учеников в этот процесс; на переменах – за детьми, их взаимоотношениями, взаимодействием друг с другом и с учителями.

Исследовательская деятельность предполагает анализ урока и его отдельных фрагментов, проблемных ситуаций, проведение собственного мини-исследования и «психологического» классного часа. Выполнение этих видов деятельности позволяет студентам применить знания, полученные в курсах психологии человека и психологии личности, психологии развития, основы психодиагностики, психология труда, теоретическая педагогика, практикум по решению профессиональных задач и способствует формированию необходимого набора компетенций.

На заключительном этапе каждая мини-группа представляет свой творческий отчет-презентацию о проведённой работе, бакалавры делятся друг с другом впечатлениями, опытом полученной практической работы.

В помощь студентам преподавателями кафедры и руководителем практики выпущен дневник работы студента-практикантка. Дневник содержит описание всех этапов и видов деятельности студентов при прохождении практик с указанием максимально возможного количеств баллов за их выполнение, а его построение предполагает внесение в него всех данных и результатов, полученных студентом при выполнении заданий.

Анализ образовательного стандарта нового поколения, основных видов деятельности и компетенций, опыт, полученный преподавателями при организации практики, и положительные отзывы студентов, прошедших данную практику, позволяет говорить о возможности преемственности и внедрении подобного опыта при организации практик при переходе на стандарты нового поколения.

Список использованных источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование
2. Шалагинова, К. С. Учебно- исследовательская практика: Дневник работы студента – практиканта II курса / К.С. Шалагинова, М.А. Кувырталова, Н.А. Суворкина // (Направление подготовки 540600 «Педагогика», профиль подготовки 540609 «Практическая психология в образовании») Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

СЕКЦИЯ 3

МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГРУППОВАЯ ФОРМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

А.И. Андарало, И.В. Шеститко, Е.С. Шилова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Повышение квалификации слушателей базовых или целевых курсов завершается итоговой аттестацией, которая может проводиться в различных формах: защита выпускной работы, реферат, выпускной экзамен, зачет, собеседование.

В контексте идей личностно ориентированной парадигмы образования оценивание в учебно-педагогическом процессе приобретает сегодня новые формы и содержание. Широкое распространение феномена оценки в педагогическом процессе послужило причиной того, что оценивание педагогом результатов учебной деятельности слушателей и самооценивание выделились в последние годы в самостоятельное научное направление. Оценивание результатов обучения слушателей – это объективное и точное определение уровня владения педагогической терминологией по изучаемой дисциплине, знаниями и умениями их использовать в стандартных и нестандартных ситуациях. Объективная оценка уровня овладения педагогическими знаниями и умениями слушателей существенно влияет на эффективность учебного процесса.

Особое значение для повышения эффективности обучения слушателей, на наш взгляд, имеет система организации контроля и оценивания учебных достижений слушателей. В последние 10-15 лет в отечественной и зарубежной педагогике идет процесс радикального переосмысления традиционной системы оценивания учебных достижений слушателей., т.к. традиционная система характеризуется дискретностью этого процесса, фрагментарностью оцениваемых качеств, пониманием оценивания как субъект-объектного взаимодействия, искусственностью условий, в которых оно осуществляется и т.д.

Как показывает наш опыт, важным является перевод внешней субъективной оценки во внутреннюю объективную самооценку, формирование способности обучаемого к постоянной самооценке в процессе его непрерывного самообразования. Для этого необходимо радикальное изменение суммарного вектора традиционной философии оценивания по следующей системе проекций: дискретность – непрерывность; фрагментарность – системность; единичность –

множественность; количественность – качественность; жесткость – гибкость; искусственность – естественность; оценка – самооценка.

Этому процессу способствует организация учебного процесса с использованием современных технологий обучения слушателей, что ведет и к изменению системы оценивания их знаний, умений и навыков. Активное применение находят технологии, позволяющие слушателям стать субъектом процесса оценивания и плодотворно развивать самостоятельность и коммуникативные умения. Это технология коллективного взаимообучения или коллективный способ обучения (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко), предусматривающая постоянную оценку и самооценку слушателями своей деятельности.

Коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение слушателей осуществляется путем их общения друг с другом в динамичных парах. Опыт использования данной технологии в обучении слушателей показал, что ее можно эффективно применять при аттестации слушателей, которая осуществляется в форме зачета. Технология реализации зачета предусматривает следующие этапы:

1. Индивидуальная работа. Каждый слушатель получает задание по одной из тем курсов ПК: составить по своей теме 3 вопроса; подготовить вариант развернутого ответа на каждый из них (время выполнения - 10 минут).

Примечание: слушатели имеют право пользоваться конспектом занятий.

2. Групповая работа**.** Преподаватель формирует мини-группы (по 4 человека) и назначает «экспертов». Каждой мини-группе преподаватель раздает «Маршрутный лист», в котором предлагает слушателю записать свою фамилию и имя под определенным номером (в соответствии с технологией деления на группы). Каждый член мини-группы в соответствии с определенным номером, работающий по соответствующей теме (1, 2, 3, 4), опрашивает по подготовленным им вопросам остальных членов группы, фиксируя оценку ответа в маршрутном листе. В завершении работы каждый член мини-группы оценивает собственные ответы по темам и выставляет отметки в графе «Самооценка».

3. Мини-конференция. Формируются группы нового состава в соответствии с порядковым номером рассматриваемой темы. Каждая группа готовит «план-схему» основных категорий, понятий, идей и т.д. по соответствующей теме. Во время работы групп «эксперты» на основании «маршрутных листов» выставляют в сводной ведомости всей группы слушателей общие баллы. В ходе мини-конференции заслушиваются выступления «лидеров» групп.

Примечание: участники конференции имеют право задавать вопросы по представляемым темам.

Таким образом, представленная технология проведения зачета позволяет: принципиально изменить тип оценивания, при котором оно уже не является привилегией преподавателя и касается лишь результата учебной деятельности; целесообразно сочетать оценку преподавателя и самоконтроль знаний со стороны слушателей; использовать аттестацию слушателей как обучающее средство.

Список использованных источников

1. Использование технологии коллективного взаимообучения в учебном процессе: метод. рек./ сост. А.И. Андарало, Е.С. Шилова. – Минск: БГПУ,2003.
2. Шилова, Е.С. Реализация рефлексивного подхода в технологии проектного обучения// Материалы Международ Шилова, И.В. Шеститко. – Минск, БГПУ, 2007.
3. Пуйман, С.А. Практикум по педагогике: пособие / С.А. Пуйман, В.В. Чечет. – Минск: Тетра Системс, 2003.

СТРУКТУРА КОЛЕРАЗНАЎЧЫХ ЗАНЯТКАЎ ВА ЎМОВАХ ПАТРЫЯТЫЧНАГА ВЫХАВАННЯ БУДУЧЫХ ПЕДАГОГАЎ

К.Л. Баброўская
Беларускі дзяржаўны педагагічны універсітэт імя Максіма Танка

Агульнапрынятым лічыцца, што кожны народ мае свае нацыянальныя колеры, а таксама вызначаную пэўную палітру. Вылучэнне тых ці іншых этнаколераў тлумачыцца звычаямі і традыцыямі, геаграфічнымі ўмовамі і гістарычным лёсам, эстэтычнымі нормамі і рэлігійнымі прыярытэтамі, характарам і тэмпераментам нацыі. Напрыклад, зялёны (свяшчэнныя сцягі Магамета) і белы (Аллах) – дамінуючыя колеры мусульман, якія абапіраюцца на рэлігійную дагматыку. Геаграфічныя ўмовы пражывання (клімат, расліннасць, водная прастора) і аддаленнасць ад экватару выяўляецца ў прыярытэтах людзей да цёплых колераў (дамінуючыя жоўты і чорны характэрны для іспанцаў) і да больш халодных (белы і сіні – этнаколеры фінаў). Гістарычныя ўмовы барацьбы (левыя і правыя групоўкі, кроў вайны і чыстыя сцягі) і касмаганічныя ўяўленні ўсходніх славян (пра жыццё і смерць) адзначаюць прыхільнасць да чырвонага і белага колераў. Бачна, што колеры з'яўляюцца эстэтычнымі і духоўнымі эквівалентамі рэальнасці і накіраваны на візуальнае падкрэсліванне дзяржаўнай, рэгіянальнай, сацыяльнай і культурнай постаці нацыі. Яны фіксаваліся ў свядомасці нашых продкаў і перадаваліся праз фальклорны вопыт. Такім чынам, патрыятычнае выхаванне будучых педагогаў, якія будуць навучаць наступныя пакаленні, немагчыма без тлумачэння і разумення каларыстыкі роднай нацыі.

Дзякуючы даследаванням беларускіх навукоўцаў (В. Вячорка, Н. Гілевіч, І. Казакова, Я. Крук, М. Ткачоў) нацыянальнымі колеравымі этнадамінантамі з'яўляюцца чырвоны і белы [3, 4, 5, 6]. Але іх высновы абапіраюцца на суб'ектыўны

аналіз фальклорных матэрыялаў, які не мае канкрэтных лічбавых пацверджанняў. Таму прапануем правядзенне з навучэнцамі адукацыйных устаноў колеразнаўчых заняткаў па дадзеннай структуры з выкарыстаннем праблемнага метаду творчага пошуку вырашэння мэты.

Мэта заняткаў – вылучэнне этнаколераў на аснове тэкставых матэрыялаў экспедыцый і даследаванняў беларускіх навукоўцаў XX ст., сабраных па ўсёй тэрыторыі рассялення нацыі, якія прадстаўлены ў серыі тамоў “Беларуская народная творчасць” (далей БНТ). Задачы, якія ставяцца перад навучэнцамі, абапіраюцца на мэту: статыстычна падлічыць, якія колеры часцей за ўсё ўспамінаюцца ў абраных тамах серыі БНТ; правесці семантычны аналіз колералексем, які дазваляе раскрыць зашыфраваны сэнс. Бачна, што ў дадзеным выпадку навучэнцы непасрэдна самі прыдуць да высновы, якія дамінуючыя колеры характэрны нашай нацыі (лічбавы падлік і градацыя) і што яны азначаюць для беларуса (семантычны аналіз).

Для больш цеснага кантакту навучэнцаў з праблематыкай колеразнаўчых заняткаў неабходна прытрымлівацца структуры, якая абапіраецца на ўзбуджэнне патрыятычнай самасвядомасці. Першы этап – актуалізацыя папярэдніх ведаў па тэме. Мэта яго: успомніць і актуалізаваць веды аб нацыянальных колерах і іх сімволіцы, каб выявіць недахопы або вызначыць ступень іх трываласці, што неабходна для асэнсаванага ўспрыняцця праблемы. На гэтым этапе можна праводзіць франтальнае апытанне, размову, для фарміравання праблемнай сітуацыі. Спектр змен патрыятычнай свядомасці асобы: фарміруецца ўменне суадносіць сваё патрыятычнае стаўленне і веды з агульнапрынятымі, вызначаць кола іх супадзення або праблематыку адрозненняў.

Другі этап – аналіз праблемнай сітуацыі. Мэта: зразумець пачатковыя ўмовы – якія колеры лічыліся нашым народам найбольш значнымі, як гэта адлюстравана ў фальклоры, ці захавалася сёння іх вызначэнне як дамінуючых, адкуль бяруцца і на чым будуюцца разнастайныя думкі тлумачэння каляронімаў. Пастаноўка праблемнай сітуацыі, расповяд выкладчыка, калектыўнае абмеркаванне – шляхі рэалізацыі дадзенага этапа. Вынік: разуменне існавання нейкай неадпаведнасці або няўпэўненасці ў трываласці матэрыялу. Спектр змен патрыятычнай свядомасці асобы: фарміруецца ўменне адказна адносіцца да разнастайных пазіцый разумення нацыянальных этнаколераў, карэкцыя свайго пункта гледжання.

Трэці этап – вызачэнне канкрэтнай праблематыкі: што невядома пра этнаколеры, якія з іх вызначаюцца як дамінуючыя і ці пацвярджаецца гэта ў вуснай народнай творчасці, зафіксаванай у тамах серыі БНТ. У гэты перыяд можна праводзіць працу па групах (“розумавы штурм”), індывідуальныя разважанні-

выступленні, калектыўнае абмеркаванне, абагульненне выкладчыка. Вынік: вербальная пастаноўка мэты і задач – вылучэнне этнаколераў на аснове статыстычнага падліку колералексем у тамах серыі БНТ, іх усебаковы аналіз (лінгвістычны, семантычны, міфалагічны). Спектр змен патрыятычнай свядомасці асобы: развіццё самастойнасці меркаванняў, вызначэнне свайго патрыятычнага “Я” ў пытанні нацыянальных колераў, фарміраванне павагі да выказванняў іншых і ўменння будаваць дэмакрытычныя зносіны ў калектыве.

Чацвёрты этап – вылучэнне гіпотэз: чаму неабходна пацвердзіць або растлумачыць іншыя дамінанты колераў, якія лічацца для беларусаў нацыянальнымі; як можна выявіць іх градацыю, чаму гэта трэба рабіць на аснове фальклорнага матэрыялу, сабранага ў тамах серыі БНТ. Гэтыя пытанні можна абмяркоўваць як у групах, так і франтальна, абавязковым з’яўляецца канчатковае вызначэнне гіпотэз. Спектр змен патрыятычнай свядомасці асобы: развіваецца глыбіня мыслення, уменне аналітычна і прагнастычна аналізаваць дадзеныя, фарміраваць патрыятычнае стаўленне да абмеркаваных пытанняў.

Найбольш важны і складаны этап ва ўсім працэсе – пяты – вырашэнне пытанняў праз прастору пошукаў. Мэта: распрацаваць кожную гіпотызу, змястоўна і ўсебакова раскрыць сэнс, правесці самастойныя пошукавыя даследаванні, знайсці факты для пацвярджэння або адмаўлення гіпотэз. Дзякуючы статыстычнаму падліку пабудаваць градацыю колеравых абазначэнняў у тэкстах, вылучыць дамінуючыя колералексемы. Шляхам усебаковага аналізу растлумачыць: чаму найбольш папулярна выкарыстанне тых або іншых колераў. Вынік: вызначэнне этнаколераў характэрных для вуснай народнай творчасці беларусаў. Спектр змен патрыятычнай свядомасці асобы: асэнсаванае далучэнне да народнай культуры, атаясамліванне сябе з носьбітам духоўных каштоўнасцей нацыі.

Падагульняючы этап – шосты, дзе адбываецца сумаванне ўсіх ведаў, доказ або адхіленне гіпотэз. Яго можна праводзіць у выглядзе: групавой працы; франтальнай размовы (калектыўны доказ з кіраваннем выкладчыка); міні-лекцыі або тлумачэння (разважанні настаўніка). Вынік: абгрунтаваць гіпотэзу па схеме “пытанне – даследаванне – доказ”. Паколькі прапанаванае пытанне аб этнаколерах беларусаў было даследавана намі ў папярэдніх артыкулах і працах па дадзенаму ўзору, можна з упэўненнасцю сказаць, што нацыянальнымі колерамі з’яўляюцца белы і чырвоны. Гэта пацвярджаецца лічбавым падлікам (сярод 2811 запісаных матэрыялаў каляндарных песень, замоў і загадак, дзе сустракаюцца колералексемы, у 993 тэкстах узгадваецца белы і ў 633 – чырвоны колеры) і аналізам фальклорных матэрыялаў [1, с. 79-81; 2, с. 96-101]. Спектр змен патрыятычнай свядомасці асобы:

дзякуючы грунтоўнаму даследаванню фарміруецца нацыянальная годнасць, любоў да свайго народа і спадчыны, развіваюцца пачуцці этнічнага гонару, павагі і ўсхвалення Беларусі.

Найважным заключным этапам з'яўляецца рэфлексія, дзе навучэнцы абмяркоўваюць свае думкі і пачуцці, тлумачаць і выказваюць свае пазітыўныя адносіны.

Такім чынам, дзякуючы прапанаванай структуры колеразнаўчых заняткаў вызначаюцца пэўныя этнаколеры і тлумачыцца іх семантыка ў культуры і фальклоры, што з'яўляецца важным універсальным этнапрыарытэтамі нацыі. Сімволіка колераў патрыятычна, духоўна, эстэтычна выхоўвае маладое пакаленне. Як казаў М.Ткачаў: "Калі пачынаеш аналізаваць колеравую гаму нашай старажытнай нацыянальнай сімволікі, міжволі адчуваеш глыбокую павагу да тых далёкіх продкаў, якія ў сімвалах і колерах абуджалі ў сваіх сучаснікаў самыя лепшыя чалавечыя і грамадзянскія якасці. Усё гэта адрасавна і нам, у сённяшні дзень" [6, с. 340]. Прапанаваная педагагічная структура вывучэння этнаколераў абуджае і ўзбагачае патрыятычную годнасць будучых педагогаў.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Баброўская, К.Л. Каляровая дамінанта магічнага слова беларусаў / К.Л. Баброўская // Студенческая наука как фактор личностного и профессионального развития будущего специалиста: материалы V студ. науч. конф., г.Минск, 24 апр. 2009 г. / Белларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. В.В. Бущик [и др.] – Минск: БГПУ, 2009. – С.79-81.
2. Баброўская, К.Л. Колеравая палітра беларускіх народных песень / К.Л. Баброўская // Фальклярыстычныя даследванні: Канэкст. Тыпалогія. Сувязі: зб. арт. Вып. 6 / пад нав. рэд. В.В. Прыемка, Т.А. Марозавай. – Мінск: Бестпрынт, 2009. – С. 96-101.
3. Вячорка, В. "Кроў лягла чырвонай паласой…" / В. Вячорка // З гісторыяй на "Вы": Публіцыстычныя артыкулы / уклад. У. Арлова. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1991. – С. 355-372.
4. Казакова, І.В. Міфалагемы і магія ў беларускім абрадавым фальклоры / И.В. Казакова. – Мінск, 1997.
5. Крук, Я. Сімволіка беларускай народнай культуры / Я. Крук. – Мінск: Ураджай, 2001.
6. Ткачоў, М. Нацыянальныя сімвалы: народ і гісторыя / М. Ткачоў // З гісторыяй на "Вы": Публіцыстычныя артыкулы / уклад. У. Арлова. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1991. – С. 331-354.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

И.А. Белокурская
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Одной из важнейших задач учебного и воспитательного процесса в педагогическом вузе является подготовка профессионально-грамотного, компетентного и ответственного специалиста, формирование в нем качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности. В отечественной психологической науке в исследованиях А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, Л.М. Митиной и других широко разработана общая структура субъектных свойств педагога, определяющих эффективность педагогической деятельности. Весомую роль в личностной характеристике педагога играет профессиональное

педагогическое самосознание, в структуру которого, по А.К. Марковой, входят: осознание педагогом норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо; соотнесение себя с профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми [1]. Реализация эффективной педагогической деятельности невозможна без высокой внутренней мотивации, педагогической направленности и высокого уровня развития профессионального самосознания. Е.А. Панько отмечает, что педагогическая направленность является непременной составляющей успешной деятельности воспитателя детского сада [3, 7].

Л.М. Митина рассматривает профессионально значимые качества педагога, такие как педагогическая направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт. Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств педагога, в том числе и профессионально-значимые качества, и собственно личностные характеристики [2]. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального педагога, сердцевиной которого являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

В реальной образовательной практике формирование вышеперечисленных субъектных свойств будущих педагогов достаточно затруднено. Традиционно преподавание психолого-педагогических дисциплин в процессе подготовки будущих педагогов ведется посредством объяснительно-иллюстративного метода обучения. Сложившаяся образовательная практика эксплуатирует пассивную позицию студента и репродуктивный характер учебных действий. Используется внешняя мотивация учения с помощью отметок, оценок, наказаний, сравнений с другими, отчислений, повторных курсов, воздействие родителей и т.д. Представляется важным использование таких видов деятельности, которые имеют опору на внутреннюю мотивацию. Для того чтобы знание оказалось в поле ясного осознания человеком, оно должно обладать для него значением, смыслом или ценностью.

Смыслы и ценности обеспечивают предметность мира, ощущение его реальности, устойчивость мира человека как действительности, в которой человек действует, понимая смысл и ценность того, что он делает и которую он воспринимает как жизненное пространство - пространство для развития. Смысловые механизмы избирательной работы сознания иррациональны по своей природе, поскольку опираются на эмпатию, на переживание и сопереживание, без которых невозможно ни смыслообразование, ни смыслопередача. Психолого-педагогические знания, пропущенные через внутренний опыт, превращаются в личное достояние.

Однако, информационные педагогические технологии современного образования рациональны и дают незначительный опыт работы со смыслами и в смысловых полях, хотя безусловно частично эта работа используется.

Студенческий возраст наиболее восприимчив к различного рода воздействиям. Нравственные принципы приобретают личностно значимый смысл, критически переосмысливается и переоценивается когда-то бездумно воспринятое, формируется мировоззрение и жизненная философия, основой основ становится ценностная ориентация. Поэтому очень актуальна проблема поиска, разработки и систематизации альтернативных форм и методов работы с будущими педагогами, повышение эффективности и привлекательности этих методов.

В процессе воспитательной работы со студентами, а также в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин перспективным представляется использование богатого арсенала групповых социально-психологических методов и методик, накопленных в области практической психологии. Эти методы направлены на оптимизацию личностного развития будущих специалистов, на развитие профессионального самосознания, приобретение коммуникативных навыков. Они широко используются в профессиональной подготовке будущих психологов, однако в работе с будущими педагогами почти не представлены. Использование групповых методов позволяет сформировать в специально организованном микросоциуме благоприятную воспитательную среду. Это предположение базируется на закономерностях группового воздействия на личность, а также на возрастной сензитивности к подобному воздействию, актуальной потребности молодых людей в самопознании, самосовершенствовании, саморазвитии и самореализации, во вхождении в сообщества, основанные на общих ценностях. Именно посредством групповых методов возможно исследование смысловых полей будущих педагогов, а также процессы смыслообразования и смыслопередачи.

В научной психологической литературе широко освещается роль группы в формировании личности в целом, характеризуются групповые методы психолого-педагогического воздействия [4, 5, 6, 7]. Межличностное взаимодействие в группе может значительно повысить эффективность обучения, воспитания и развития каждой отдельной личности и группы в целом. Специфика реализации социально-психологического подхода к проблемам обучения и воспитания заключается в стремлении задействовать позитивный потенциал межличностной активности. К факторам, побуждающим к активности, относятся: 1)познавательный и профессиональный интерес, или личная заинтересованность в познании; 2)творческий характер деятельности; 3)состязательность; 4)игровой характер

проведения занятий, динамика и драматизация; 5)эмоциональное воздействие разных факторов [7].

Групповые методы социально-психологического обучения и развития признаны эффективными для использования в учебно-тренировочных группах. Их задачей является не только концентрация на коммуникативных умениях участников, но и пробуждение интереса к людям, в том числе к себе самим. Направленность на самопознание, реализованная через межличностные отношения в группе, обеспечивает высокую вовлеченность и мотивацию, выводит участников из круга обычной интроспекции. Учебно-тренировочная группа осуществляет свою деятельность в рамках социально-психологического тренинга. Это практика психологического воздействия, синтезирующая активные методы групповой работы. В социально-психологическом тренинге реализуются два основных подхода: поведенческий, ориентированный на повышение коммуникативной компетенции; личностно-развивающий, направленный на изменение личности обучаемого с помощью преобразующего воздействия тренинговой группы. Основная гуманистическая идея тренинга заключается в том, чтобы не заставлять, не давить, а помочь человеку стать самим собой, приняв себя, преодолеть стереотипы, мешающие ему в общении с окружающими людьми. Наряду с этой основной целью есть и ряд сопутствующих: а) повышение социально-психологической компетенции участников и развитие их способностей эффективно взаимодействовать с окружающими; б) формирование активной социальной позиции участников и развитие их способностей производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей; в) повышение уровня психологической культуры [5].

Целесообразным представляется использование групповых методов социально-психологического обучения и развития в ходе воспитательной работы со студентами, а также на практических и лабораторных занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам в целях формирования профессионального самосознания и профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов. Основная задача - создание условий для проявления всех сторон личности. Необходимо, чтобы у студентов появилось ощущение, что занятия касаются непосредственно их «я», а получаемые на них опыт и знания являются личностным опытом. Занятия должны обеспечить также свободную рефлексию, осознание этого опыта. Эти процессы обеспечивают условия для личностного роста. Необходимо, чтобы материал переживаний и процесс его рефлексии находили бы конструктивный выход, а именно: вели к осознанному и свободному строительству «я» на основе формирования его адекватного образа и самооценки. Таким образом, данная

психолого-педагогическая стратегия обеспечивает работу студента с собственным опытом рефлексирования в процессе обучения и тем самым способствует формированию профессионального самосознания, профессиональной направленности и личностных качеств будущего педагога.

Список использованных источников:

1. Маркова, А.К. Учитель как личность и профессионал / А.К. Маркова. - М., 1994.
2. Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М. Митина. - М.,2000.
3. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология: пособие для педагогов дошк. учреждений / Е.А. Панько. – Минск. - Зорны верасень, 2006.
4. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. - М., Изд-во МГУ, 1990.
5. Прутченков, А.С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А.С. Претченков. - М., Российское педагогическое агентство, 1995.
6. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. - М., Прогресс, 1993.
7. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании Н.И. Шевандрин. - М., ВЛАДОС, 1995.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ОСВОЕНИЯ ПЕДАГОГАМИ МЕХАНИЗМА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

О.А. Беляева

Республиканский институт профессионального образования

Современный этап развития профессионального образования отражает ведущие тенденции социально-экономического развития и характеризуется интенцией к гуманизации педагогического процесса, внедрению личностно-ориентированного подхода. Одним из наиболее значимых факторов этого процесса является готовность педагогов к реализации личностно-ориентированного профессионального обучения (ЛОПО). Педагогическими условиями освоения педагогами механизма реализации ЛОПО являются: представленность особенностей ЛОПО и механизма его реализации в содержании процесса подготовки педагогов; целенаправленное включение обучаемых в личностно-ориентированные педагогические ситуации, адекватные задачам профессионально-педагогической деятельности; использование методического обеспечения, включающего: 1) средства организации деятельности обучаемых; 2) средства оценки результатов процесса освоения механизма реализации ЛОПО.

Экспериментальное исследование педагогических условий освоения педагогами механизма реализации ЛОПО, проведённое на базе факультета повышения квалификации и переподготовки работников образования УО «Республиканский институт профессионального образования», выявило различия в результатах, достигаемых педагогами — участниками эксперимента в зависимости от их возраста и стажа педагогической деятельности.

В генеральную совокупность в данном исследовании включены методисты и преподаватели общепрофессиональных и специальных предметов (дисциплин) учреждений профессионально-технического и среднего специального образования, мастера производственного обучения. Качественный состав выборочной совокупности, его соответствие составу генеральной совокупности определялся по следующим показателям: занимаемая должность, преподаваемые предметы (для преподавателей), уровень образования. Для обеспечения точности оценки на уровне ά = 0,1 и надежности выборки P = 0,95 к участию в эксперименте необходимо привлечь не менее 96 человек.

Участниками эксперимента стали инженерно-педагогические работники учреждений профессионально-технического и среднего специального образования, являющиеся слушателями курсов повышения квалификации (142 человека) и переподготовки по специальности «Профессиональное обучение» (136 человек).

Необходимо отметить, что для инженерно-педагогических работников учреждений профессионально-технического и среднего специального образования стаж педагогической деятельности не является функцией от возраста. Так, среди педагогов — участников эксперимента, имеющих стаж педагогической деятельности менее 5 лет, возрастные показатели колеблются в пределах от 22 до 58 лет. Из них 30 % моложе 30 лет, 22 % в возрасте 30-39 лет, 33 % в возрасте 40-49 лет, 15 % — 50 лет и старше. Т.е. среди начинающих педагогов довольно равномерно представлены все возрастные группы. Аналогичный результат получаем при анализе обратной зависимости. В возрастной группе «моложе 30 лет» педагогический стаж участников от 3 месяцев до 6 лет, в возрастной группе «от 30 до 39 лет» стаж участников от 1 года до 14 лет, среди участников возрасте от 40 до 49 лет педагогический стаж участников колеблется от 2 месяцев до 23 лет, среди участников 50 лет и старше — от 2 до 37 лет. Т. е. во всех возрастных группах есть как начинающие, так и опытные педагоги. Различия наблюдаются лишь в верхней границе диапазона педагогического стажа: чем старше участники, тем выше его максимальное значение.

На рисунке 1 представлена дифференциация результатов освоения механизма реализации ЛОПО педагогами, имеющими различный стаж педагогической деятельности.

Интервалы на оси Y соответствуют группам, которые объединяют участников эксперимента по педагогическому стажу. Разделение на эти группы происходило таким образом, чтобы участники эксперимента были распределены по ним равномерно.

На оси X в процентах указана доля участников, достигших высокого уровня освоения механизма реализации ЛОПО, по отношению к количеству участников данной возрастной группы.

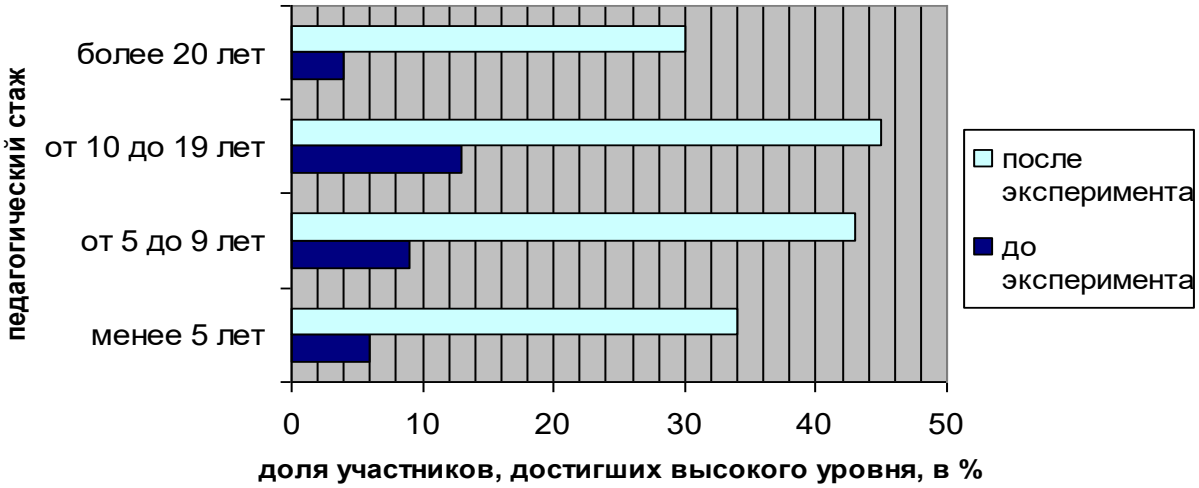


Рисунок 1 – Дифференциация результатов освоения механизма реализации ЛОПО педагогами, имеющими различный стаж педагогической деятельности

Самый высокий абсолютный результат зафиксирован среди участников с педагогическим стажем от 10 до 19 лет. В результате эксперимента доля участников, достигших высокого уровня составила 45 %. Т. к. эта категория участников имела и самый высокий исходный показатель — 13 %, то приращение составило только 32 %. Самые значительные изменения в ходе эксперимента отмечены среди участников с педагогическим стажем от 5 до 9 лет: доля достигших высокого уровня возросла с 9 % до 43 % (рост — 34 %).

Это объясняется тем, что у педагогов с относительно небольшим стажем работы (до 10 лет) наиболее высокая мотивация к самосовершенствованию, они более активно работают на занятиях курсов повышения квалификации и переподготовки, проявляют интерес к дополнительной информации, обмену опытом с коллегами. Одной из причин того, что участники эксперимента, со стажем менее 5 лет показали более слабые результаты (приращение доли достигших высокого уровня в ходе эксперимента составило только 28 %), являются более высокие трудозатраты (по сравнению с более опытными педагогами) на поиск и переработку специальной информации по преподаваемому предмету, составление конспекта учебного материала, разработку средств обучения и т.п.

Самый низкий результат отмечен среди участников эксперимента, имеющих педагогический стаж 20 лет и более: доля достигших высокого уровня к концу эксперимента составила 30 % (прирост 26 %). Это объясняется стремлением

опытных педагогов сохранить привычный стиль профессиональной деятельности, сложностью преодоления стереотипов, а иногда и недоверием ко всему новому, непривычному. (Характерное для данной категории педагогов высказывание: «У меня 30 лет педагогического стажа*!* Чему меня на ваших курсах могут научить!?»)

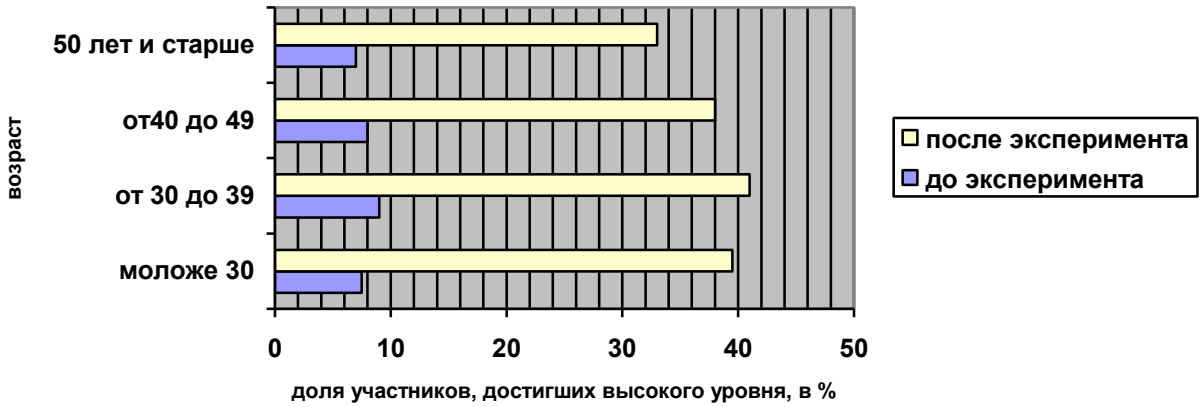


Рис. 2 – Дифференциация результатов освоения механизма реализации ЛОПО
педагогами различного возраста

Данные о зависимости результатов освоения механизма реализации ЛОПО от возраста участников эксперимента менее дифференцированы. Как видно из диаграммы на рисунке 2, доля участников, демонстрировавших высокий уровень освоения механизма ЛОПО до эксперимента, во всех возрастных группах примерно одинакова и колеблется в пределах от 7 % (участники старше 50 лет) до 9 % (участники в возрасте от 30 до 39 лет). После завершения эксперимента наименьшая доля (33 %) участников эксперимента, достигших высокого уровня освоения механизма реализации ЛОПО, также отмечена в возрастной группе старше 50 лет, а наибольшая — 41 % в возрастной группе от 30 до 39 лет.

Динамика двух «младших» возрастных групп одинакова: доля участников, достигших высокого уровня освоения механизма реализации ЛОПО, возросла на 32 %. Для участников возрасте от 40 до 49 лет этот показатель составил 30 %, для участников 50 лет и старше — 26 %. Т. е. с повышением возраста участников результаты ухудшаются. На наш взгляд, это объясняется тем, что молодые педагоги ближе к пониманию ценностей молодого поколения. Кроме того, данные результаты свидетельствуют о том, что многолетний опыт, большой педагогический стаж не является фактором, достаточным для успешной реализации ЛОПО в педагогической практике.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

И.А. Буйницкая, Н.А. Роговая
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В настоящее время скорость обработки и передачи информации, технология её хранения и поиска значительно превзошли все мыслимые высоты. Такая скорость и объем информационного потока, требуют от каждого умения найти, обработать, сохранить и передать новую информацию. Современная высшая школа так же должна реагировать на глобальные изменения в обществе, связанные с областью информационных технологий.

В связи с этим одной из главных задач школы и ВУЗа является обеспечение учащихся современными знаниями в области изучаемых дисциплин. Эффективность выполнения такой задачи зависит от нескольких компонентов, в том числе: от личности учителя, личности ученика, методики обучения, использования новейших информационных технологий. Любая методика проведения занятий требует передачи новой информации от учителя к ученику. От выбора правильной методики обучения зависит информационная нагрузка на учащихся.

Психологи утверждают, что одни учащиеся лучше запоминают, читая про себя, другие, прослушивая материал, третьи являются зрительными обучающимися. Поэтому в обучении следует учитывать особенности памяти [1]. Привлечение всех органов чувств ведет к лучшему усвоению материала по сравнению с традиционными методами.

Психологические исследования показали, что человек, только слушая, запоминает около 15% речевой информации, только глядя – 25% видимой информации, а слушая и глядя одновременно – 65% преподносимой ему информации. И степень сохранности информации в памяти зависит от способа её предъявления. Следует также избегать монотонности в работе памяти. А этому и способствует наглядность [1].

Наиболее высокое качество усвоения новых знаний достигается при сочетании слова учителя и наглядных средств, которые дают возможность визуально представить информацию.

Строить процесс обучения необходимо в соответствии с основными дидактическими принципами. Одним из таких принципов является принцип наглядности, который был введен как основной принцип дидактики Я. А. Коменским. Он рассматривал чувственный опыт как основу обучения и поэтому считал, что обучение следует начинать «не со словесного толкования о вещах, но с реального

наблюдения над ними». Я. А. Коменский выдвинул «золотое правило дидактики»: «... Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [2].

Эти взгляды Я.А. Коменского были поддержаны К.Д. Ушинским и другими великими педагогами прошлого. К.Д. Ушинский придерживался мнения, что наглядное обучение – «это такое ученье, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах» [3].

Правильное использование наглядных средств дает возможность: повысить эффективность преподавания, поднять степень его дифференциации, индивидуализировать усвоение знаний и таким образом сократить недостаток учебного времени; освободить учителя от монотонной работы, с тем, чтобы он мог больше времени уделять творческой деятельности; в ряде случаев дать более полную и точную информацию об изучаемом явлении или предмете, повысить наглядность, создать представления о механизме сложных явлений и тем самым облегчить их понимание; показать быстро или медленно протекающие процессы, фундаментальные научные эксперименты в области физики, химии, биологии и других наук.

Развитие компьютерных технологий охватило практически все сферы деятельности нашего общества. В настоящее время наблюдается бурное развитие мультимедийных технологий.

Мультимедийные документы характеризуются тем, что кроме традиционных текстовых и графических данных они могут содержать аудио-, видеоинформацию, анимацию. Именно поэтому мультимедиа технологии в настоящее время широко применяются в образовании.

И хотя компьютер является мощным средством образования, это не означает, что он способен вытеснить педагога из процесса обучения. Наоборот, умелое сотрудничество учителя с компьютером позволит сделать учебный процесс более эффективным. И это сотрудничество проявляет себя наиболее ярко в ходе чтения лекций с применением мультимедиа-технологий.

Сегодня преподаватели кафедры ИТО читают лекции, проводят лабораторные занятия с помощью мультимедийных средств. Когда чтение лекций сопровождается презентацией, это позволяет более наглядно и интересно преподнести новую информацию. Презентации открывают новые возможности, например, можно показать на большую аудиторию разного рода рисунки, чертежи, схемы, передающие в образной форме структуру или другие особенности предметов или явлений; современные устройства, в том числе и компьютерную технику, их

внешний вид, внутренне строение, принцип действия; проследить историю того или иного открытия; продемонстрировать последние достижения науки и техники; проиллюстрировать портреты выдающихся ученых; получить доступ к электронным каталогам, экспозициям выставок и музеев и многое другое. В момент демонстрации презентации можно прослушивать различные музыкальные фрагменты, звуковые комментарии. Это позволяет через образное восприятие и эмоциональное воздействие быстрее и в большем объеме запомнить учебный материал.

Эффекты анимации и видеоматериалы, которые легко вставить в презентацию, позволяют привлечь внимание и еще больше поддержать интерес аудитории. Так, например, существует возможность использовать в презентации небольшие видеоролики, снятые самостоятельно. При необходимости объяснения работы различных компьютерных программ, можно с помощью, например, программы HyperCam осуществить захват с экрана монитора движущихся изображений, а затем использовать эти видеоролики в своей презентации.

Еще одним существенным преимуществом презентации является представление графического материала: графиков, диаграмм, схем и таблиц. Качество графического материала при этом значительно выше, чем при традиционном изложении у доски.

При использовании заранее подготовленных презентаций у преподавателя появляется возможность давать дополнительные пояснения, акцентировать внимание на том или ином важном явлении или событии. Можно вернуться к уже просмотренному слайду при необходимо что-то напомнить; можно вставить на слайды управляющие кнопки, гиперссылки или настроить так называемый произвольный показ, чтобы легко и просто переходить со слайда на слайд, пропуская некоторую часть слайдов, а затем возвращаться к ним в нужный момент времени. Есть возможность что-то написать дополнительно, что-то исправить, дочертить, дорисовать по ходу лекции на уже готовых слайдах, если возникнет такая необходимость.

Конечно, за всеми достоинствами использования мультимедиа скрываются и трудности, которые связаны с изменением подхода к подготовке и проведению занятий. Преподаватель во время чтения лекции сопровождает ее показом презентации, а во время этого показа регулярно останавливает его для комментирования увиденного. В некоторых случаях, чтобы не привести к бездумному списыванию надо заранее объяснить материал, а потом уже показывать слайд на экране, или же можно использовать для этой цели анимацию. Бывают случаи, когда лучше сразу выдать информацию на экран, и уже затем давать

пояснения. Все эти моменты должны быть продуманы заранее. Случается, что только в ходе чтения лекции, понимаешь, как надо было поступить в конкретной ситуации и учитываешь это при чтении следующих лекций.

Каждый раз, используя ту или иную наглядность, преподаватель должен отдавать себе отчет в том, какую именно функцию эта наглядность должна выполнять в учебном процессе, какую роль должна сыграть в решении учебных задач. Так, в одном из учебников по педагогике можно прочесть следующее: «Признавая ценнейшие достоинства наглядности, учитель должен иметь в виду, что это – острейшее оружие, которое при невнимательном и неумелом использовании может увести учеников от решения главной задачи, подменить цель ярким средством, может стать препятствием на пути к глубокому овладению знаниями, к познанию существенных связей и закономерностей» [4]. А советский психолог А.Н Леонтьев прямо предупреждал, что «в некоторых случаях наглядность вообще бесполезна, иногда даже вредна для обучения» [5].

Таким образом, можно сделать следующий вывод: применение мультимедиа во время чтения лекций позволяет решить следующие проблемы – во-первых, наглядности, которая является одним из важнейших элементов учебного процесса; во-вторых, средства мультимедиа позволяют обогатить учебный процесс, обеспечить динамичность, более высокий уровень и объем информации по сравнению с традиционными методами, повысить интерес к изучаемому вопросу и к предмету в целом; в-третьих, к числу существенных положительных моментов, можно отнести более глубокое понимание нового материала. Однако, помня обо всех достоинствах применения лекционных мультимедиа не надо забывать о том, что живое общение преподавателя и студента не заменит ни одно даже самое качественное наглядное средство.

Список использованных источников:

1. Чеховских, М.И. Психология: учебное пособие / М.И. Чеховских. – 4-е изд., – Минск. - Новое знание, 2008.
2. Коменский, Я.А. Избр. пед. соч. / Я.А. Коменский. - М., 1955.- С. 302–303.
3. Ушинский, К.Д. Соч., т. 6. М.–Л., 1949. - С. 265–266.
4. Педагогика школы / под ред. Г. И. Щукиной. – М., 1977.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.

ВЛАДЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Н.В. Быстрякова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Обзор психолого-педагогической литературы и других информационных источников, посвященных данной проблеме, показывает, что можно выделить несколько подходов к определению понятия "профессиональная компетентность".

Так, например, зарубежными исследователями данное понятие зачастую рассматривается как "углубленное знание", "состояние адекватного выполнения задачи", "способность к актуальному выполнению деятельности", "эффективность действий".

Одним из наиболее распространенных определений рассматриваемого термина в отечественной психолого-педагогической литературе является следующее: "качество, свойство или состояние специалиста, обеспечивающее вместе или в отдельности его физическое, психическое и духовное соответствие необходимости, потребности, требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой или исполняемой служебной должности". Э.Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [1]. В.А. Сластенин отмечает, что рассматриваемое понятие «выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [3].

В качестве основных элементов педагогической компетентности Н.В. Кузьмина выделяет следующие: специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогичская компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность [2].

Таким образом, на наш взгляд, можно утверждать, что компетентность специалиста представляет собой личностно обобщенную, отрефлексированную им в ходе профессиональной деятельности систему социально-значимых и личностно-значимых компетенций. В содержание этого понятия вкладывают личные возможности учителя, воспитателя, педагога, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи. Необходимым для решения тех или иных педагогических задач предполагается знание педагогической теории, умение и готовность применять ее положения на практике. Можно также сказать, что профессиональная компетентность педагога - это сформированность в его труде различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения, в которых самореализована личность педагога на уровне, обеспечивающем устойчивые положительные результаты в обучении и развитии учащихся.

Профессиональная компетентность педагога находится в постоянной динамике, адекватно реагируя на изменения потребностей педагогической практики,

активно влияя на состояние информационно — образовательной среды и формируя меняющиеся образовательные потребности. В.А. Сластенин выделяет в структуре профессиональной компетентности педагога информационные умения, подчеркивая, что это не только умения изложения учебной информации, но также «умения и навыки работы с печатными источниками и библиографирования, умения добывать информацию из других источников и дидактически ее преобразовывать, т.е. умения интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания» [3].

Начальный уровень формирования информационной культуры - компьютерная грамотность предполагает умение ориентироваться в различных источниках информации, считывать и сохранять информацию с помощью компьютера, обрабатывать её с помощью инструментальных средств, представлять в виде, удобном для учащихся (схемы, таблицы, презентации, публикации). Информационная (информационно-коммуникативная) компетентность - одна из основных и приоритетных составляющих профессиональной компетентности педагога, предполагает: рациональную, творческую деятельность в условиях информатизации общества и образования, умение разрабатывать информационные модели, позволяющие эффективно решать профессиональные задачи; способность разрабатывать стратегии использования информационных технологий в системе профессиональной деятельности; умение осваивать и применять новые информационные технологии, учебно-методические комплексы в практической работе.

Информационные технологии используются для достижения следующих педагогических целей:

1. Развитие личности обучаемого, подготовка его к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества;

2. Реализация социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества;

3. Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса [4].

Освоение информационных технологий становится для педагога основой его информационной культуры, которая представляет собой всю совокупность достижений человечества в области создания и использования информации, информационных ресурсов, информационных услуг, автоматизированных информационных средств и технологий.

Информационная культура педагога, а точнее, культура информационной деятельности включает: наличие уровня знаний, позволяющих педагогу свободно

ориентироваться в социо-культурном и информационно-образовательном пространстве региона, страны, современного мира; владение информационными технологиями, активное использование информационных услуг и ресурсов в проектировании профессиональной педагогической деятельности; умение пользоваться новыми информационными инструментами и средствами для создания авторских образовательных ресурсов, способствуя развитию единого информационно-образовательного пространства учреждения и региона.

Владение современными информационными технологиями становится необходимым фактором успешной профессиональной деятельности в современном информационном образовательном пространстве.

Список использованных источников:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. - М.: Изд-во Моск. псих-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
2. Кузьмина, Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – СПб, 1993.
3. 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.
4. Трайнев, В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учеб. пособие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – 3-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Т.В. Губарева
Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

Информационная компетентность выпускников университетов – необъемлемое и существенное условие эффективной работы будущего учителя в современной школе. Только учитель, обладающий достаточным уровнем информационной компетентности, может успешно решать профессионально-педагогические задачи со своими учениками, большинство из которых являются продвинутыми пользователями Интернета. Развивая информационную компетентность будущих учителей, мы также принимаем во внимание то, что Тульская область является одним из лидеров информатизации образовательного процесса. Всего в Тульской области в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» по направлению «Внедрение современных образовательных технологий» к сети Интернет подключено 665 образовательных учреждений. Это позволяет учебным заведениям, от школы до университета, удовлетворить свою потребность в приобщении к открытому информационному пространству с помощью сети Интернет и использовать полученные материалы для реализации современных образовательных целей и задач.

Прежде чем непосредственно рассмотреть использование возможностей сети Интернет в процессе изучения дисциплин психологического цикла, остановимся на категориальном аппарате. Считаем необходимым дать определение следующим ведущим понятиям: «информатизация», «информационные продукты», «информационные ресурсы», «информационная среда общества», «информационная компетентность», «информационные технологии», «Интернет-технологии».

Информатизацией принято называть процесс широкомасштабного использования информационных технологий во всех сферах жизни общества с целью повышения эффективности использования информации и удовлетворения информационных потребностей граждан. Информационными продуктами называют информационные ресурсы всех видов, программные продукты, базы и банки данных, другие товары, произведенные в процессе информатизации. Информационные ресурсы представляют собой документы и массивы документов в информационных системах (библиотеках, архивах, фондах, банках данных, и др.). Информационная среда общества - совокупность информационных ресурсов, информационно-коммуникационной инфраструктуры, средств информатизации, информационных продуктов и услуг информатизации, условий реализации процессов информатизации [1]. Информационную компетентность в психолого-педагогической литературе рассматривают как интегративную личностную характеристику, связанную с готовностью использовать свои знания, умения и навыки, способы действий, модели поведения и субъективный опыт для эффективной работы с информационными технологиями [4].

В структуре информационной компетентности (И.Л. Федотенко, А.А. Толкачева) выделяются следующие компоненты: мотивационно-ценностный (познавательная и социальная мотивация, интерес к современным информационным технологиям, потребность в их использовании), когнитивный (знания о современных информационных технологиях), операционально - деятельностный (совокупность умений и навыков использования информационных технологий), практический (субъективный опыт применения информационных технологий) и личностный (самооценка, рефлексия, уверенность в использовании информационных технологий) [3].

При изучении дисциплин психологического цикла на практических занятиях определена возможность развития у студентов-бакалавров первых и вторых курсов таких информационных компетенций как прием, преобразование информации,

использование мультимедийных технологий, владение электронной и Интернет технологиями.

Под интернет-технологиями принято принимать совокупность форм, методов, способов, приемов обучения с использованием сети Интернет [2]. Иными словами, интернет-технологии – использование сети Интернет в обучении. Опыт внедрения зарубежными университетами (Университет Беркли, Мэрилендский университет (США), Высшая школа управления и права г. Берлина (ФРГ), Университет Васэда (Япония), и др.) интернет-технологий в учебный процесс показал, что эффективность и успешность их использования гарантированы при комплексном подходе к подготовке персонала и организации материально-технического обеспечения интернетизации. В России имеется серьезный задел в области применения информационных и телекоммуникационных технологий в высшей школе, однако, по нашему мнению, совершенно недостаточно только проводить мероприятия по компьютеризации образовательных учреждений. Необходимо наряду с совершенствованием материально-технического обеспечения учреждения (компьютеры, сеть, специальное программное обеспечение и т.д.) разработать систему мер, направленную на учебно-методическое обеспечение внедрения Интернет-технологий в учебный процесс; подготовку преподавателей и обучающихся к использованию Интернет-технологий; планирование Интернет-обучения.

Хорошим индикатором использования сети в учебном процессе ТГПУ им. Л.Н. Толстого может служить факт широкого применения оболочки LMS. Однако, с использованием этой оболочки обнаружилась необходимость в том, чтобы учить учиться в новой образовательной среде студентов (особенно тех, у кого информационная грамотность находится на низком или среднем уровнях).

Для решения этой проблемы у студентов-бакалавров факультетов искусств, социальных и гуманитарных наук, физической культуры и психологии при изучении дисциплин «психология человека» и «социальная психология» на семинарских занятиях и при выполнении заданий для самостоятельной работы использовались элементы электронных курсов по этим дисциплинам, выполненных в LMS Moodle. На семинарских занятиях студенты выполняли задания в оболочке LMS под непосредственным руководством и контролем преподавателя: преподаватель знакомил студентов с тем, где расположен ресурс, какие элементы он включает в себя, какие материалы будут особенно полезны при изучении каждой из тем курса и т.п. Студенты, отработав навыки работы с оболочкой при изучении первых тем, с последующими материалами могли работать самостоятельно. Особенно

эффективен такой вариант обучения был при взаимодействии со студентами, обучающимся по индивидуальной траектории: студентами, находящимся на лечении, соревнованиях; студентами с ограниченными возможностями здоровья, с особыми образовательными способностями.

Для выполнения заданий, предлагаемых студентам-бакалаврам, использовались следующие интернет-технологии: hotlist, treasure hunt, multimedia scrapbook. Использование указанных технологий на практических занятиях по психологии человека (II курс бакалавриата) и социальной психологии (II курс бакалавриата) показало, что познавательный интерес студентов, уровень их самостоятельности, активности, автономности повысились.

Наиболее интересной и познавательной, по мнению студентов, имеющих высокий уровень информационной компетентности, является технология multimedia scrapbook, что обусловлено её спецификой: она представляет собой своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов («мультемедийный черновик»). В scrapbook содержатся ссылки на текстовые сайты, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные сегодня анимационные виртуальные туры. Все файлы scrapbook могут использоваться студентами в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы.

В качестве примера рассмотрим тему: «Методология и методы исследования психики человека».

Сайты мультимедиа scrapbook: текстовые файлы: http://psylib.org.ua/, http://docs.google.com/, http://libbooks.ru/, http://www.boxm.info/chelovek/psihologiya/ и др.; аудио программы: http://www.stereobook.ru/, http://www.russlib.ru/mp/, http://auknigi.ru и др.; картинки: http://www.psy.msu.ru/illusion/, http://opsychology.ru/category/ obshhaya-psixologiya/psixologiya-vospriyatiya и др.

Hotlist представляет собой список Интернет-сайтов по изучаемой теме, его самостоятельное создание представляется достаточно полезным, так как список информационных ресурсов в дальнейшем может быть использован при подготовке рефератов, докладов и сообщений. Студенты-бакалавры II курса факультета психологии и искусств, социальных и гуманитарных наук, получившие задание: создать Hotlist по изучаемой теме – уверенно и полно справлялись с поставленной задачей. Например, та же тема: «Методология и методы исследования психики человека» в представлении сайтами hotlist выглядит так: http://ru.wikipedia.org, http://www.methodolog.ru, http://www.integro.ru/system/dict/metodology.htm, http://psylib.org.ua/books/andrg01/txt03.htm, http://slovari.yandex.ru/dict/psychlex1/990715, http://atheo-club.ru/phisiologia/psihika_mosg.htm и др.

Treasure hunt во многом напоминает hotlist и носит название «охота за сокровищами». Преподаватель формирует информационный контент, содержащий ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Специфическая особенность данной технологии состоит в том, что работа с каждой из ссылок содержит подготовленные преподавателем вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов он может направлять поисковую деятельность студентов. Итогом выполнения задания является ответ на вопрос, раскрывающий целостное понимание темы. Развернутый ответ на него должен включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов.

Практическое использование Интернет–технологий на семинарских занятиях по дисциплинам психологического цикла достаточно эффективно, очевидно позитивно влияет на формирование информационной компетентности. Систематически и регулярно включая студентов в активную работу с компьютером, мы убедились, что наблюдается позитивная динамика в становлении их информационной компетентности. Наиболее существенные изменения наблюдались в мотивационном компоненте: усилилась не только познавательная, но и социальная мотивация; операционально-деятельностном: у студентов интенсифицировалась самообразовательная работа по формированию профессионально значимых умений и навыков (факультет психологии); а также в практическом: расширилось представление об использовании современных информационных технологий в процессе обучении, студенты приобрели практические навыки использования Интернет-технологий применительно к своей специальности (факультет искусств, социальных и гуманитарных наук, факультет психологии).

Современные интернет-технологии направлены не только на поиск, отбор и классификацию информации, но также содержат элементы проблемного обучения. Интернет уже сейчас в различных пропорциях постепенно внедряется в учебный процесс вузов и это несет, как мы видим на практике, положительный эффект. Интернетизация процесс объективный и к нему надо быть готовым, даже если в настоящее время существуют проблемы «цифрового неравенства».

Список использованных источников:

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: 2002.
2. Волков, П.Д. Применение мировых информационных ресурсов в образовании / П.Д. Волков // Информатика и образование - 2007. - №7. – С. 37-42.
3. Толкачева, А.А. Развитие информационно-коммуникативной компетентности классных руководителей: дис…канд.пед.наук / А.А. Толкачева. – Тула, 2009.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование – 2003. - №2. – С.58-64.

ЦЕЛЕОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Д.И. Губаревич, И.Е. Осипчик
Белорусский государственный университет

Сегодня учителя адресуют системе повышения квалификации различные по содержанию запросы, среди которых своей многочисленностью выделяется один – знакомство с методами активного и интерактивного обучения. Популярность этого запроса обусловлена различными причинами, среди которых могут быть, например, следующие: требование администрации внедрять в образовательный процесс инновационные методы обучения; наличие «педагогической моды» на методы активного и интерактивного обучения; опыт коллег, которые успешно (или не очень успешно) используют разнообразные образовательные технологии; предположения учителей о том, что новые методы обучения позволят им преодолеть типовые (регулярно возникающие и повторяющиеся в учебном процессе) затруднения и т.д.

Реагируя на этот запрос учреждения образования, в обязанности которых входит забота о профессиональном совершенствовании учителей, предлагают различные программы (курсы), направленные на развитие методической компетентности педагогов. Как наиболее эффективно разработать и реализовать такую программу? Как организовать курсы повышения квалификации так, чтобы она не представляла собой «проигрывание» методов активного обучения или долгий рассказ о них? Как обеспечить использование предлагаемых методов обучения в реальном учебном процессе?

Наш опыт проведения курсов повышения квалификации для учителей в Минском городском институте развития образования, Могилевском областном институте развития образования позволяет условно выделить несколько групп слушателей, которые отличаются опытом использования «новых» методов обучения и формулируют различные запросы к содержанию курсов.

Первую группу составляют учителя, для которых необходимость построения учебного процесса на принципах активного обучения неочевидна. Однако, наблюдая за деятельностью коллег, они обнаружили, что методы активного обучения перекладывают на уроке часть активности с учителя на учащихся, позволяют вовлечь в разнообразные виды деятельности всех учеников в классе, обеспечивают благоприятную психологическую атмосферу на уроках. Эти обстоятельства обусловили их интерес к методам активного обучения и определили основную цель использования данных способов обучения на уроке: «заставить всех учеников работать». Мы не ставим своей задачей показать несостоятельность данной

формулировки, однако заметим то, что это достаточно распространенное среди учителей понимание цели использования методов активного обучения.

Во второй группе слушателей находятся учителя, которые эпизодически используют в своей деятельности методы активного обучения, ограничиваясь «открытыми» уроками (уступая, например, требованиям администрации), либо используя их для изучения «скучных тем», для того, чтобы «заинтересовать учеников», «сделать урок интереснее и веселее». Находя в своем педагогическом опыте подтверждение эффективности использования методов активного обучения для достижения указанных целей, учителя этой группы формулируют свой запрос к содержанию курсов повышения квалификации как знакомство с новыми методами активного обучения, которые смогут выступить в роли «побудителей интереса к предмету».

Третья группа слушателей курсов объединяет учителей, которые систематически используют в своей деятельности разнообразные интерактивные методы и методы активного обучения, обнаруживая разнообразие получаемых учебных результатов. Сложность, однако, заключается в том, что эти результаты достигаются случайно, стихийно и выступают как незапланированный эффект учебного процесса. Либо все многообразие целей, на достижение которых «могут работать» методы активного обучения, сводится к формулировке «развитие творчества учеников». Также учителя указывают на то, что большинство результатов, получаемых при использовании методов активного обучения, такие, например, как умение аргументировать свою позицию, умение анализировать информацию, критически и аргументировано относиться к теории, концепции и др. остаются невостребованными на итоговом оценивании по предмету (например, при выполнении заданий централизованного тестирования). И тогда учитель оказывается перед выбором: либо исправно работать на подготовку учащихся к выполнению тестов, либо, используя разнообразные методы обучения, пытаться достигнуть иных целей обучения, которые не ограничиваются воспроизведением учениками некоторого объема информации. При этом остается проблема отсутствия аргументированного выбора учителем собственной стратегии деятельности, которая и служит основанием для соответствующего запроса к содержанию курсов повышения квалификации.

При разработке программ развития методической компетентности учителей мы учитывали разнообразие запросов к содержанию курсов повышения квалификации и различное понимание слушателями целей использования методов активного обучения. Поэтому в реализованных нами программах повышения

квалификации в качестве структурирующего элемента, который бы объединял все остальные элементы программы (цели, методы, содержание), задавал логику ее построения и реализации был выбран целевой компонент.

Понимая методическую компетентность (и не претендуя при этом на полноту определения) как способность учителя: использовать в учебном процессе разнообразные методы обучения в согласовании с целями, содержанием обучения, индивидуальными особенностями учеников, стилем педагогической деятельности; предвидеть возможные затруднения при реализации конкретного методического приема; трансформировать методические приемы исходя из условий конкретной образовательной ситуации; самостоятельно разрабатывать способы обучения, нами была разработана программа курсов повышения квалификации учителей, которая включала в себя несколько этапов.

На первом этапе слушатели обсуждали требования, которые на современном этапе выдвигают к выпускнику средней школы общество, родители, работодатели и т.д. Опираясь на результаты социологических опросов работодателей, документы Европейского союза о компетенциях, которые должны быть развиты у выпускников средней школы, работы отечественных педагогов-исследователей, слушатели пытались сформулировать те цели обучения в средней школе, которые могут быть адекватными современной социокультурной ситуации. Так, например, когда обсуждалась важность развития у учащихся критического мышления, то в дискуссии затрагивался целый ряд других вопросов: «Необходимы ли сегодня белорусскому обществу критически мыслящие люди?», «Какие методы обучения позволят достичь поставленных целей?».

На данном этапе учителя, слушатели курсов повышения квалификации, размышляли над вопросами: «На какой образовательный результат (на достижение какой образовательной цели) я работаю?», «Почему я выбираю эти методы обучения и отказываюсь от других?», стремились найти содержательные аргументы для подтверждения своей позиции относительно необходимости использования методов активного обучения. В обратной связи, которую слушатели давали в конце курсов, отмечалось, что данный этап позволил некоторым учителям осознать свои мотивы использования методов активного обучения, изменить понимание целей применения данных методов в учебном процессе, получить недостающую информацию для обоснования собственной позиции, найти дополнительные аргументы для того, чтобы продолжать использовать интерактивные и активные методы в собственной профессиональной деятельности.

Затем в программе следовал этап конкретизации учебных целей и задач, когда обсуждение касалось не столько образа выпускника средней школы, сколько конкретного урока, который рассматривался как «шаг», «ступенька» на пути достижения выбранной цели обучения. Для того, чтобы перенести обсуждение в область прагматики мы воспользовались таксономией образовательных целей Б. Блума, разработанной в середине XX века и содержащей в себе шесть уровней образовательных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание [1]. Это позволило слушателям более полно представить палитру образовательных целей и результатов учебной деятельности для достижения которых можно использовать методы активного обучения, определить требования к формулировке учебных целей и задач. На этом этапе также обсуждались условия, при которых методы активного обучения могут «работать» на достижение обозначенных целей обучения.

В процессе реализации программы курсов повышения квалификации учителя рассматривали некоторый вопрос, тему или проблему с помощью определенного метода активного обучения. Поэтому на третьем этапе курсов слушатели анализировали полученный опыт активного обучения: что данный метод изменил в деятельности учителя, учебной деятельности, рамочных условиях и содержании урока, какие сильные стороны и ограничения может иметь тот или иной способ обучения при реализации его на конкретном уроке, что явилось результатом использования данного метода.

Затем в малых группах слушатели адаптировали предлагаемые методы к содержанию преподаваемых учебных предметов: определяли учебные цели (планируемые учебные результаты), выбирали учебный материал, на котором, по их мнению, данный метод может «работать» лучше всего; пытались трансформировать известные им методы для обучения учащихся, с которыми они работают в своих школах; формулировали учебные задания, используя таксономию образовательных целей Б. Блума.

В качестве интеллектуального средства, которое использовали слушатели в процессе проектирования уроков, применялась схема анализа педагогического взаимодействия. Ее автором является немецкий дидакт В.-Д. Веблер. Согласно его идее, любое педагогическое взаимодействие можно рассматривать по шести составляющим: цели, методы, содержание, учитель, ученик, рамочные условия [2]. Все элементы находятся в динамическом равновесии, и изменение одного из них вызывает необходимость трансформации других. Использование данной схемы способствовало тому, что слушатели «четко обозначили для себя взаимосвязь

между методами обучения, которые они выбирают в своей педагогической деятельности и целями обучения; объяснили для себя причины противоречий, которые возникали в процессе использования методов активного обучения при сохранении неизменными остальных элементов педагогического взаимодействия» (из обратной связи слушателей по результатам куров повышения квалификации).

Список использованных источноков:

1. Бонуэлл, Ч. К., Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории / Ч. К. Бонуэлл, Т. Е Сазерленд // Дидактика высшей школы: сб. рефератов / редкол. : М.А. Гусаковский (отв. ред.) [и др.] – Минск.: БГУ, 2006. – С. 58 – 77.
2. Веблер, В.-Д Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат) / В. - Д Веблер // Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете: материалы Ш междунар. науч.-практ. конф. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учения, Минск, 29-30 апр. 2002г. / под ред. Е.Ф. Карпиевич. – Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования. – Минск, 2002. – С. 96-108.

ЦИКЛ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

И.И Губаревич

Учреждение образование Федерации профсоюзов Беларуси «Международный институт трудовых и социальных отношений»

Зарубежные и отечественные исследователи (Б. Бар и Дж. Таг, Д. Жак, Ч. Мейерс, Т. Джонс, Л.Г. Кирилюк, Т. И. Краснова) в своих работах указывают на то, что в образовательном процессе высшей школы продолжает доминировать лекционно-семинарская форма обучения [1; 2; 3]. Причинами такой ситуации являются различные затруднения, которые возникают у преподавателей при адаптации способов организации учебно-познавательной деятельности студентов к целям, содержанию и рамочным условиям учебного курса. В связи с этим важным представляется оказание методической поддержки преподавателям, желающим использовать и уже использующим в своей деятельности разнообразные методы и технологии обучения, но испытывающим затруднения при их применении.

Сотрудники сектора научной деятельности УО ФПБ «Международный институт трудовых и социальных отношений» разработали и с 2006 г. ежегодно проводят цикл научно-методических семинаров для преподавателей института. Опыт проведения подобных семинаров уже существует в других высших учебных заведениях Республики Беларусь, например, Белорусском государственном университете. Однако при проведении семинаров в УО ФПБ МИТСО учитывается специализация института, и ведущие семинара акцентируют внимание его участников на содержательном аспекте процесса подготовки юристов, экономистов, менеджеров, маркетологов.

Цикл научно-методических семинаров направлен на развитие методической компетентности преподавателей института, носит практико-ориентировочный характер и предполагает знакомство педагогов с конкретными способами

организации учебно-познавательной деятельности студентов. Участие в научно-методических семинарах позволяет участникам обменяться опытом использования на занятиях способов активизации познавательной деятельности студентов, познакомиться с идеями, принципами и методами активного обучения, адаптировать методические средства к содержанию и рамочным условиям преподаваемого курса.

Хотелось бы отметить, что сама форма проведения семинара предполагает организацию многосторонней коммуникации между всеми участниками, отсутствие оценки преподавателя - участника семинара со стороны ведущих, самостоятельный поиск участниками семинара ответов на поставленные вопросы, использование методов активного и интерактивного обучения. Важным условием является также добровольность участия в семинарах, так как это позволяет ведущим сконцентрироваться больше на организации обсуждения темы и содержания семинара, чем на преодолении сопротивления участников и создании благоприятной атмосферы.

Тема семинара, как правило, может меняться с учетом образовательных запросов преподавателей. Например, сотрудниками сектора научной деятельности были проведены семинары на следующие темы: Как сделать лекцию методом активного обучения? Как организовать работу студентов с текстом? Как разработать учебное задание для групповой работы? Как студентам аргументировать свою позицию в дискуссии? Как получить обратную связь на свою деятельность от студентов и коллег? Как организовать работу в парах на занятии?

Программы научно-методических семинаров состоят из трех этапов: знакомство с различными способами активизации учебно-познавательной деятельности студентов; поиск преимуществ и ограничений использования той или иной формы или метода обучения; адаптация конкретных методов, способов к преподаваемым дисциплинам. При подведении итогов участники дают положительную оценку такого построения программы семинара, так как у них есть возможность с различных позиций взглянуть на предмет обсуждения, определить собственную позицию по использованию предложенных способов активизации учебно-познавательной деятельности студентов, а также получить ответы на вопросы, связанные с их использованием предлагаемых способов организации учебной деятельности студентов в преподаваемых дисциплинах.

Приведем пример построения программы научно-методического семинара «Как сделать лекцию методом активного обучения?».

Основная задача этого семинара заключалась в адаптации участниками различных способов активизации познавательной деятельности студентов на лекции к содержанию преподаваемых дисциплин.

С помощью работы в парах (или метода «Пчелиный рой») участникам были предложены следующие вопросы для обсуждения: Какие образовательные задачи должна решать лекция? Какие преимущества есть у лекционной формы обучения? С какими затруднениями Вы сталкиваетесь в процессе проведения лекционных занятий? С какими затруднениями сталкивается студент в процессе прослушивания лекции? Эти вопросы позволили участникам определить преимущества и ограничения традиционных лекционных занятий.

Затем было предложено индивидуально познакомиться с восемью вариантами чтения лекции и попытаться адаптировать их к преподаваемым дисциплинам. Результатами этого этапа семинара стали ответы участников семинара на следующие вопросы: Какой (-ие) способ (-ы) из предложенных является для Вас оптимальным средством активизации познавательной деятельности студентов на лекциях? Почему? Какой (-ие) способ (-ы) из предложенных способов Вы можете применить в своей деятельности? Какой (-ие) способ (-ы) Вы не будете применять в своем курсе? Почему?

Участники семинара также получили ряд рекомендаций от приглашенного эксперта – преподавателя, который уже более пяти лет использует в своей деятельности метод «Лекция с процедурой пауз».

В конце семинара участники получили пакет методических материалов, к которым они могут обращаться вне рамок семинара.

Подводя итоги проведения научно-методических семинаров для преподавателей, можно зафиксировать следующее: участники семинара активно высказываются, задают вопросы, открыто заявляют о своих образовательных потребностях, возникших затруднениях в понимании предлагаемого материала, что говорит о комфортных условиях работы на семинарах, об открытости и желании преподавателей разобраться в предмете обсуждения; общение и обмен опытом предоставляет преподавателям возможность познакомиться с достижениями коллег и способами решения затруднений, которые возникают в процессе использования методов активного обучения; результатами участия в семинарах для преподавателей чаще всего становится знакомство с новыми способами активизации учебно-познавательной деятельности студентов, желание изменить собственную деятельность, разнообразные методические «подсказки», которыми участники семинара пользуются при организации образовательного процесса; одним

из главных результатов проведения семинаров стала научная статья, в которой преподаватель - участник семинаров, анализирует и представляет свой опыт использования метода «обучение случаем» при подготовке экономистов и менеджеров, предлагает методические рекомендации по использованию этого способа обучения в учебном процессе; проведение научно-методических семинаров, в которых ведущими являются преподаватели, уже использующие в своей деятельности методы активного обучения.

Так, состоялись два научно-методических семинара: «Анализ конкретных ситуаций как метод активного обучения», «Как активизировать познавательную деятельность студентов? (на примере использования работы в парах и в малых группах)». Главная задача этих семинаров – продемонстрировать и проанализировать имеющийся опыт внедрения в учебный процесс методов активного обучения, предложить способы более продуктивного их использования в преподаваемых дисциплинах; необходимость в дальнейшем проводить подобные научно-методические семинары, которые позволят преподавателям представить свой педагогический опыт, обсудить проблемы использования современных технологий обучения в процессе подготовки юристов, экономистов, менеджеров, маркетологов, а также разработать методические рекомендации использования методов активного обучения в образовательном процессе с учетом особенностей преподаваемых дисциплин.

Список использованы источников:

1. Бар, Р.Б. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования / Р.Б. Бар, Дж. Таг // Дидактика высшей школы: сб. рефератов / редкол.: М.А. Гусаковский (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2006. – С. 8-34.

2. Мейерс, Ч. «Активное обучение» как понятие … / Ч. Майерс, Т.Б. Джонс // Дидактика высшей школы: сб. рефератов / редкол.: М.А. Гусаковский (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2006. – С. 40 – 58.

3. Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учения, Минск, 29-30 апр. 2002 г. / под ред. Е.Ф. Карпиевич. – Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. – Минск, 2002.

АКТУАЛЬНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ

И. Н. Демченко, Н. И.Быковская
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Стремительное развитие информационных технологий в XXI веке предъявляет высокие требования к уровню современного образования (на любой ступени) и этим обусловлено активное внедрение информационных технологий в систему образование. Современный учитель, не подготовленный в области работы с

компьютером и компьютерными программными средствами, скоро практически не сможет выполнять свои профессиональные обязанности. Учитель должен владеть современными информационными компьютерными технологиями и применять их в процессе обучения. Это поможет ему ориентироваться в огромном информационном потоке, характерном для нашего времени, научит по-новому анализировать, систематизировать информацию и использовать приобретенные новые интеллектуальные ресурсы для дальнейшего профессионального роста. [1]

Процесс обучения и формирования у студентов гуманитарных специальностей педагогического вуза знаний, умений и навыков использования современных информационных технологий несколько отличается от стандартного изучения информатики.

Анализируя опыт преподавания ИКТ на гуманитарных факультетах, можно сделать вывод, что изучать и отрабатывать каждую технологию досконально невозможно в силу недостаточного отводимого на изучение информатики на гуманитарных специальностях учебного времени. Поэтому на занятиях студенты-гуманитарии должны изучать наиболее распространенные пакеты программ и специальные прикладные программы, которые учитывают специфику получаемой специальности и будут востребованы в дальнейшей профессиональной деятельности. При этом в силу постоянного совершенствования и обновления программного обеспечения, появления новых программных продуктов параллельно необходимо научить самостоятельно работать студентов со справочниками, учебными пособиями, информацией INTERNET, позволяющими индивидуально изучить новые программы и в дальнейшем применять их.

Процесс обучение основам информатики и основам информационных технологий в нашем университете на гуманитарных факультетах основан на блочно-модульной структуре подготовки, позволяющей реализовать личностно-деятельностный подход. Он занимает последовательно 3 семестра (часть первого и второго курса), а также предполагает изучение отдельных спецкурсов. И в соответствии с принятыми рабочими программами часть учебных тем предлагается на самостоятельное обучение.

Актуальность и необходимость самостоятельной работы видна из результатов проведенного входного тестирования по факультетам в разрезе по группам (для определения базового уровня владения информатикой у студентов-гуманитариев, поступивших на первый курс).

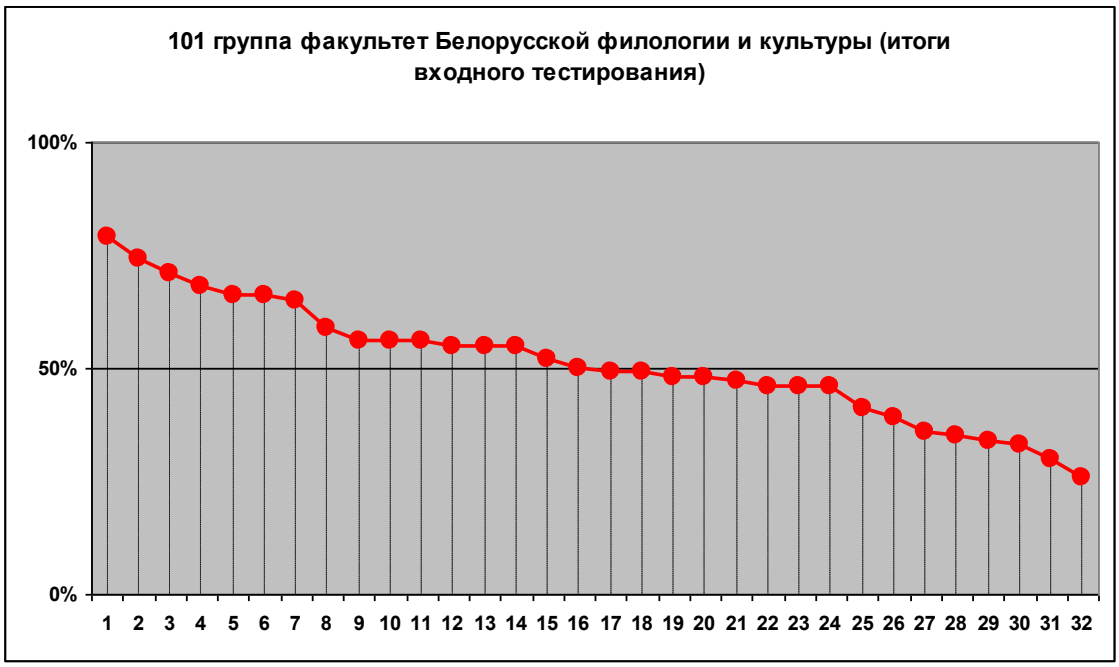


диаграмма 1 Результаты входного тестирования по факультету Белорусская филология и культура

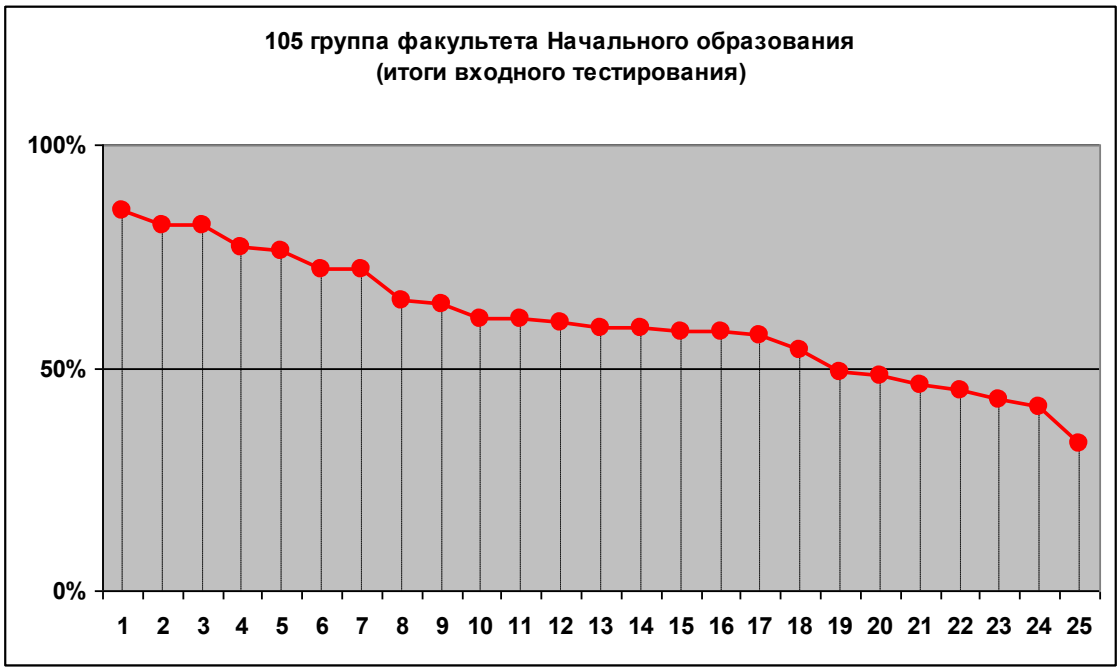


диаграмма 2 Результаты входного тестирования по факультету Начального образования

Такой показатель результатов по тесту обусловлен спецификой мышления студентов гуманитарного профиля и разноуровневой подготовкой (при анализе индивидуальных ответов низкие результаты по тесту многих студентов

уравнивались достаточно высокими отдельных студентов).

Правильная организация самостоятельной работы студентов позволит научить их учиться и существенно повысит уровень знаний. Для проведения самостоятельной работы применяются различные формы и методы, учитывающие уровень подготовки и интеллектуальные способности студентов, их психические особенности, что поможет им адаптироваться к образовательному процессу.

Со всеми студентами организуется управляемая самостоятельная работа, целью которой является индивидуальное (хотя и в группе) изучение и прорабатывание учебных тем в соответствии с программой курса, самостоятельная работа проходит под контролем преподавателей-предметников. Преподаватель на данных занятиях выступает в роли тьютора (индивидуального консультанта). В качестве информационных источников может использоваться глобальная телекоммуникационная сеть INTERNET, электронная библиотека (индивидуальная работа по подбору, анализу и систематизации научной литературы), электронные учебно-методические комплексы. Для дополнительного изучения прикладных программ можно использовать индивидуальные компьютерные тренинги. [2]

Актуально и эффективно применять для организации самостоятельной работы такую форму, как дистанционное обучение. Она позволяет студентам планировать свое время и дает возможность выбора индивидуального режима работы. Имея свою учетную запись, каждый студент получит доступ к электронным лекционным и практическим курсам преподавателей-предметников, возможность их проработать и выполнить, проконсультироваться у преподавателя, отправить работу на проверку и получить резюме по итогам выполненной работы. Дистанционное обучение также дает возможность объективного электронного контроля за усвоением студентами учебного материала. Студенты и преподаватели смогут обмениваться информацией посредством форумов, блогов, создавать и просматривать информационно-тематические подшивки на сайте, вики-страницы…[3]

Однако новые формы организации самостоятельной работы студентов не исключают традиционные (домашние задания). Но принцип их организации меняется – делается акцент на вариативность заданий с учетом потенциальных возможностей студентов, т.е. рассматривается уровень подготовки и индивидуальная работа со структурированным учебным материалом. Эта форма позволит создать учебную среду вне университета с помощью соответствующих технических средств, программных продуктов, электронных учебников и конкретных домашних заданий.

По окончании первого модуля учебного курса по информатике среди студентов по факультетам было проведено выходное тестирование. В итоге анализ результатов показал динамику роста в среднем около 15%–20% и здесь присутствуют результаты самостоятельной работы студентов.

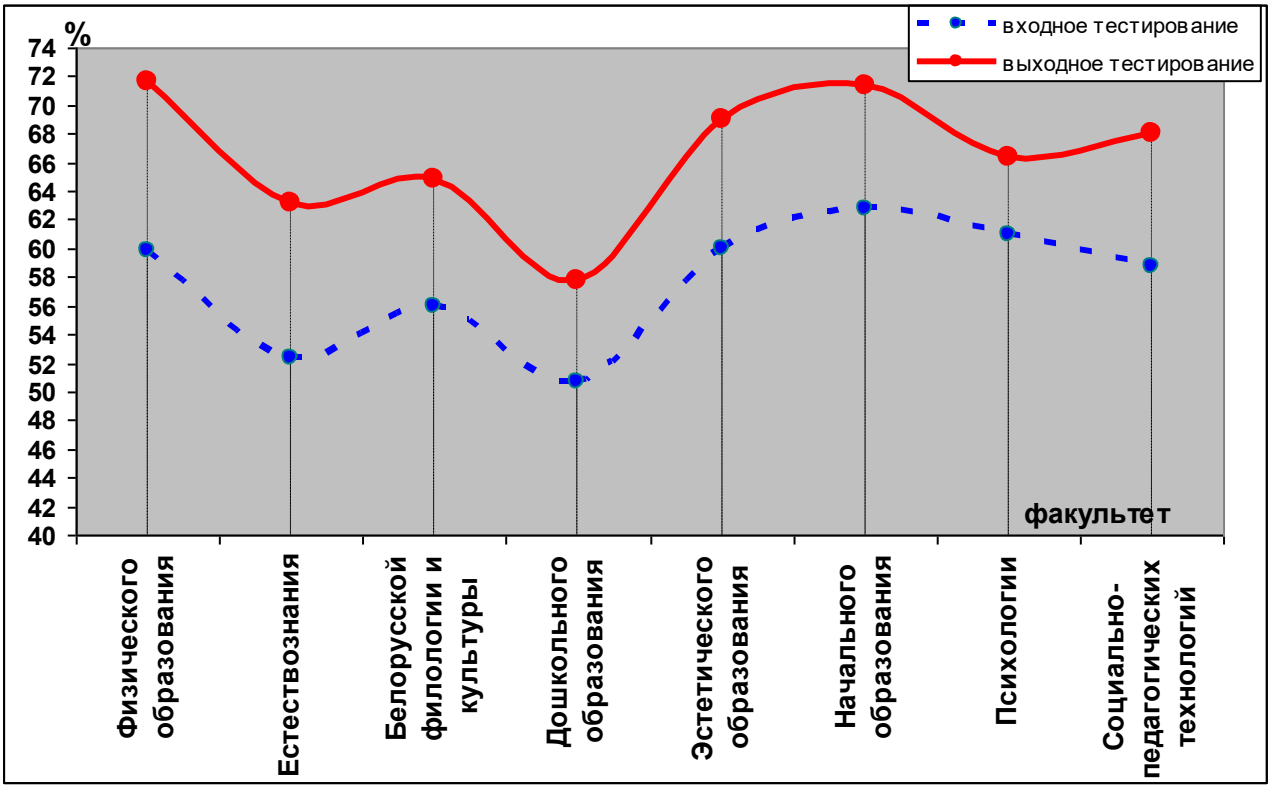


Диаграмма 2 - Результаты входного и выходного тестирования

Организованная таким образом самостоятельная работа по курсу, осуществляемая с подключением преподавателя и учащихся к совместной учебной деятельности как в аудитории, так и в пространстве виртуальной образовательной среды, и, на наш взгляд, может существенно повысить качество знаний и умений студентов, разнообразить процесс организации обучения.

Список использованных источников:

1.Иванов Д. С. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.С. Иванов. – М.: Наука, 2004

2.Кузнецов А. А. Образовательные электронные издания и ресурсы: метод. пособие / А.А. Кузнецрв, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун.- М.: Дрофа, 2009.

3 Информационная компетентность / М. Бершадский // Народное образование, 2009. – № 4. – С. 139–144.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М.В. Дубовик

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Проблемы совершенствования методов и форм общепедагогической подготовки студентов вузов исследовались К.В. Гавриловец, О.Л. Жук, И.И. Казимирской, А.В. Торховой, И.И. Цыркуном и др. Продуктивность, как основной

признак учебной деятельности, рассматривалась в работах Ю.П. Азарова, Л.А. Беломестных, В.П. Беспалько, З.И. Калмыквой, Н.К. Степаненкова и др. Пути повышения эффективности учебных занятий на основе использования компьютерных технологий отражены в работах И.Г. Захаровой, Е.С. Полат, В.Н Пунчик и др. Несмотря на выполненные ранее исследования, в области высшего педагогического образования остаются пока неисследованными важные аспекты развития содержания общепедагогической подготовки студентов. В частности, не в достаточной мере разработаны современные продуктивные формы и методы профессиональной подготовки будущих учителей, с использованием компьютерных технологий.

В концепции развития системы педагогического образования в Республике Беларусь направление совершенствования педагогического процесса на основе применения информационных технологий названо приоритетным [1; 2]. «При организации лекций, семинаров, лабораторных работ, самостоятельной работы студентов, педагогической практики целесообразно эффективнее использовать потенциал современных информационных технологий. Это будет способствовать включению педагогического процесса в единое образовательное пространство, повышению доступности, мобильности и диверсификации педагогического процесса» [1, С.22].

Все вышесказанное обусловило актуальность проведенного нами исследования в области разработки методического обеспечения учебных курсов по педагогике на основе использования компьютерных технологий.

На разных стадиях общепедагогической подготовки в последнее время активно используются компьютеры, однако не в достаточной мере уделяется внимание продуктивной деятельности студентов. Продукт обучения сложен по своей структуре и включает знания, умения, навыки, мировоззрение личности, кругозор, эрудицию, качества ума, интеллектуальное и эмоциональное развитие личности, навыки самообразования, работоспособность, воспитанность и пр., в том числе уровень овладения современными информационными технологиями. В ходе преподавания ряда педагогических дисциплин мы, помимо получения качественного основного продукта учебной деятельности – знаний, умений и навыков по педагогике согласно действующей программе [3], сделали акцент на получение продукта более высоко уровня, интегрирующего формирование технологических и компьютерных компетенций будущего учителя.

Нами разработан и внедрен в практику преподавания (2006-2010 годы) на различных факультетах БГПУ комплекс учебных занятий по педагогике на основе использования компьютерных средств обучения (таблица 1).

Таблица 1 - Комплекс учебных занятий по педагогике на основе использования компьютерных технологий

Учебный курс	Форма занятия	Новый продукт общепедагогической подготовки, обусловленный применением компьютерных технологий на учебных занятиях
Педагогические системы и технологии	семинар в Интернет-классе «Сравнительный анализ деятельности белорусских и зарубежных педагогических систем»	навыки системного подхода при анализе деятельности школ как педагогических систем; личный электронный банк образцов отечественных и зарубежных педагогических систем ; электронный банк передовых образовательных и воспитательных технологий (до 50-ти единиц информации)
Педагогические системы и технологии	лабораторная работа по педагогике с применением компьютеров и мультимедиа средств	навыки компьютерной обработки данных педагогического исследования; знания аспектов компьютерной опасности для детей и педагогических путей ее преодоления; компьютерные презентации учебных занятий; фрагменты школьных уроков с использованием компьютера; электронный портфолио студента по педагогике
Педагогические системы и технологии	дидактическая игра-конкурс «Новая школа» с компьютерной обработкой данных и результатов проектирования	навыки по применению компьютера в области педагогического менеджмента; фрагменты выступления на педагогическом совете с демонстрацией результатов исследований в электронном виде; навыки организации электронных педагогических конференций; модели самостоятельно сконструированных педагогических систем (мультимедиапрезентации)
Коррекционная педагогика	активная лекция на основе педагогического анализа электронных презентаций, подготовленных студентами	навыки создания электронного конспекта лекций; навыки представления результатов микроисследований и педагогических наблюдений для большой аудитории с помощью компьютерной презентации
Коррекционная педагогика	индивидуальный творческий проект, контрольная самостоятельная работа (внеаудиторно)	разработки модульных программ для использования в интегрированном классе по профилирующему предмету (в электронном варианте); варианты планирования деятельности классного руководителя, разработки воспитательных дел и мероприятий; электронные формы классных журналов, карт малолетних правонарушителей
Производственная педагогика	семинар-профессинальный клуб	созданные студентами модели педагогического взаимодействия (при создании моделей пед.общения используются материалы фоторепортажей и видеороликов, записанных студентами-заочниками на рабочих местах); проекты коллективных творческих дел
Производственная педагогика	активная лекция (в ходе лекции организованы	созданные студентами модели педагогического взаимодействия; варианты планирования деятельности педагога-менеджера; электронные

	микровыступления с демонстрацией подготовленных студентами фоторепортажей, видеосюжетов, сюжетных ролевых зарисовок)	диагностические средства, используемые в практике педагога-менеджера, менеджера по кадрам; электронные карты педагогического наблюдения; персональные компьютерные банки данных по педагогической технике, стратегиям управленческой деятельности и др.

В ходе занятий использовались следующие средства компьютеризации процесса обучения: компьютеры с выходом в Интернет; мультимедиапроектор; сканер; цифровые носители информации; видеокамера; диктофон; перечень адресов сайтов лучших средних образовательных учреждений Беларуси, России, Украины, других стран; перечень образовательных Интернет-ресурсов; пакет прикладных программ (PowerPoint, Word, Excel) и другие средства Microsoft Office; материалы онлайн-журнала Action Research Internatiional; средства педагогической диагностики в электронном варианте (например, тест «Мотивация к успеху», тест-диагностика межличностных отношений, определения уровня эмоционального комфорта на учебном занятии и др.)

Применялись следующие основные методы общепедагогической подготовки: репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, исследовательский, проблемный, реализации творческих задач, учебно-тренировочный, метод случайностей, банк идей, микро-преподавание, видеометоды, стимулирования учебной деятельности, ситуативный, контроля успешности обучения, обобщения личного педагогического опыта, коллективной творческой деятельности, методы социологического исследования, педагогической диагностики, экспонирующие с доминантой эмоционально-художественной активности, когнитивные (отработка элементов педагогической техники) и др.

Методы педагогического исследования (анкетирование, интервьюирование, экспертный опрос, метод выборки, тестирование) показали продуктивность представленных в таблице1 форм учебных занятий на основе компьютерных технологий. Их применение позволило расширить профессиональные и компьютерные компетенции студентов.

Список использованных источников:

1. Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект/ П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ.ред. И.И. Цыркуна. - Минск: БГПУ, 2008.

2. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб.пособие / И.И. Прокофьев. - Минск: ТетраСистемс, 2002. - С.344-360.

3. Педагогика. Учебная программа для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика./ П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ.ред. И.И. Цыркуна. - Минск: БГПУ, 2008.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ЛЕТНИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

С.Я. Ермолич
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ЯВЛЯЕТСЯ СВЯЗУЮЩИМ ЗВЕНОМ МЕЖДУ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ, ВАЖНЕЙШИМ УСЛОВИЕМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ОБРАЗОВАНИЯ И БАЗИСОМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ. В ДАННОЙ СВЯЗИ АКТУАЛИЗИРУЕТСЯ ПОИСК НОВЫХ ПОДХОДОВ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОХОЖДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И ЕЁ ОРГАНИЗАЦИИ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ЛЕТНИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ ЯВЛЯЕТСЯ ОДНИМ ИЗ ВАЖНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ. СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИКИ НАПРАВЛЕНО НА ПОДГОТОВКУ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ В КАНИКУЛЯРНОЕ ВРЕМЯ. ДАННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ПРЕДПОЛАГАЕТ РАБОТУ В КАЧЕСТВЕ ВОСПИТАТЕЛЯ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ, ДЕТСКИХ САНАТОРИЯХ, ВНЕШКОЛЬНЫХ, СЕМЕЙНЫХ, ПРОФИЛЬНЫХ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ЛАГЕРЯХ, АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ПРОГРАММАХ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.

ЭФФЕКТИВНОМУ ПРОХОЖДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СПОСОБСТВУЮТ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ВОЗРАСТНОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ, ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДР.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ЛЕТНИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ НОСИТ КОМПЛЕКСНЫЙ, ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ХАРАКТЕР, ОНА ПРЕДОСТАВЛЯЕТ ВОЗМОЖНОСТЬ СОСРЕДОТОЧИТЬСЯ НА РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СВЯЗИ С СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ, РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ. ЕЕ УНИКАЛЬНОСТЬ ОБУСЛОВЛЕНА: ВЫСОКОЙ СТЕПЕНЬЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИКЕ (ДАННАЯ ПРАКТИКА ВПЕРВЫЕ ЗА ГОДЫ

ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ДАЕТ ВОЗМОЖНОСТЬ СТАТЬ ПОЛНОПРАВНЫМИ УЧАСТНИКАМИ (СУБЪЕКТАМИ) ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ПРЕДПОЛАГАЕТ НЕПОСРЕДСТВЕННЫЙ И ДОЛГОСРОЧНЫЙ КОНТРАКТ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ); ВЫСОКОЙ СТЕПЕНЬЮ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА СОБСТВЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ, А ТАКЖЕ ЗА ЖИЗНЬ И БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ; ОРГАНИЗАЦИЕЙ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ БЕЗ УЧАСТИЯ СЕМЬИ.

Учебно-методическая подготовка студентов к работе в детских оздоровительных лагерях осуществляется в рамках курса «Методика работы в лагере», особенностью которого является структурированный и интегрированный характер, обеспечивающий единство теоретического, методического и практического компонентов профессиональной подготовки [1]. На наш взгляд, изучение курса «Методика работы в лагере» не позволяет решать все актуальные вопросы подготовки студентов к педагогической практике в лагере. Опыт организации и методического руководства педагогической практикой показал, что эффективному развитию ключевых компетенций, профессиональных умений и навыков способствует методическое сопровождение практики студентов.

Использовать методическое обеспечение необходимо в соответствии с содержанием деятельности и задачами этапа практики. Так, на подготовительном этапе, кроме изучения курса «Методика работы в лагере», студентам необходимо подготовить методические материалы для работы в лагере: авторские социально-культурные, социально-воспитательные, реабилитационные проекты, модели смен, игры, сценарии общелагерных и отрядных мероприятий, анкеты для родителей и детей, названия отрядов, девизов, речевок, планы работы кружков и др.

Систематизация имеющихся методических разработок позволила создать электронную методическую папку-копилку «Сокровищница вожатого», которая содержит многогранную и разнообразную информацию, необходимую для сопровождения первых шагов студентов в качестве воспитателей, самостоятельно реализующих педагогическую деятельность.

Электронная методическая папка-копилка «Сокровищница вожатого» содержит следующие разделы: белорусская страничка; библиотека воспитателя детского оздоровительного лагеря; важно знать; детские и молодежные организации; здоровый образ жизни; игротека; календарь праздников; коллективно-творческие дела; конкурсные программы; литературная копилка; музыкальное сопровождение; на заметку; песенники; познай себя; полезные ссылки в Интернете для воспитателя; помощник для вожатого; правовая страничка; природоведение;

путешествия по странам; салон красоты; студия hand-made; сценарии; тренинги; этикет.

Ресурс электронной методической папки содержит большой объем методической информации, позволяет сократить время на подготовку мероприятий в условиях лагеря и тем самым предоставить воспитателю больше времени для непосредственного взаимодействия с детьми и подростками, удовлетворить их социальные потребности.

Использование педагогического дневника воспитателя детского оздоровительного лагеря позволяет решать задачи основного этапа практики. В нем содержатся материалы, необходимые воспитателю для планирования работы, эффективного построения воспитательного процесса в отряде, организации и проведения социально-культурных мероприятий, осознания имеющегося педагогического потенциала, а также проектирования перспектив профессионального роста [2].

Педагогический дневник воспитателя включает: цель, основные и дополнительные задачи летней педагогической практики, ожидания студентов от практики, права, обязанности воспитателя и детей, табу воспитателя, правила поведения детей в лагере (правила поведения в душевых, корпусах и комнатах, столовой, за территорией лагеря, правила общения детей друг с другом), социально-педагогический паспорт детского оздоровительного лагеря, перспективный план работы и план работы с отрядом на каждый день, режим дня лагеря, информация об отряде (название, эмблема, девиз, речёвка, песня, законы отряда), сведения о ребятах отряда, психолого-педагогическая характеристика детей отряда, методы и методики, использованные при составлении характеристики детей, социально-педагогический портрет отряда, социально-культурная деятельность детского оздоровительного лагеря, ежедневник воспитателя, в котором отражены основные события, педагогические ошибки, приобретенные знания, умения и навыки, рефлексия, анализ зачетного воспитательного мероприятия, отчет о проведении общелагерного мероприятия, отчет о прохождении практики, рефлексия педагогической деятельности студента, оценочный лист, советы и рекомендации начинающему воспитателю, перспективы дальнейшего профессионального роста, предложения студентов по совершенствованию организации летней педагогической практики, Положение об оздоровительном лагере, Основы медицины и техники безопасности.

На заключительном этапе проводится анализ итогов педагогической деятельности. Оценка педагогической деятельности студента-практиканта

проводится администрацией детского оздоровительного лагеря. В данной связи необходимо разработать и согласовать критерии оценки практики. Нами предлагаются следующие критерии: точное понимание студентом задач практики, активность в приобретении новых знаний и умений, уровень теоретической и практической подготовки (знание форм и методов работы в летних лагерях, возрастных особенностей детей и др.), качество работы практиканта (добросовестность, постоянный поиск новых методов, приемов, форм работы с детьми, тщательность подготовки зачетных мероприятий и др.), владение педагогическими умениями (организаторскими, аналитическими, диагностическими, коммуникативными), характер взаимоотношений с детьми и коллегами, развитие и совершенствование профессиональных качеств личности, отражение в документации навыков самоконтроля и самооценки.

Таким образом, методическое сопровождение играет важную роль в повышении качества профессиональной практикоориентированной подготовки будущих специалистов социально-педагогической сферы и успешно применяется в процессе подготовки студентов факультета социально-педагогических технологий БГПУ им. М.Танка к педагогической практике в летних оздоровительных лагерях.

Список использованных источников:

1. Ермолич, С.Я. Инновационные аспекты подготовки студентов к летней педагогической практике / С.Я. Ермолич // Инновационные технологии в образовании, науке и производстве: материалы респ. науч.-практ. конф., Минск 6-7 дек. 2007 г./ под ред. Э.Я. Ивашина, Н.Я. Новик. – БНТУ, 2007 - С. 107-110.
2. Ермолич, С.Я. Педагогический дневник воспитателя детского оздоровительного лагеря / С.Я. Ермолич. – Минск: БГПУ, 2009.

СОВРЕМЕННЫЕ ВНЕКЛАССНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Т.Г .Жилинская
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современные ученики должны воспринимать учителя не только как носителя определенной суммы знаний, но и как яркую, интересную личность – творца, в руках которого ребенок и музыка, соединяясь и взаимно дополняя друг друга, формируют будущее – человеческий образ. Поэтому профессия «учитель музыки» требует новаторского стиля мышления, широкого кругозора, развитой общей культуры, мобильной методической оснащенности, грамотного владения всеми компонентами педагогического мастерства и, безусловно, артистизмом.

Благодаря урокам музыки происходит приобщение детей к огромному эмоционально-нравственному опыту человечества. Здесь необходим, прежде всего, труд души ребёнка. Он заключается в глубоком переживании детьми исполняемого произведения и требует напряжения душевных сил, причастности к жизненным

проблемам, отражённым в музыкальном произведении, его эмоциональной и нравственной оценке.

Музыкальное воспитание в школе не ограничивается только уроками, ведь учитель музыки – организатор всей музыкальной жизни школы. Продолжением учебной работы каждого является внеклассная работа, которая существенно повышает возможности учебного процесса. При подготовке, организации и проведении внеурочных мероприятий формируются взаимоотношения между учащимися и их личностные качества - чувство ответственности, уверенности в себе, умение правильно принимать решения. Кроме того, удовлетворяются потребности школьников в признании и приятии.

В последние два десятилетия к традиционным формам внеурочной работы, к которым можно отнести хоровые занятия, музыкальные ансамбли, лекторские музыкальные кружки, по типу «Беседы у рояля», походы в музыкальные театры и на концерты в филармонии, добавляются новые направления:. постановка детского спектакля, организация школьного постоянно действующего музыкального театра, театра музыкальной миниатюры, театра хоровой миниатюры, театрализация выступления, организация встреч с актерами, режиссерами. Во внеурочную работу учителя музыканта все чаще и чаще вторгаются элементы театрального искусства, которое он долгое время изучал самостоятельно, овладевая азами нелегкой дополнительной специальности по собственному наитию. Нужно было вполне самостоятельно «режиссировать», «театрализовать», «сценографировать», «музыкально оформить», «драматизовать», «костюмировать» и т.д. и т.п. предлагаемый постановочный материал, который и сочинять, возможно, приходилось самому педагогу.

В современной музыкальной педагогике становится популярной театральная терминология: «сценарий урока», «режиссура урока», «драматургия темы», «эмоционально-образная драматургия» и т.д. В связи с этим подход к образованию и воспитанию с позиций театральной педагогики открывает новые горизонты процесса гуманизации профессионального педагогического творчества.

Изучение многих дисциплин театрального цикла приблизило школьного учителя музыки к профессиональному решению многих просветительских, общественно-воспитательных, коммуникативных и творческих проблем, предоставленных реалиями школьной жизни, что стало выгодно отличать его от других специалистов. Опытная работа белорусских исследователей в данном направлении (Н.В. Иванова, Н.В. Романчик, Н.В. Мациевская и О.О. Грачева) показала что, чем выше профессионализм в театрально-концертной деятельности,

тем глубже её нравственно-эмоциональное воздействие на зрителей, тем очевидней для педагога востребованность его работы, переживание им удовлетворенности от собственной деятельности, зачастую более чем благотворительной.

Профессиональная направленность личности учителя музыки, владеющего азами театрального искусства, характеризуется как художественно-творческая, духовно-практическая деятельность человека по отображению и преобразованию окружающей действительности. Цель этой деятельности – формирование и развитие творческих способностей человека. Таким образом, не только элементы театрального искусства, но и профессиональное изучение этого предмета при подготовке учителя, и не только – музыки, в вузе – насущная потребность дальнейшего развития факультетов в процессе гуманизации педагогического образования XXI века.

Участие во внеклассной работе открывает перед школьниками возможность углубленно заниматься тем, что их влечёт. Учитель же, занимаясь с заинтересованными учащимися, имеет возможность больше приобщить их к музыке, формировать самостоятельность и творческую активность. Успех всей разнообразной работы по музыкальному воспитанию во многом определяется тем, насколько ребята овладевают различными видами музыкальной деятельности и испытывают потребность в ней. На формирование их интересов и вкусов большое влияние оказывают семья, средства массовой информации, сверстники, и это нужно учитывать в каждом конкретном случае.

Каждый учитель музыки не может обойти вниманием этот важный аспект музыкального воспитания школьников. Ведь при одном уроке музыки в неделю трудно обеспечить желаемый уровень развития музыкальных способностей школьников.

Внеклассная работа по музыке - это очень сложный процесс. Он способствует формированию эстетического сознания учащихся, потребности творческих исканий, стимулирует стремление к продуктивной самореализации личности во всех сферах жизнедеятельности. Все виды организации внеклассных музыкальных занятий выбираются с учётом интересов детей и предполагают следовать определённым методическим рекомендациям:

1. Соблюдать основные принципы организации внеклассной музыкальной деятельности детей: преемственность, планомерность, последовательность, систематичность и увлечённость.

2. Разнообразить содержание внеклассных мероприятий для накапливания музыкального опыта детей и обогащения их новыми музыкальными впечатлениями.

3. Подбирать художественный иллюстративный материал высокого качества и показывать его отличное исполнение, как учителем, так и школьниками.

4. Повышать занимательность содержания внеклассного мероприятия, новизну его элементов.

5. Учитывать возрастные особенности детей и музыкальный уровень их развития, подбирать соответствующие формы проведения внеклассных занятий, доступный музыкальный и литературный материал.

6. Направлять внеурочную музыкальную работу на развитие активности детей, их воображения и инициативы.

7. Соблюдать определённую продолжительность занятий в зависимости от возраста детей.

Организационными формами проведения внеклассной музыкально-воспитательной работы могут быть: массовые – общешкольный хор, оркестр народных инструментов, праздники, карнавалы, смотры, конкурсы. Коллективные посещения оперных спектаклей, концертных залов, музеев музыкальной культуры, музыкальных лекториев (лекции-концерты, беседы о музыке), музыкальных абонементов, просмотр видеофильмов - экранизации опер и балетов и т.д.; кружковые – сольные, инструментальные, хоровые, ансамблевые (разные типы вокальных и фольклорных коллективов). Танцевальные, музыкальные факультативы, разнообразные театральные студийные формы и т.д.; различные виды музыкальных развлечений – праздники, аттракционы, утренники, игры. Хороводы, тематические вечера, дискотеки и т.д.

Во внеклассной работе педагог не должен навязывать школьнику «штампы от искусства», а оказывать ему педагогическую поддержку в самоопределении его отношения к искусству, в его эстетическом саморазвитии, самоутверждении через творческую самореализацию.

Решение задач формирования личности определяется эффективностью эстетического воспитания. В связи с этим возрастают требования к профессиональному мастерству педагога, и его умению ориентироваться в огромном мире искусства, его знанию психологии и педагогической основы воспитательного процесса, осознанию им необходимости своего дела. Сформировать человека чувствующим и думающим можно, лишь воспитывая его эстетически, т.е. открыв для него мир слуха, зрения, осязания, благородства чувств, поступков, запечатлённых искусством.

Современные формы внеклассной работы в области музыкального искусства являются важным средством, снимающим у детей напряжение от учёбы, труда,

спорта. Увлекая школьника, сосредотачивая его внимание на новых и ярких впечатлениях, пробуждая эстетическое чувство, удовлетворяя духовные потребности, искусство переносит его в мир переживаний и эмоциональных состояний, переключающих психическую деятельность в новое русло, создающих разрядку. Сменой количества и качества духовных впечатлений музыкальное искусство осуществляет своеобразную психотерапию, выполняет психологическую функцию.

Таким образом, внеклассные формы работы по музыкальному воспитанию создают большие возможности для проявления склонностей, развитие музыкальных, творческих способностей учащихся. Расширяя рамки урока, они имеют огромное значение в воспитании интересов и вкусов школьников.

Внеклассные занятия заполняют свободное время школьников, наполняют его социально ценным содержанием, удовлетворяют интересы и потребности ребят, способствуют их разностороннему развитию. В наше время, крупных социальных перемен, чрезвычайно остро стоит проблема интеллектуальной и духовной не занятости молодежи. Вакуум заполняется антиобщественными предпочтениями и склонностями. Главным барьером на пути «криминализации» молодежной среды является активная духовная работа, отвечающая интересам этого возраста. И здесь, школьные внеклассные мероприятия в области музыкального искусства, вооруженные приемами театральной педагогики, становятся тем «клубным пространством», где складывается уникальная воспитательная ситуация.

Так современная внеклассная работа детей и учителей комплексно подходит к тренировке всего спектра сенсорных способностей детей, одновременно идет наработка компетентности в создании лада межличностного общения, расширяется сфера самостоятельной творческо-мыслительной деятельности, что создает комфортные и, что важно, естественные условия для процесса учения-общения. Приемы музыкально-театральной педагогики решают не только специальные учебные проблемы музыкального образования, но и позволяют с успехом применять их и при решении общеобразовательных задач.

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

Е.Е. Заколодная
Белорусский государственный университет физической культуры

Спортивная деятельность связана с необходимостью преодоления спортсменами на каждом занятии экстремальных физических и эмоциональных нагрузок. Жесткое требование дисциплины, наказание за нарушение предписаний спортивного режима способствуют возникновению конфликтных ситуаций между

тренером и спортсменом. Существуют различные средства и методы, способствующие предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций. Особую роль здесь играют те произведения культуры, которые имеют такой признак, как «метафоричность», например, сказка.

С давних времен люди использовали сказки, притчи, мифы как воспитательное средство, с помощью которых они передавали и закрепляли свои нравственные ценности, правила поведения. Занимательные приключения героев сказок, образность языка делают приемлемой даже самую суровую мораль. Иногда смысл сказки или притчи понятен сразу, а бывает, что мы сталкиваемся с явлением «отсроченного эффекта». Человек осознает связь сказочной истории и своего поведения или ситуации через какой-то срок, часто как озарение. Поэтому педагогу важно быть терпеливым, ибо эффект от его работы может проявиться как сразу, так и через некоторое время. Одно можно сказать с уверенностью – воздействие с помощью метафоры является глубинным и удивительно стойким, ибо затрагивает не только поведенческие пласты психики, но и ее ценностную структуру [1 - 4].

Педагоги и психологи предлагают работу со сказкой для развития творческих способностей, совершенствования способов взаимодействия с окружающим миром, а также обучения, диагностики и коррекции личности ребенка. В настоящее время разрушение традиционных форм общественной морали привело общество к искажению ценностей, норм, образцов поведения, к девальвации общечеловеческих нравственных ценностей. Поэтому сегодня очень важно более активно использовать сказки и в духовно-нравственном развитии человека.

Почти все сказки основаны на нравоучении, которое дается не прямо, а вытекает из поступков героев, – о нем необходимо догадаться самому. Такая скрытая назидательность заключена почти в каждой сказке: нужно прислушиваться к старшим, обращаться к ним с почтением, помогать друг другу, не помнить зла и т. п. Но поучение облечено в тонкую и совершенную форму. В то же время мораль сказки прозрачна, она понятна и ребенку, и подростку, и взрослому и осваивается ими на эмоциональном уровне. Сказка с конкретным сюжетом и конкретными образами отображает глобальные проблемы, непреходящие ценности, вечные темы противоборства добра и зла, света и тьмы, силы и слабости.

В сказках нет прямых нравоучений, как например в баснях. «Сказка ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок». Всем известно, когда нам кто-то диктует: «Делай именно так, а не иначе», оценивает наши действия, в душе (особенно детской или подростковой) рождаются протест и желание сделать все наоборот. Например, многие дети любят сказку «Три поросенка». Особенно привлекательным

для них является старший поросенок, который может и повеселиться, и построить вовремя дом, и друзей приютить, и свою жизнь отстоять. Поросенок очень гибко соотносит удовольствие с реальностью, являясь примером социально адаптированного, творческого существа. Аналогом образа старшего поросенка в жанре басни часто называют муравья из басни И.Крылова «Стрекоза и Муравей». Муравей очень хорошо знает урок «делу – время, потехе – час». Однако дети больше любят легкомысленную стрекозу, сочувствуют, когда муравей выносит ей самый настоящий приговор: «Ты все пела – это дело, так пойди же, попляши!» Вероятно, ситуация в басне «Стрекоза и Муравей» во многом напоминает детям о собственных проказах и исход басни может укрепить в некоторых из них уверенность в том, что приходить со своими проблемами к родителям и педагогам бесполезно, потому что вместо понимания можно получить укор: «Я же тебе говорил!..» [3].

Другое дело сказка. Бессознательно идентифицируя себя со старшим поросенком, ребенок может научиться прогнозировать будущие проблемы и вовремя их решать, гибко совмещая удовольствия и необходимые дела. В сказке никто не учит жить правильно. События сказочной истории естественно и логично вытекают одно из другого. Таким образом, ребенок воспринимает и усваивает причинно-следственные связи, закономерности, существующие в этом мире. Педагогические проблемы прорабатываются благодаря опоре на нравственные ориентиры, духовные ценности и личностные потенциалы.

У сказки нет возрастных границ, в каждом возрасте – своя метафорическая история (миф, притча, легенда, басня и т. д.). В содержании сказок можно найти полный перечень человеческих проблем и способы их решения. Метафора глубоко проникает в область бессознательного человека и помогает найти ему свой собственный, лучший на данный момент, выход из проблемной ситуации. Педагог, используя в своей профессионально-педагогической деятельности метафору, как средство воспитания и развития, обезопасит себя от непроизвольного «навязывания» воспитаннику своего решения проблемы [2, 3].

Анализ сказок позволяет изменить или существенно обогатить взгляд на привычные ситуации, соприкоснуться с духовными ценностями. Работа со сказкой способствует высвобождению творческого потенциала личности, помогает конструктивному решению своих проблем. Особенно важно последействие сказки – именно оно является мощной силой, стимулирующей развитие человека любого возраста. Умение работать с метафорой на учебных занятиях способствует духовно-нравственному развитию будущих педагогов сферы спорта, позволяет им сформировать необходимые навыки для проведения аналогичных занятий с детьми

и подростками на учебно-тренировочных сборах в период подготовки к соревнованиям.

Выделяют следующие особенности работы со сказкой: рисование по мотивам сказки; проигрывание эпизодов сказки; использование сказки как притчи-нравоучения; творческая работа по мотивам сказки (анализ сказки, с учетом традиций той культуры, в которой рождалась сказка, рассказывание сказки, переписывание и дописывание сказки, сочинение сказки и др.) [2].

На учебных занятиях по дисциплине «Педагогика» у студентов Белорусского государственного университета физической культуры мы использовали все перечисленные методы. Сочинение сказки оказалось для студентов самым сложным заданием. Большой интерес у них вызвали сказки о животных, поскольку в действиях зверей воспроизводятся похожие человеческие ситуации, которые откровеннее обнажают негуманные стремления, помыслы, причины поступков, совершаемых людьми. Обычно в сказках много пословиц, поговорок, очень метких и поучительных: «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается» и др. Все эти особенности делают сказку незаменимым средством обучения и воспитания детей разных возрастов. Но иногда афоризмы не лежат на поверхности и их нужно сформулировать самостоятельно. Мы предлагали студентам переводить сказку в пословицы, поговорки и афоризмы к ним, с чем они умело справлялись.

Например, студентам была предложена из сборника Степанова Ю.Г. «Таблетки от непогоды» литературная сказка «Заяц и черепаха» [5]:

Черепаха с Зайцем нашли зеленый капустный лист.

– Делить его не будем, – говорит Заяц, – давай так: кто быстрее добежит до своего дома, а потом вернется к листу, тот его и съест.

– Согласна, – говорит Черепаха.

– Тогда я лист беру себе, – обрадовался Заяц, – тебе ли, Черепахе, тягаться в беге со мной, Зайцем!

– Нет, – сказала Черепаха, – лист я беру себе. Мне и бежать никуда не надо. Ведь я всегда у себя дома.

Студенты выразили суть сказки как притчи-нравоучения в следующих пословицах и поговорках: «Умный в гору не пойдет, умный гору обойдет»; «Век живи, век учись»; «Поспешишь – людей насмешишь»; «Тише едешь – дальше будешь»; «Умный глупому не соперник»; «Хорошо смеется тот, кто смеется последний» и др.

Работа со сказкой развивает личность педагога, помогает взрослому и ребенку, как субъектам образовательного процесса, понять друг друга, создает невидимый мост между ними. Сказочная история, передающая жизненный опыт

многих поколений часто бывает самой короткой дорогой, по которой можно подойти к внутреннему миру ребенка, помочь ему понять законы окружающей действительности, увидеть проблему и придумать выход из создавшейся ситуации, а потом этот выход использовать и для себя.

Духовно-нравственное развитие учителя, способного и подготовленного к духовно-нравственному воспитанию учащихся является важнейшей задачей высшей школы. Умение работать с метафорой позволит будущим специалистам сферы спорта повысить эффективность учебно-воспитательного и тренировочного процессов, выработать иммунитет к нестандартным педагогическим (часто конфликтным) ситуациям, характерным для спортивной деятельности, связанной с постоянными перегрузками и стрессами.

Список использованных источников:

1. Алексеев, К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии / К.И. Алексеев // Вопросы психологии. – М., 1996. – № 2. – С. 73 – 85.
2. Гнездилов, А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина. / А.В. Гнездилов. – СПб.: Речь, 2004.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 1998.
4. Колошина, Т.Ю. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера / Т.Ю. Колошина, А.А. Трусь. – СПб.: Речь, 2010.
5. Степанов, Ю.Г. Таблетки от непогоды: литературные сказки / Ю.Г. Степанов. – Л.: Дет. лит.,1990.

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ

К.А. Звягин
Челябинский государственный педагогический университет

Важнейшей парадигмальной характеристикой гуманистической педагогики является обоснованная подготовка людей, обладающих, прежде всего, установкой и готовностью самостоятельно и творчески распоряжаться своим ресурсом свободы в ситуации выбора. Готовность осуществлять выбор в той или иной жизненной ситуации, самостоятельно и творчески справляться с возникающими проблемами относится к разряду общечеловеческих компетентностей, названных ключевыми.

Человеческое сообщество испытывает постоянную нужду в выработке у своих членов посредством системы образования такого рода компетентности. Но для этого необходимо, чтобы один из главных образовательных субъектов: преподаватели, педагоги, воспитатели, учителя и т.д. - сами обладали такой компетентностью и могли содействовать ее формированию у своих учащихся, воспитанников, студентов и т.д.

Особенно острой становится данная проблема в сфере педагогического образования, в подготовке будущих педагогов. Путь к названной общечеловеческой компетентности лежит через формирование у студентов ключевых профессионально-педагогических компетентностей. К числу таковых относится компетентность к выбору организационных форм образования. Формирование сегодня данной компетентности сопровождается большими трудностями, заключающимися в

неоднозначности истолкования основных понятий и прежде всего, понятий «компетентность», «компетентностный подход». Кроме того, ситуация усугубляется еще и тем, что в процессе современной модернизации образования испытывается дефицит в теоретико-методологическом и методико-технологическом обеспечении реализации компетентностного подхода. Только начинает накапливаться такой опыт, позволяющий образовательной системе высшего профессионального образования интегрироваться в европейское и мировое образовательное пространство (в рамках Болонского процесса). Существующий же зарубежный опыт, к примеру, «ориентированное на компетенции образование» (Competence-based education - CBE), возникшее в США в 70-х годах XX века, требует соответствующей адаптации к отечественным условиям.

С учетом вышеназванных трудностей можно опереться на «рабочее» понимание компетентности как присущего человеку личностного образования, выражающего его хорошую осведомленность, обладание познаниями и опытом в определенной области, а также теоретическую и практическую готовность к эффективной деятельности в ней.

Обеспечение каждому учащемуся возможностей выбора «веера» траекторий личностного развития может быть достигнуто разными путями, в частности, посредством использования типологии (иерархии) организационных форм образования: «форм организации образовательной работы», «форм организации образовательных занятий» и «общих организационных форм (систем) образования». При этом базовыми выступают «формы организации образовательных занятий», характеризующие внешнее функциональное движение и внутреннюю структуризацию образования на данных занятиях. «Формы организации образовательной работы» представляют собой относительно самостоятельный компонент «форм организации образовательных занятий» и отражают процессуальный аспект взаимодействия основных образовательных субъектов. Та или иная органическая совокупность форм организации образовательных занятий определяет ту или иную «общую организационную форму (систему) образования».

В настоящее время в образовательных учреждениях разного типа (гимназиях, лицеях, реальных школах и т.п.) широко используются различные системы образования: классно-урочная, лекционно-семинарско-практическая, проектная и др.

Идея личностного развития учащихся может реализоваться посредством использования разнообразных форм организации образовательной работы: массовых, коллективных, групповых, парных, индивидуальных.

Менее всего в новых условиях выявлена роль форм организации образовательных занятий в обеспечении гуманизации, дифференциации, индивидуализации, вариативности целостной образовательной деятельности.

Сегодня становится важным руководствоваться в образовательных учреждениях следующей теоретико-методологической установкой: наряду с уроком в

его разновидностях, необходимо широко использовать в рамках расписания другие формы организации образовательных занятий в их разновидностях: формы организации образовательных занятий теоретического плана (учебную лекцию в ее разновидностях, учебный семинар в его разновидностях и т.п.); формы организации занятий практического плана (лабораторное занятие в его разновидностях, практикум в его разновидностях и т.п.); формы организации «смешанных» («сложных», «интегративных») занятий (дидактическую игру в ее разновидностях, экскурсию в ее разновидностях и т.п.); формы организации специальных (факультативных, элективных) занятий и др., то есть необходимо использовать систему разнообразных форм организации образовательных занятий.

Именно система разнообразных форм организации образовательных занятий, в отличие от содержания образования, методов и образовательных средств, может создавать благоприятный психолого-педагогический климат, педагогическую атмосферу, представляющую собой совокупность эмоционально-интеллектуальных факторов, ценностей и особенностей, обусловливающих взаимоотношения, взаимовлияния, сотрудничество учителя и учащихся.

Созданием в «образовательном пространстве» благоприятного психолого-педагогического климата, характеризующегося, прежде всего, установлением гуманистических отношений между самими учащимися, между ними и педагогами, та или иная система разнообразных форм организации занятий в условиях массового образования придает последнему вариативный характер и позволяет «дойти» до каждого ученика, учесть его индивидуальные и возрастные особенности, проводить работу с «нормальными» детьми, с одаренными, детьми-инвалидами, а также с детьми, требующими педагогической поддержки, компенсирующего и коррекционного образования, обеспечить учащимся в согласии с их выбором различные пути саморазвития, содействовать в дальнейшем их самоопределению и самореализации.

С учетом вышесказанного можно предложить следующую процедуру выбора организационных форм образования, с помощью которой можно успешно вырабатывать соответствующую ключевую профессионально-педагогическую компетентность у будущих педагогов.

Процедура выбора организационных форм образования (обучения и воспитания) состоит из следующих стадий и операций:

– **подготовительная стадия: 1) выявление и анализ «ситуации выбора» желаемой организационной формы образования; 2) формирование цели выбора; 3) акцентирование профессионального внимания учителя (воспитателя) на «пространство возможных организационных форм образования»; 4) деятельность учителя (воспитателя) по уточнению своего «пространства выбора»; 5) работа по общему упорядочиванию «пространства выбора» для снижения неопределенности информации об организационных формах образования;**

– **основная стадия: 1) определение в соответствии с «целью выбора» критерия (критериев) выбора предпочтительной организационной формы образования; 2) дальнейшая переструктуризация «пространства выбора» для сужения «зоны поиска» желаемой организационной формы: 3) определение педагогических и управленческих факторов, способствующих выбору приемлемой организационной формы; 4) осуществление концептуального и практически реализуемого выбора оптимальной организационной формы образования;**

– **заключительная стадия: 1) оценивание концептуально выбранной и практически реализованной организационной формы образования на предмет соответствия цели и критерию (критериям) выбора и ожидавшимся последствиям; 2) определение «поля» трудностей в проведении концептуального и практического выбора организационной формы; оценка влияния педагогических и управленческих факторов: 3) рефлектирование учителя (воспитателя) над выполненными действиями процедуры выбора организационной формы для оценки их эффективности и перспектив совершенствования.**

Формирование у будущих педагогов ключевой профессионально-педагогической компетентности к выбору организационных форм образования отвечает целевым установкам и основным требованиям, выраженным в государственных документах перспективного значения в области образования, способствует реализации гуманистической парадигмы педагогики.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ В ХОДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

М.В. Зенькова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Формирование профессиональных качеств будущего специалиста любой сферы деятельности - важнейшая задача образовательных учреждений. Это требование в полной мере предъявляется и к подготовке учителей, в том числе и учителей химии. Важное значение в подготовке будущего учителя химии имеет формирование его профессиональных (педагогических) умений.

Особую роль в решении данной задачи должны выполнять частные методики. При изучении учебного курса методики преподавания химии следует обобщать, интегрировать знания студентов по предметам психолого-педагогического и специального циклов, переводить их на уровень продуктивной деятельности, формировать профессиональные умения. На учебных занятиях (лекциях, лабораторных и практических) возможен лишь теоретический разбор психолого-педагогических путей, способов выработки данных умений. Значительную роль в

формировании профессиональных умений будущего учителя химии может выполнять контролируемаясамостоятельная работа. Наиболее важными профессиональными умениями, на наш взгляд, являются следующие: умение планировать изучение учащимися учебного материала по предмету (составлять календарно-тематические и рабочие планы), изготавливать необходимые дидактические материалы для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач в учебной и внеклассной работе по химии в школе. Как показывают результаты педагогического исследования, формирование профессиональных умений у студентов в процессе самостоятельной работы по актуализации теоретических знаний происходит в несколько этапов:

1. Мотивация накопления теоретических знаний по методике преподавания химии на лекциях и лабораторно-практических занятиях. Прежде всего, необходимо показать студентам, что их знания по психологии, педагогике и методике преподавания химии в практике преподаванияне только востребованы, но должны быть действенными. Мало теоретически знать, озвучить мнение о том, как можно решить ту или иную задачу в обучении школьников данному учебному предмету, но и уметь практически ее реализовать. На практических занятиях по методике преподавания химии студенты ставятся в условия необходимости воспроизводить и использовать полученные на лекциях знания, проводя методический анализучебных тем школьного курса химии.

2. Самостоятельная работа студентов по выработке отдельных профессиональных умений в ходе знакомства с теорией методики преподавания химии в лекционном курсе и практикуме. Для данного этапа нами разработаны задания для самостоятельной работы, которые ориентируют студентов на изучение структуры календарно-тематических планов по химии и их составление по разделам школьного курса химии.

В ходе такой работы студенты закрепляют знания учебно-воспитательных задач обучения химии в школе и путей их реализации. Они анализируют содержание учебного материала по темам к каждому конкретному уроку, формулируют соответствующие ему общепедагогические, дидактические и методические задачи, определяют методы обучения, формируемые и закрепляемые понятия, химический эксперимент, расчетные задачи, формы контроля знаний, домашние задания. На данном этапе идет также формирование у студентов умений готовиться к урокам, составлять развернутые планы-конспекты уроков разных типов (изучения новых знаний, обобщения, проверки).

Задания ориентируют студентов на необходимость учета того, что при изучении нового учебного материала в разных разделах курса может преимущественно использоваться или индуктивный, или дедуктивный путь познания. С целью обобщения знаний школьников студентам рекомендуется составить планы-конспекты (сценарии) классических уроков инестандартных – деловых игр, конкурсов, лекций. Для контроля знаний студенты составляют разноуровневые задания, тесты, дающие возможность оценить знания учащихся по десятибалльной системе.

После знакомства на учебных занятиях с типами расчетных и качественных химических задач, используемых в школьном курсе химии, студенты получают задания на составление дидактических материалов: условий и алгоритмов решений задач разных типов. Изучив теоретический материал о содержании и организации внеклассной работы по химии, студенты включаются в самостоятельную работу по разработке планов работы кружков, занятий по интересам, сценариев массовых внеклассных мероприятий разной направленности. Таким образом, изучение почти каждого раздела теоретических знаний по методике преподавания химии сопровождается самостоятельной работой студентов по их актуализации, применению при разработке соответствующих дидактических материалов, используемых в обучении школьников.

3. Самостоятельная работа по изучению и обобщению передового педагогического опыта во время педагогической практики в школе по наиболее важным проблемам методики преподавания химии: организация и оборудование кабинета химии в школе; активизация познавательной деятельности учащихся на этапе первичного усвоения знаний по химии; методы проверки и оценки знаний по химии; новые технологии в изучении химии; внеклассная работа по химии; формирование навыков научно-исследовательской деятельности учащихся в учебной и внеклассной работе по химии и т.д. Студенты получают специально разработанные задания-памятки для изучения опыта работы учителей по каждому из направлений.

Задания-памятки для организации самостоятельной работы студентов содержат информацию о том, на какие вопросы при изучении опыта работы учителей следует обратить особое внимание. Студенты закрепляют свои теоретические знания и применяют их на практике, находя известные им из теории пути решения проблемы в конкретном опыте преподавания.

4. Контролируемая самостоятельная работа на заключительном этапе изучения методики преподавания химии. Студенты получают задание для

индивидуальной внеаудиторной контролируемой самостоятельной работы,которую должны выполнить и защитить накануне экзамена по данной учебной дисциплине. На экзамене студент может использовать свою работу для иллюстрации излагаемых теоретических знаний. Задание формулируется следующим образом: разработать тему (конкретную для каждого студента) школьного курса химии: 1. Дать методический анализ темы по плану: название темы, класс, задачи – образовательные, воспитательные, развивающие (указать пути решения воспитательных и развивающих задач), методы (общие и частные), организационные формы обучения, школьный химический эксперимент, его виды, расчетные задачи, средства обучения. 2. Разработать развернутые планы – конспекты (сценарии) уроков разных типов по теме, согласно требованиям, предъявляемым к современному уроку химии. 3. Составить развернутый план-сценарий массового внеклассного мероприятия по теме. 4. Разработать разноуровневые задания или тесты для контроля знаний по теме. 5. Подготовить компьютерную презентацию к обобщающему уроку по теме. 6. Привести список используемой и рекомендуемой учащимся литературы по данной теме.

Качество выполненного задания свидетельствует о методической подготовке студента к самостоятельной работе в школе, о том, в какой степени он владеет необходимыми профессиональными умениями.

Результаты исследования показывают, что контролируемая самостоятельная работа по методике преподавания химии – важный путь формирования профессиональных умений у студентов.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

В.Н. Кавцевич, А.А. Свирид, Т.А. Бонина, Е.Г. Лопатко
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Учитель биологии в современной общеобразовательной школе призван формировать у учащихся новое отношение к окружающему миру, учить не просто предмету, знаниям о разных видах растений и животных, но также формировать гуманное и бережное отношение ко всем живым существам. Современные аспекты экологической этики и гуманитарной экологии изложены в работах [1, 2, 5 и др.]. Доброту, сопереживание, заботу о животных трудно воспитать словами, для этого необходимо непосредственное участие самих молодых людей в деле защиты животных [3].

Преподаватели и студенты факультета естествознания Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка неоднократно

обращали внимание на проблему бездомных животных в Минске. Сначала это был сбор подписей в поддержку строительства приюта для животных, затем – принятие закона о защите животных. Во многих крупных городах мира, в том числе и в Минске, существует проблема бродячих и бездомных животных, которые могут причинять человеку много неудобств и неприятностей. Для того, чтобы разобраться во многих аспектах, связанных с данной проблемой, научным студенческим обществом при поддержке преподавателей факультета был организован круглый стол на тему: “Проблема бездомных животных в Беларуси”. Цель мероприятия заключалась в получении всесторонней информации по данной проблеме и путях ее решения в нашей стране и за рубежом. На обсуждение были вынесены наиболее важные практические, нравственные и этические вопросы, связанные с бездомными животными.

Накануне семинара студенческим научным обществом факультета была проведена большая подготовительная работа: организовано распространение пригласительных билетов и посещение КПУП “Фауна города”, проведена агитация за “волонтерское движение”, распространена ежемесячная благотворительная газета “Друзья животных”, собраны подписи в поддержку строительства приюта для бездомных животных в Минске.

Круглый стол – это одна из форм общения которая, позволяет поставить всех участников в равное положение, обеспечивает взаимодействие и открытость. Для таких семинаров характерны демократичность, активный характер обсуждения вопросов, побудительность к самостоятельному творческому мышлению, связь образовательных вопросов с практикой жизни [4].

Достоинством круглого стола является широкая возможность получить квалифицированные ответы по наиболее актуальным и сложным для самостоятельного осмысления проблемам, выслушать разные точки зрения и высказать свое понимание обсуждаемых вопросов.

Для участия в семинаре были приглашены специалисты-ученые, руководители государственных предприятий, представители общественных и волонтерских организаций, заинтересованные в решении данной проблемы. В процессе коллективной работы вместе с приглашенными специалистами студенты обменивались информацией, усваивали новые знания, учились спорить, убеждать, анализировать.

Структура круглого стола предполагала обсуждение нескольких смысловых блоков, связанных с различными сторонами обсуждаемой проблемы.

Начался круглый стол с выступления специалистов, которые ввели в проблему, обосновали актуальность заявленной темы, осветили вопросы того, как появляются, и как складываются судьбы бездомных животных в городской среде.

Второй блок включал информацию от служб, которые непосредственно решают судьбу изъятых из городской среды животных. Руководители коммунального унитарного предприятия «Фауна города» сообщили о нормативных правилах обращения с отловленными животными. Если в течение определенного срока для них не удается найти нового хозяина, то работники предприятия вынуждены прибегать к эвтаназии животного. Предприятие является временным приютом, оно должно обеспечивать достаточную пропускную способность. Переполнение приюта приведет к прекращению его существования, поэтому эвтаназия здесь рассматривается как вынужденная мера.

В третьем блоке свою точку зрения на указанную проблему высказали представили общественных зоозащитных организаций. Они обратили внимание, во-первых, на имеющиеся факты жестокого обращения с животными при их отлове. Во-вторых, до настоящего времени в столице отсутствует приют для бездомных животных. В-третьих, назрела острая необходимость принятия закона о защите животных, в котором будут регламентированы нормы обращения и с данной категорией животных, а также ответственность владельцев за домашних питомцев, которые часто бывают выброшенными ими на улицу.

Следующим смысловым блоком была информация от представителей волонтерского движения, которые поведали о своих делах и проблемах.

В качестве активных соучастников круглого стола выступали присутствующие студенты. С их участием был раскрыт вопрос о том, какими путями решают проблему регулирования численности и содержания бездомных животных в других странах и в том числе цивилизованных. Студенческая аудитория привлекалась к обсуждению острых и наиболее важных вопросов на каждом этапе мероприятия. На голосование поднимались вопросы о наличии самой проблемы бездомных животных, об этической стороне эвтаназии, о необходимости стерилизации и др. Дискуссия вышла оживленная, проблема брошенных и бездомных животных взволновала почти всех, периодически разгорались эмоциональные обсуждения, в стороне не остался никто из присутствующих.

Завершился круглый стол подведением итогов. Как оказалось, круглый стол оказался отличным способом изучения вопроса бездомных животных. Поэтапное включение присутствующих в обсуждаемую проблему, сначала как слушателей, потом как участников и, наконец, как субъектов, сопереживающих и действующих,

привело к желаемому результату. Сущность проблемы была раскрыта с разных позиций и при активном участии всех, в том числе и студентов. На многих она оказала эмоциональное воздействие, и студенты окончания мероприятия предложили свою помощь представителям волонтерского движения.

Получая таким способом информацию о проблеме у сегодняшнего студента, а в будущем учителя формируется гуманное отношение к животным, которому он научит своих учеников. Помимо этого студентами приобретаются определенные навыки, так как при их непосредственном участии был подготовлен и проведен один из интересных групповых методов обучения – круглый стол.

Список использованных источников:

1. Борейко, В.Е., 2007. Популярный словарь по экологической этике и гуманитарной экологии / В.Е. Борейко // Гуманитарный экологической журнал. – Вып.1, т. 9. – С. 2-62.
2. Зеленкова, И. Л. Прикладная этика. Пособие для студентов высших учебных заведений / И.Л. Зеленкова. - Минск: ТетраСистемс, 2002.
3. Павлова, Т.Н. Биоэтика в высшей школе: учеб. пособие / Т.Н. Павлова; Государ. академия ветерин. медицины и биотехнологии. – М.,1997.
4. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С. Кашлев. – Минск, «Вышэйшая школа», 2004.
5. Швейцер, А. Упадок и возрождение культуры / А. Швейцер. - Избранное. - М., Прометей, 1993.

ДИАЛОГ КАК КОНСТРУКТИВНЫЙ ФАКТОР РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Кажаева
Челябинский государственный педагогический университет

Современные преобразования, происходящие в условиях кризиса, нестабильности и неопределенности, приводят к столкновению потребностей и интересов, устремлений и ценностных ориентаций, прежде всего, главных субъектов образования: преподавателей, студентов и их родителей. Кроме того, осуществление нововведений: (новых идей, методов, форм, средств и технологий) предполагает преодоление сложившихся, устоявшихся представлений и стереотипов поведения. Указанное очень часто сопровождается возникновением ситуаций, характеризующихся коллизиями, высокой степенью напряженности, противоречивости, конфликтности. Особенно усугубляют положение дел во взаимоотношениях основных образовательных субъектов (преподавателей, студентов, родителей) проявления авторитаризма, навязывания мнений, оценок, ущемления прав, подавления личности, крайние индивидуализм и прагматизм и другие конфликтогенные факторы.

Сегодня становится общепризнанным, что ведущим механизмом конструктивного преодоления возникающих между основными образовательными субъектами противоречий, рассогласований, напряженности, а также конструктивного разрешения конфликтных ситуаций выступает их диалог

(«диалоговая процедура», «диалоговый режим»). Диалог позволяет всем участникам конфликтных ситуаций достичь не только компромисса, но иконсенсуса, делающего их сотрудничество максимально эффективным.

Ознакомление с философской (В.С. Библер, М. Бубер, А.П. Огурцов и др.), специальной научной (М.М. Бахтин и др.), психолого-педагогической (Н.А. Бодалев, В.А. Сластенин, А.А. Леонтьев и др.), методической (А.А. Миролюбов, Д.И. Изаренков и др.) литературой показывает, что, в первую очередь, именно с диалогом связывается реализация идей: гуманизации и **демократизации различных сфер жизнедеятельности студентов; развития у них диалектического мышления; сотрудничества; интерактивного взаимодействия и т.п.**

Качество образования можно существенно повысить, если использовать личностно ориентированные, гуманистические образовательные модели. **В современных государственных документах об образовании подчеркивается, что настоящий этап его модернизации предусматривает реализацию названных моделей на основе компетентностного подхода. Это предполагает изменение показателей качества образованности, переориентацию их на понятия «компетентность» и «компетенция» и, в частности, на коммуникативную компетентность, включающую в себя как разновидность «диалоговую компетентность». В современной научно-педагогической литературе (В.А. Сластенин, В.А. Болотов, В.В. Сериков, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) указывается на существующую до сих пор неоднозначность в трактовке названных понятий. Можно в качестве «рабочих» пользоваться следующими трактовками понятий «компетентность» и «компетенция».**

Под компетентностью будем понимать присущее каждому человеку личностное образование (интегративное качество), выражающее обладание им широкой эрудицией, знаниями, умениями и навыками, опытом в той или иной области, а также теоретическую и практическую готовность к эффективной деятельности в ней. Компетенция трактуется как заданное требование к подготовке человека, реализация которого позволяет ему эффективно выполнять обязанности, полномочия, функции.

Реализация гуманистических образовательных моделей обусловлена формированием у студентов одной из базовых компетенций - диалогичности, органически связанной скоммуникабельностью, эмпатийностью, рефлективностью, толерантностью и т.п.

Происходящее сегодня реформирование образовательного процесса в высшей педагогической школе предполагает, прежде всего, изменение роли, позиции студентов. Происходит переход от обучения, в котором преобладала исполнительская роль студентов, к личностно ориентированному образованию, обеспечивающему активное сотрудничество их между собой и с преподавателями. Предметом особого внимания становится диалог как одна из ведущих форм

общения, как конструктивный фактор разрешения конфликтных ситуаций и повышения качества образования.

Формированию у студентов диалоговой компетентности содействует субъект-субъектная модель организации образовательного процесса. В рамках этой модели может специально создаваться диалоговая ситуация, структура которой содержит, по крайней мере: цель и задачи, которые в ней разрешаются, удовлетворяя какую-то потребность; условия, обстоятельства, способствующие возникновению и существованию этой ситуации; тема (проблема), содержание, материал; механизм диалога как система перемежающихся речевых действий соучастников: методы, формы, факторы и средства реализации этого механизма; результаты как продукты разрешения диалоговой ситуации.

Целенаправленная работа преподавателя по созданию диалоговых ситуаций на учебных занятиях способствует формированию у студентов диалоговой компетентности, содействует возникновению у них познавательного интереса, положительных мотивов учения и положительного отношения к высшему педагогическому образованию в целом. Диалоговая компетентность лежит в основе формирования у студентов готовности к выявлению, предупреждению и позитивному разрешению конфликтных ситуаций, конфликтов, возникающих в образовательном процессе. Такая готовность (часто называемая «конфликтной компетентностью») характеризуется наличием у будущих педагогов, прежде всего, знаний о конфликтных ситуациях, конфликтах, определенного уровня развития у студентов рефлективной культуры, широкого спектра позиций, эмоциональной саморегуляции.

Для реализации концепции «диалога культур» в процессе преподавания нами была сделана попытка сформировать у студентов различные виды готовности к диалогу и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций посредством диалоговых методов и форм. Особое внимание обращалось на создание на учебных занятиях таких ситуаций, которые в отличие от традиционного обучения способствовали бы выработке у студентов следующих видов готовностей к диалогу и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций: готовности слушать собеседника; готовности обсуждать проблемы; готовности убеждать собеседника; готовности отстаивать свое мнение; готовности предупреждать и преодолевать разногласия; готовности воспринимать позицию собеседника; готовности работать в группе; терпимости к другому мнению и др.

Все вышесказанное позволяет сделать основной вывод о необходимости специальной работы преподавателя по целенаправленному использованию возможностей диалога как конструктивного фактора разрешения конфликтных ситуаций в образовании и повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В.И. Козел
Барановичский государственный университет

Наиболее важное значение в профессиональном становлении будущих педагогов имеет развитие профессионального самосознания. Профессиональное самосознание предполагает определённую степень “идентификации себя с

профессией", принятие профессии личностью [1, с.41]. Основным механизмом развития профессионального самосознания является интериоризация профессиональной роли, путём усвоения которой познаются и усваиваются поведенческие установки, мотивы и ценности профессиональной деятельности. Их усвоение будет эффективным при общении с педагогом-профессионалом. По мнению А.К. Марковой, "профессионал – это специалист, овладевший высокими уровнями профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в ходе осуществления труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедший своё индивидуальное предназначение, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышающий престиж своей профессии в обществе" [2, с.48]. Встречи с педагогами, носителями иновационного опыта в педагогической деятельности, в котором отражаютсясовременные технологические подходы, научно-объективная оценка процесса и результата деятельности, являются значимымикак для будущих педагогов, так и для самого автора иновационных идей.

Одной их эффективных форм распространения педагогического опыта является проведение мастер-класса. Данная форма, как показала практика её внедрения, позволяет не только продемонстрировать новые возможности в деятельности педагога, передать концептуальные идеи авторской методики, но и за достаточно короткое время включить участников в процесс усвоения новых методов и приёмов, сформировать у них ценностное отношение к уже имеющемуся успешному опыту. Более того, участники такого взаимодействия приобретаютвозможность самостоятельнотворчески преобразовывать предоставленный опыт педагогической деятельности, включаясь в активную работу, так как для этого создаются необходимые условия.

К таким условиям относятся высокая культура презентации профессиональной позиции мастера (мастер – педагог, ведущий мастер-класс) егоавторских идей, наличие материала, иллюстрирующего оригинальность решения инновационных идей, способности у автора не только к методическому, но и к научному обобщению опыта, коммуникативной культуры, способности к импровизации, нестандартности мышления самого мастера и т.д

Так, в Барановичском государственном университете на педагогическом факультете автором статьи, лауреатом Республиканского конкурса "Педагог-воспитатель 2005 года", для студентов второго курса обучения был проведён мастер-класс на тему "Авторская методика по оптимизации личностной позиции

воспитанника в образовательном процессе. Час откровения”. Основные структурные компоненты мастер-класса:

– знакомство с мастером (педагогическое кредо автора методики);

– информационный блок: предпосылки возникновения авторской методики; концептуальные положения; особенности содержания; позиция воспитателя и воспитанников в представляемой методике, алгоритм проведения воспитательного мероприятия – «Часа откровения»; оригинальные методы и приёмы взаимодействия с воспитанниками; практическая значимость авторской методики[3, с.87-105];

– иллюстративный блок I (просмотр видеофильма с содержанием часа откровения «Вверх по лестнице жизни. Мои нравственные ценности» с комментариями и последующим обсуждением с участниками мастер-класса);

– практический блок (работа в группах): целеполагание, проектирование, планирование, подготовкаучастниками мастер-класса часов общения (часов откровения) для определённой категории учащихся на выбранную тематику (мастером предложены материалы, позволяющие углубить содержание воспитательного мероприятия);

– иллюстративный блок II – проекты воспитательных мероприятий участников мастер-класса (обсуждение);

– рефлексия («Что полезного для своей будущей профессиональной деятельности вы положили бы в «чемодан»; что вызвало сомнения и необходимо ещё обдумать – отправьте в «мясорубку»; что считаетебесполезным – в «корзину». Выбор аргументируйте).

Студентами были продемонстрированы часы общения для младших школьников и подростков на темы «Твори добро» (цель: формировать представление о добре, о качествах и поступках доброго человека; развивать умение слушать друг друга, самооценку, самопознание); «Если радость одна на всех» (цель: формировать чувство принадлежности к классу, позитивное отношение к себе; развивать самопознание через постановку себя на место другого; воспитывать доброжелательность, дружеские отношения). Результаты их деятельности свидетельствовали об овладении студентами элементами авторской методики, оригинальной интерпретации некоторых приёмов и методов, положительной настроенности всех участников, их активном участии в общем деле.

После проведённого мастер-класса было проанализировано содержимое «чемодана», «мясорубки», «корзины». Все участники педагогического взаимодействия отметили, что «было приятно попробовать свои силы», «открыть в

себе некоторые способности», «появилась вера в то, что классный час можно сделать действительно эффективным средством воспитания»,«мастер-класс – хорошаявозможность высказать собственный взгляд на решение проблемы, ощутить радость от совместной творческой деятельности». В «чемодан» они отправили «освоенные методы и приёмы оптимизации личностной позиции воспитанника в образовательном процессе», «продуктивные формы взаимодействия с воспитанниками», «способы решения педагогических задач, создания эмоциональной настроенности на восприятие нового материала, осуществления творческой деятельности», «восторг мастерством учителя», «прикосновение к тайнам педагогического мастерства», «ещё большее желание стать профессионалом, добиться успехов в избранной профессии» и т.д.Воображаемая«мясорубка» содержала интересное заключение отдельных студентов о том, что «стоит ещё глубже разобраться в причинах «провальных» классных часов и почему они не становятся ценностью для учащихся». «Корзина» была наполнена выражениями следующего плана: «отбросить неуверенность в себе, равнодушие», «избавиться от лени», «перестать искать причины собственных неудач в других людях, обстоятельствах» и т.д.

Таким образом, студентами были получены не только оригинальные знания в процессе демонстрации мастером творческого решения определённых воспитательных задач, но и в процессе проигрывания различных ситуацийбыли самостоятельно освоены новые способы решения этих задач. Участниками мастер-класса приобретён положительный опыт самопознания, самооценивания в коллективной и групповой деятельности, самовыражения, позволяющий развивать у будущего педагогацентральный, детерминирующий профессиональное становление компонент в структуре профессионального самосознания – нравственное самоотношение личности к собственному Я, основанное на принципах морали: поддержки ценности собственного Я без снижения ценности Я другого человека, оценивания себя с позиций нравственных ценностей, принятия на себя ответственности за своё поведение перед собой и обществом.

Продукты рефлексии, в свою очередь, позволяют руководителю мастер-класса совершенствовать собственную методику воспитания, алгоритм проведения мастер-класса, искать новые эффективные подходы к педагогическому взаимодействию со студентами, способствующие повышению результативности их обучения будущей профессии.

Список использованных источников:

1.Лебедев, С.А. Стратегии профессионального самоутверждения в педагогической деятельности: дисс. … канд. психол. наук: 19. 00. 07 / С.А. Лебедев. – СПб., 2002.

2.Маркова, А. К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1993. – 321 с.

3.Козел, В. И. Формирование готовности личности к конструктивному самоутверждению: учебно-метод. пособие / В.И. Козел, под ред. К. В. Гавриловец. – Барановичи: РИО БарГУ, 2009.

ПРЕДМЕТ «ОХРАНА ТРУДА И ОСНОВЫ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЯ» И ЕГО РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Р.Н. Козел, С.И. Чубаров, Г.Н. Цеханский
Белорусский государственный педагогический университет имени МаксимаТанка

Курс «Охрана труда и основы энергосбережения» введён в учебный процесс высших педагогических учебных заведений республики согласно приказам Министра образования Республики Беларусь (РБ) от 17.03.1998 г. №151 и от 17.05.1999 г. №282.

Причины негативного влияния школьного обучения на состояние здоровья учащихся должны быть объектом постоянного, внимания. Довольно часто причины ухудшения здоровья учащихся в процессе их пребывания в школе носят не объективный, а субъективный характер, т.е. связаны или с неправильными действиями учителей, или, чаще всего, с их бездействием при решении задач охраны здоровья школьников. Это происходит из-за недостаточной подготовленности учителей в вопросах охраны труда и здоровья учащихся.

Цель дисциплины «Охрана труда и основы энергосбережения» заключается в том, чтобы дать студентам высших педагогических учебных заведений, будущим учителям, современные знания об охране труда, технических и экономических аспектах энергосбережения в Республике Беларусь; сформировать новый системный подход к постановке и решению проблем эффективного использования топливно-энергетических ресурсов (ТЭР) на основе мирового опыта и государственной политики, а области энергосбережения [1].

Основная задача курса – сформировать у студентов умения использовать полученные знания для обеспечения безопасного проведения занятий с учащимися, профилактики травматизма при овладении трудовыми умениями и навыками; для методологического подхода к постановке и решению проблем эффективного использования как первичных так и вторичных энергетических ресурсов и нетрадиционных возобновляемых источников энергии.

Именно формированию такого образа мышления, мировоззрения, умений и навыков, которые позволят направить развитие человеческой цивилизации по пути сотрудничества с природой, увеличению возможностей каждого человека прожить как можно дольше и в хорошем самочувствии, сохранению здоровья и приумножению творческих возможностей способствует курс «Охрана труда и основы энергосбережения». Он призван ознакомить студентов – будущих учителей с

основами энергосберегающих технологий в быту и на производстве, сформировать у них активный подход к решению энергосберегающих задач.

По данным исследования [5], около 30% детей в первом классе имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья; - среди выпускников школ уже более 80% нельзя назвать абсолютно здоровыми. Напрашивается вывод, что вопросам охраны труда в школах уделяется недостаточное внимание. Охрана здоровья детей и подростков – проблема комплексная, и сводить все аспекты ее только к школе будет не совсем правильно.

Вторая часть курса, изучающая вопросы энергосбережения, также является важным направлением в подготовке специалиста XXI века. Вопросы производства, распределения, бережного и экономного потребления энергии и организации энергетики, принципы управления ею являются весьма актуальными в энергосберегающей политике Республики Беларусь. К 2020 году энергоемкость валового внутреннего продукта по сравнению с 2005 годом должна снизиться на 60 процентов. Именно такая задача поставлена в Директиве Президента № 3, где экономия и бережливость названы главными факторами экономической безопасности государства. И, кажется, все просто: экономить – значит сокращать расходы. Беречь – это не допускать потерь. Но одними энергосберегающими светильниками, плотно закрытыми дверями, установкой счетчиков и вовремя выключенным светом не обойтись. Масштабы иные, - и проблемы гораздо глубже. Сегодня вопросы энергосберегающих технологий, топливно-энергетического баланса и хозяйского подхода, обсуждаются на уровне правительства и руководства республики, принимаются взвешенные, судьбоносные решения. Под экономией понимается не ограничение потребления энергоносителей, а повышение эффективности их использования.

Теоретическими исследованиями показано, что человечество должно потреблять не более 1% от энергопотребления биосферы – около 1 млрд кВт постоянно. Если этого условия не соблюдать, то деградация биосферы, а, следовательно, и человечества неизбежна. Таким образом, каждый житель планеты должен потреблять не более 4,8 кВт.ч в сутки (независимо от источника энергии). Это предел, к которому надо стремится создавая всеобъемлющий комплекс комфортного жизнеобеспечения (питание, перемещение, обогрев, развлечения, производственная деятельность и т.п.) [6].

При чтении лекций и проведении лабораторных работ и практических занятий [2,3,4], студентам объясняется важность использования энергосберегающих технологий не только с целью экономии материальных и финансовых ресурсов, но и

создания оптимальных условий для обеспечения жизнедеятельности человека и охраны окружающей среды.

Например, при изучении светового режима в учебных помещениях, рассматриваются не только нормы освещенности, но и эффективность искусственных источников света, способы и пути их совершенствования. К ним можно отнести использование электронных пускорегулирующих устройств, увеличивающих светоотдачу люминесцентных ламп, сокращающих расход электроэнергии, увеличивающих срок их службы, а также устраняющие шум, который вызывает повышенную утомляемость учащихся.

Считаем, что изучение курса «Охрана труда и основы энергосбережения» является важной составной частью общеобразовательной подготовки педагога, способствует обеспечению здоровых и безопасных условий проведения учебно-воспитательного процесса и создает необходимые условия для понимания будущими учителями сущности технологий энергосбережения.

Список использованных источников:

1. Об охране труда: Закон Респ. Беларусь, 23 июня 2008 г., №356-3.
2. Кравченя, Э.М. Охрана труда и основы энергосбережения: учеб. пособие / Э.М. Кравченя, Р.Н. Козел, И.П. Свирид. – 4-е издание. – Минск, 2008.
3. Шумик, В.Я. Организация работы по охране труда в учреждении образования. / В.Я. Шумик. – Минск, 2003.
4. Порядок организации работы по охране труда в учреждениях и организациях системы Министерства образования, сост. Т.В. Поливкина – Минск, 2009.
5. Попов, С.В. Валеология в школе и дома (О физическом благополучии школьников) / С.В. Попов. – СПб, «Союз», 1998.
6. Основы энергосбережения: Цикл лекций / под ред. Н.Г. Хутской. - Минск, Тэхналогія, 1999.

КОНСАЛТИНГОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Т.И. Краснова

Белорусский государственный педагогический университет имени МаксимаТанка

Как преподавателю высшей школы овладеть и научиться эффективно использовать в своей конкретной практике современные образовательные технологии? Ответ на этот вопрос требует критической ревизии имеющейся ситуации и поиска новых источников и резервов, которые может предоставить консалтинговая служба вуза.

Анализ ситуации показывает, что основными источниками знакомства преподавателей высшей школы с современными образовательными технологиями являются: чтение литературы (до недавнего времени это были в основном переводные зарубежные источники); опыт собственных проб и ошибок; эпизодическое знакомство с технологиями на конференциях, методических семинарах, в системе повышения квалификации. Безусловно, важной нишей

призванной обеспечивать процесс освоения преподавателями современных технологий, является именно система повышения квалификации. Но, к сожалению, существующий ее формат в виде двухнедельных курсов не решает данную проблему, поскольку: во-первых, предлагает преимущественно информацию о технологиях обзорно-ориентационного типа (превалирует рассказ про технологию, максимум, что может присутствовать – это «проигрывание» ее элементов); во-вторых, использует традиционные формы обучения (лекции, семинары, практические занятия, посещение уроков и т.п.), которые не дают нужного эффекта с точки зрения деятельностного освоения технологий, а практикоориентированные, активные методы и формы обучения до настоящего времени используются для этих целей эпизодически; в-третьих, обучение не учитывает уровень подготовленности и «продвинутости» преподавателей в освоении технологии (работа под запрос реализуется крайне редко); в-четвертых, отсутствует сопровождение всех этапов освоения и внедрения преподавателями технологий; в-пятых, обучение технологиям осуществляет без проекции на конкретные дисциплины; в-шестых, в системе работает небольшое количество специалистов, которые сами хорошо владеют данными технологиями.

Еще одним важным источником развития компетентности преподавателя в области использования современных образовательных технологий могла бы стать практика обмена опытом и рефлексии, осуществляемая в рамках кафедральных сообществ. Однако сегодня чаще всего она практически отсутствует в культуре жизни современных кафедр, поскольку сообщество не может обеспечить доверительную, открытую, конструктивную атмосферу, позволяющую преподавателю обсуждать конкретные, порой болезненные проблемы, связанные с введение новшеств в свою образовательную практику. Традиция взаимопосещений, как еще один источник сопровождения и поддержки преподавателей, в настоящее время девальвирована. К сожалею, до сих пор отсутствует и специально организованное интернет-пространство (форумы, блоги и т.п.), в котором преподаватели, работающие в рамках педагогического образования республики, могли бы обмениваться идеями, опытом, результатами анализа использования образовательных технологий.

Таким образом, можно зафиксировать наличие проблемы**:** преподаватели чаще всего самостоятельно и стихийно знакомятся и учатся использованию новых образовательных технологий, апробируют их в реальном образовательном процессе методом проб и ошибок, оставаясь зачастую в одиночестве с возникающими проблемами, что ведет к упрощению, редукции самих технологий, порождает

ощущение неуверенности или неоправданной самоуверенности, формирует определенные стереотипы и, как результат, снижает эффективность образовательного процесса, организуемого с помощью данных технологий. Единицам удается пройти обучение на профессионально организованных тренингах, семинарах, увидеть реальный качественный, отлаженный опыт использования современных образовательных технологий.

Решение данной проблемы может взять на себя открытая консалтинговая служба для субъектов педагогического образования. «Снимая» обозначенные выше недостатки служба: организует изучение запросов преподавателей (предварительная работа); проведение обучения использованию образовательных технологии посредством нетрадиционных форм и методов (интерактивных образовательных семинаров, мастерских и т.п.); обеспечивает сопровождение последействия обучения посредством разного рода консультирования.

В контексте сказанного выше основная задача консалтингового сопровождения процесса освоения и внедрения преподавателями современных образовательных технологий состоит в том, чтобы обеспечить:
а) пролонгированность консалтинговой поддержки, дающую преподавателю возможность многократного обращения за помощью к консультантам на разных этапах процесса освоения им образовательных технологий: от ознакомления до внедрения (знакомство с целостностью технологии, первичное освоение базовых действий; детальное освоение отдельных, специальных приемов; преодоление затруднений, связанных с их использованием; спецификация под свой стиль преподавания и конкретные, рамочные условия преподаваемой дисциплины и т.п.);
б) вариативность направлений и форм поддержки, позволяющую обеспечить запросы, характерные для разных этапов освоения образовательных технологий.

Основные направления консалтинговой деятельности по поддержке преподавателей:

-- обучение, направленное на развитие педагогических компетентностей, необходимых для использования современных образовательных технологий, реализуемое посредством разных видов интерактивных образовательных семинаров – информационных, демонстрационных, «навыкоцентрированных» («отрабатывающих»), разработческих, реализующихся в форме многодневных, однодневных и ланч-семинаров; разных видов «мастерских» по обмену и рефлексии опыта использования технологий;

-- консультирование по вопросам использования современных образовательных технологий – экспертное, процессуальное;

-- информационная поддержка процессов освоения и внедрения преподавателями современных образовательных технологий в учебный процесс (обеспечение доступа к ресурсным информационным базам внешнего использования).

Общая схема консалтинга представляет собой чередование обучающего, консультационного и информационного типов поддержки преподавателей.

Консалтинговая служба предлагает преподавателю на выбор несколько моделей поддержки обучения использованию современных образовательных технологий:

-- Линейная структура поддержки предполагает последовательное прохождение разных типов обучающих семинаров, мастерских и получение консультаций. В рамках данной модели обучение по какой-то конкретной теме (например, «Дизайн программы учебного курса») будет охватывать все предлагаемые виды и формы обучения и может выглядеть следующим образом: ориентационный ланч-семинар – однодневный демонстрационный интерактивный семинар – тредневный-разработческий семинар – экспертное консультирование – серия однодневных «навыкоцентрированных» семинаров – процессуальное консультирование – мастерская и т.п. Для каждой темы воспроизводится данная цепочка образовательных событий. Однако ее структура достаточно мобильна: по мере необходимости, определяемой спецификой темы или запросом преподавателя, к ней могут добавляться дополнительные звенья.

-- Циклическая структура поддержки обучения предполагает возможность непоследовательного, а многократного обращения к некоторой теме с перерывами, во время которых происходит освоения еще одной темы. Например, по теме «Дизайн программы учебного курса» преподаватель выбирает несколько образовательных событий и устанавливает последовательность их прохождения (ориентационный ланч-семинар – трехдневный разработческий семинар). Потом он определяется относительно способов своего погружения в тему «Современные технологии оценивания учебных достижений студентов» (ориентационный ланч-семинар – трехдневный разработческий семинар). Далее он возвращается в теме дизайна курса и т.д.

-- Многовекторная (незапрограммированная) структура предполагает выбор самим преподавателем профессионально-личностной траектории развития компетентности в использовании современных образовательных технологий: логики, очередности и форм предлагаемых видов консалтинговых услуг.

Независимо от того, какую модель поддержки выберет преподаватель, основная задача консалтинговой службы – обеспечение максимальной вариативности и полноту пакетов консалтинговых услуг для всех этапов освоения современных образовательных технологий.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

И.В. Красновская
Белорусский государственный педагогический университет имени Максма Танка

В условиях реализации процесса становления специалиста в системе высшего образования наблюдаются противоречия между требованиями, предъявляемыми к деятельности учителя, и уровнем готовности выпускников педагогических специальностей к выполнению своих профессиональных обязанностей; между традиционной системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности. Решение данных проблем является основанием для исследования процесса формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей.

Традиционно направленность рассматривается как одна из основных характеристик личности и трактуется в психологии как: «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн); «системообразующее свойство личности» (Б.Ф. Ломов); «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев); «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев); «доминирующее отношение» (В.Н. Мясищев); «динамическая организация сущностных сил человека» (А.С. Прангишвили).

В педагогике направленность личности определяется как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций» [1, с. 348].

Формирование профессиональной направленности личности как части общей направленности, несомненно, сложный и зависящий от многих социальных и личностных факторов и условий процесс.

Под «профессиональной направленностью» понимается относительно устойчивое образование личности, входящее в структуру ее общей направленности и выражающее собой систему профессиональных потребностей и мотивов, ценностных ориентаций, воплощающихся в профессиональных целях, установках и активности учащихся по их достижению [2].

Раскрывая роль профессиональной направленности в развитии личности, ученые анализируют ее функциональные характеристики. В частности, Н.М. Борытко выделяет пять функций профессиональной направленности. Интегральная функция определяет устойчивость связи между внутренними компонентами направленности

личности, благодаря чему во взаимодействии со средой это всегда определенное целостное свойство. Изменение хотя бы одного компонента вызывает изменение других или направленности в целом. Системообразующая функция связана с процессом самореализации личности, определяет ее психологический склад, выступает как квинтэссенция самоопределения. Функция целеобразования состоит в том, что она задает направления (смысл, цели) развития личности, отдельных ее сторон в профессиональном труде и подготовке к нему. Функция избирательности обращена к конкретному способу жизнедеятельности человека, выделению сфер занятий, интересов, стремлений. Благодаря этой функции обеспечивается развитие индивидуальности личности, субъективной значимости ценностей, активности в социальном опыте и его интерпретации. Функция поиска недостающих элементов (способностей, качеств личности, знаний, умений) выступает внутренним побудителем постоянного самосовершенствования, впитывая достижения человеческой культуры [3].

Высокий уровень профессиональной направленности пробуждает энергию, творческий потенциал личности для осуществления любой программы жизнедеятельности при многообразии вариантов решения жизненных ситуаций.

Особенности профессионально-педагогической направленности личности учителя, методы ее изучения и формирования, факторы, влияющие на ее становление и развитие, раскрываются в исследованиях В.В. Буткевич, Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Джига, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, Г.А. Томиловой и др.

С точки зрения Л.М. Митиной, педагогическая направленность представляет собой устойчивую доминирующую систему мотивов, которая определяет поведение учителя, его отношение к профессии, к своему труду и воспитанникам. «Направленность личности учителя проявляется во всей его жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека» [4, с. 42].

Исходя из результатов теоретического и экспериментального изучения профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя Е.М. Никиреев выделяет три вида ее сформированности: собственно-педагогическую, в основе которой лежат такие мотивы, как «общественная важность труда учителя», «привлекательность работы с детьми», «убежденность в способности к данной профессии»; направленность на предмет, в основе которой лежит мотив – «возможность заниматься любимым предметом»; ситуативную направленность,

определяемую такими мотивами, как «стремление получить высшее образование», «стечение обстоятельств».

На основании этого ученый выделяет три уровня профессионально-педагогической направленности:

1) высокий (оптимальное сочетание собственно-педагогической и предметной направленности при ведущем значении собственно-педагогической направленности);

2) средний (преобладание предметной направленности над собственно-педагогической);

3) низкий (наличие предметной и ситуативной направленности, собственно-педагогическая направленность отсутствует) [5].

Основной задачей высшей педагогической школы является формирование у студентов установки на непрерывное образование, развитие творческих способностей и познавательных потребностей.

Проведенный контент-анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить следующие критерии сформированности профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза: общественно значимая цель жизни; наличие идеала учителя; жизненные установки, связанные с профессией педагога; интерес к педагогической деятельности; самовоспитание профессиональных качеств, необходимых педагогических умений и навыков; самостоятельность и активность в выполняемой педагогической деятельности.

Решающую роль в формировании профессиональной направленности личности будущего учителя играет педагогическая направленность учебного процесса. Самая совершенная специальная подготовка в педвузе лишается смысла без достаточной ее профессионализации.

Профессионально-педагогическая направленность учебного процесса есть реализация в вузе важнейшего принципа педагогики – принципа связи обучения с жизнью.

Таким образом, учитывая специфику педагогической деятельности, преподаватель каждого предмета обязан формировать педагогическое мировоззрение студентов через содержание своего предмета; учить логически мыслить, всесторонне анализировать изучаемые явления, научные факты, т.к. педагогическое мышление основано на научном; учить студентов культуре речи, грамотному изложению своих мыслей; развивать наблюдательность, а также творческие качества будущего учителя в процессе учебной деятельности.

Список использованных источников:

1. Рапацевич, Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005.
2. Полещук, Ю.А. Профессиональная направленность личности: теория и практика: пособие / Ю.А. Полещук. – Минск: БГПУ, 2006.
3. Борытко, Н.М. Воспитание профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.М. Борытко. – Волгоград, 1994.
4. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004.
5. Никиреев, Е.М. Направленность личности и методы ее исследования / Е.М. Никиреев. – М.: Изд-во МПСИВоронеж: МОДЭК, 2004.

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Т.В. Куприянчик
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

В конце XX века произошло усиление коммуникативных процессов. Коммуникативная компетентность становится одной из главных составляющих высокого профессионального уровня специалиста в любой области человеческой деятельности. Особенно это относится к педагогической профессии. Это именно та сфера, где общение из фактора, сопровождающего деятельность специалиста, превращается в категорию профессионально значимую. Залогом успешной коммуникативной деятельности педагога является именно его умение организовать оптимальное общение, которое требует владение достаточным объемом психолого-педагогических знаний, развитыми коммуникативными и организаторскими способностями, умение воздействовать на межличностные отношения, быть гибкими в выборе средств влияния на учащихся, умение контролировать свое эмоциональное состояние и относиться к учащимся как активным субъектам общения.

Изучая проблему компетентностного подхода в высшем образовании, О.Л. Жук делает вывод, что «компетенции не могут эффективно формироваться в традиционных лекционно-семинарских формах на основе «готовых» знаний, умений и навыков. Компетентность как интегрированное качество развивается на основе самостоятельно приобретенного опыта решения разнообразных задач и ситуаций, имитирующих будущую профессиональную деятельность студентов с учетом ее социального контекста» [1, с.13]. Это свидетельствует о том, что важным условием эффективного развития коммуникативной компетентности будущих учителей является активизация их собственной коммуникативной практики.

Коммуникативная компетентность будущего учителя исследуется с различных сторон, а проблема ее формирования является весьма актуальной. Ученые предлагают различные способы и методы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе в вузе.

Например, И.И. Рыданова разработала систему заданий для развития педагогической самопрезентации, эмпатийного слушания, умений настраиваться внутренне и внешне на профессиональное общение, умений вести диалог и т.д., что составляет обучение частным компонентам коммуникативной компетентности. Н.С. Горошко в качестве средства формирования коммуникативной компетентности будущего учителя предлагает использовать методику реализации импликативной игровой модели. Для совершенствования коммуникативной компетентности используют также включение студентов в различные виды деятельности: организаторская деятельность (Л.И. Уманский); игра (А.А. Гримоть). Л.И. Тимашкова считает, что углубить коммуникативную подготовку будущего учителя возможно, используя содержание педагогических дисциплин, ориентированных на гуманизацию личности будущего учителя и при обеспечении стабильности гуманных взаимоотношений между преподавателями и студентами [2, с.35]. Однако такое целенаправленное формирование возможно осуществить только в рамках отдельных психолого-педагогических дисциплин или отдельных спецкурсов, и то не во всех педагогических вузах. По мнению российского ученого Т.В. Маняниной, компетентность в общении может развиваться в процессе самовоспитания, самообучения, а также в результате целенаправленного воздействия. К методам развития коммуникативных умений ученый относит беседы, включение объекта и субъекта восприятия в совместную деятельность, анализ педагогических ситуаций и решение педагогических задач, деловые педагогические игры, социально-психологический тренинг, методы обмена мнениями, ролевые игры, включение в деятельность, требующую интенсивного общения, организация группового отдыха, организация молодежных клубов и т.д. [3, с.31]. Эти методы направлены на организацию разнообразной совместной деятельности и, тем самым, расширение коммуникативной практики студентов.

Анализ научной литературы по проблеме формирования коммуникативной компетентности позволяет сделать вывод о том, что все методы основываются на активном включении студентов в социально-значимую деятельность. Это позволяет утверждать, что студенческое самоуправление также выступает одним из условий развития коммуникативной компетентности будущих учителей. Ввиду того, что студенческое самоуправление затрагивает все сферы деятельности студентов (учебную, досуговую, спортивно-оздоровительную, научную и.т.д.), создаются условия для формирования личностных качеств, составляющих основу коммуникативной компетентности. Об этом свидетельствуют следующие примеры. На собрании органов студенческого самоуправления при планировании

мероприятий или творческих дел, будущие учителя основываются на своих интересах и потребностях. В процессе обсуждения предложений у студентов возникает необходимость прийти к общему мнению, проанализировать все инициативы и выбрать наиболее подходящую. Решения принимаются на общих собраниях, которые проходят в форме дискуссий. Во время дискуссий студенты совершенствуют свои коммуникативные умения, аргументируют свою позицию, учатся слушать и принимать позиции других. Это способствует развитию у студентов таких личностных качеств как тактичность, эмпатия, общительность, направленность на партнера, активность в общении и т.д.

Вся деятельность органов студенческого самоуправления взаимосвязана, т.е. студенты меняют свои роли в зависимости от занимаемого положения. В одних органах самоуправления они организаторы и принимают ответственность за организацию дела или мероприятия, а в других – они исполнители.

Особенность формирования поведенческого аспекта личностных качеств, как подчеркивает Ф.В. Кадол, состоит в возможности влияния разнообразных видов деятельности на нравственное поведение. Так, для формирования основополагающих личностных качеств существуют наиболее характерные виды деятельности. Например, положительное отношение к людям формируется именно в процессе общения, но только при правильно организованном и «имеющем социально-значимые цели и личностный смысл» [4, с.221]. Соответственно, не любое общение будущих учителей способно формировать коммуникативную компетентность. Деятельность же органов самоуправления связана с организацией такого взаимодействия и общения, которые затрагивают потребностно-мотивационную сферу личности будущего учителя, а, следовательно, обладают личностным смыслом и значением, и направлены на реализацию социально-значимых целей.

Таким образом, в процессе участия в деятельности органов студенческого самоуправления будущие учителя: изучают психологические особенности человека во время коллективной деятельности, анализируют социально-психологические ситуации в коллективе, знакомятся с психолого-педагогическими методами управления; изучают потребности и интересы студентов; учатся принимать управленческие решения; учатся конструктивно разрешать конфликты; учатся вести переговоры, дискуссии, диалоги, споры, мотивировать и аргументировать свою позицию; учатся продуктивно общаться и сотрудничать; учатся слушать и принимать позицию других и т.д.

Проводя параллель между деятельностью учителя и деятельностью студентов, участвующих органах студенческого самоуправления, можно увидеть, что эти два вида деятельности очень похожи, отличаясь лишь тем, что для учителя объектом педагогической деятельности являются учащиеся, а для студентов – они сами. Так, работая в органах студенческого самоуправления, будущие учителя самостоятельно находят или изобретают способы педагогической коммуникации, общаясь со своими сверстниками, при этом им приходится учитывать психологические особенности оппонентов. При общении друг с другом студенты активно развивают свои коммуникативные способности, показывая интерес к личности друг друга и создавая атмосферу доверия в общении друг с другом. Очень важным является и то, что при вовлечении широких масс студентов в какую-либо деятельность, у студентов очень хорошо развиваются организаторские способности, что в дальнейшем может им пригодиться при управлении детским коллективом. Такая параллель, проведенная между деятельностью органов студенческого самоуправления и деятельностью учителя, позволяет нам сделать вывод, что участие в самоуправлении, способствует формированию именно таких личностных качеств будущего учителя, которые крайне важны для его профессиональной деятельности и которые составляют основу коммуникативной компетентности как профессионально-личностного качества.

Список использованных источников:

1. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подход: учеб. пособие для аспирантов и студентов высших учебных заведений / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2007.
2. Тимашкова, Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов: монография / Л.Н. Тимашкова. – Минск: БГПУ, 2003.
3. Манянина, Т.В. Коммуникативная компетентность в педагогическом общении (в аспекте псих. кул-ры педагога): учеб. пособие / Т.В. Манянина. – Барнаул, 1997.
4. Кадол, Ф.В. Честь и личное достоинство старших школьников: теория и методика формирования [Монография] / Ф.В. Кадол. – Гомель: ГГУ, 2002.

КРЕАТИВНАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Е.И. Луговцова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Идея создания креативных мастерских для преподавателей высшей школы возникла в Центре развития педагогического образования БГПУ после участия сотрудников в семинаре по обучению технологии медиации. Поскольку достаточно сложно найти примеры эффективного внедрения этой технологии в практику высшей школы, возникла потребность в дальнейшем совершенствовании навыков, необходимых для ее реализации, а также создания площадки для рефлексии опыта и дальнейших теоретических разработок. Основой для создания креативной мастерской стала модель скандинавского образовательного кружка, который

является одной из форм образования взрослых, и возник в Швеции в середине XIX века. Эта модель была адаптирована с учетом специфики работы преподавателей высшей школы.

Креативная мастерская представляет собой серию встреч, направленных на углубленное изучение какой-либо темы или на ознакомление с интересующим участников вопросом, технологией, проблемой и т.д.

Немецкий исследователь, В.Д. Веблер [1] выделил шесть основных, тесно взаимосвязанных компонентов процесса педагогического взаимодействия: цель, содержание, методы, рамочные условия, участники, педагог. Принимая во внимание выделенные компоненты, креативную мастерскую можно охарактеризовать следующим образом:

Целью креативной мастерской может являться приобретение знаний в определенной области, совершенствование умений и навыков, а также разработка методических и теоретических аспектов изучаемого вопроса. Результатом мастерской должен стать конкретный продукт, оформленный в виде сборника материалов, рефлексивного дневника либо любом другом виде, удобном для копирования и дальнейшего распространения.

Лидером креативной мастерской может стать любой заинтересованный в изучении какого-либо вопроса преподаватель, который делает описание интересующей темы, а также составляет примерный план занятий и приглашает коллег присоединиться к работе мастерской. Лидер не обязательно должен являться экспертом в изучаемом вопросе, его основная функция заключается не в обучении группы, а в создании условий, которые стимулировали бы участников к активному теоретическому и методическому продвижению по теме.

Важным условием проведения мастерской является создание доброжелательной атмосферы, которая является залогом результативности занятий. За создание доброжелательной атмосферы особую ответственность несет лидер, поскольку отвечает за подготовку первой встречи, на которой знакомит участников с принципами и нормами работы, и задает определенный эмоциональный тон. Важно, чтобы участники разных возрастов и разных статусов чувствовали, что находятся в равных позициях относительно высказывания идей, критики, участия в подготовке занятий с методической, технической точки зрения, а также в подготовке неформальных атрибутов встречи – чая, кофе, музыкального сопровождения и др.

Существенным отличием креативной мастерской является то, что ее можно проводить не только в учебной аудитории, но и в неформальной обстановке,

поскольку принципы ее проведения способствуют неофициальной форме обсуждения изучаемых проблем.

Количество встреч мастерской определяется самими участниками и может варьироваться от 10 до 20, а количество участников группы от 4 до 10. Отличительной особенностью мастерской является то, что даже при наличии нескольких желающих разрабатывать определенную тему, мастерская может начинать работу. Если количество участников превышает 10, сложно поддерживать неформальную атмосферу и активное участие каждого. Участником мастерской может стать любой заинтересованный в теме, независимо от статуса, наличия ученой степени и звания, а также стажа преподавательской детальности. Такой подход помогает создать объемное представление об изучаемом вопросе и способствует достижению интересных результатов.

Планирование содержания мастерской осуществляется лидером вместе с участниками на первой встрече. Совместное планирование необходимо для того, чтобы создать возможность удовлетворить познавательные потребности каждого участника группы, сгруппировать темы для изучения в логической последовательности, а также распределить нагрузку по подготовке встреч между участниками.

На первой встрече лидер мастерской может предложить участникам список тем в рамках общей темы, которые он считает важным и интересным изучить. Этот список выносится на обсуждение, может быть принят за основу, дополнен или полностью изменен участниками. В этом отношении лидер имеет столько же полномочий в принятии решений, как и остальные члены группы.

В качестве результата планирования желательно иметь письменный план, в котором четко обозначены темы занятий, даты встреч и ответственные за их подготовку, а также предполагаемое необходимое техническое и методическое обеспечение

Учебные материалы являются одним из важных элементов мастерской. В отличие от классических занятий в системе образования, где используются учебники или учебные пособия, хрестоматии и т.д., в рамках креативых мастерских может использоваться любая литература, которая имеет отношение к изучаемой теме. Кроме этого приветствуется использование видео- и аудио материалов.

На занятиях в рамках мастерской желательно использовать самые разнообразные методы и формы работы, а также методические материалы, которые стимулируют активность участников и делают каждое занятие интересным и продуктивным.

Основные принципы работы мастерской перекликаются с принципами работы скандинавского образовательного кружка [2], однако имеют некоторые особенности.

К принципам работы креативной мастерской относятся:

Принцип добровольности участия: участники имеют возможность войти в группу и выйти из нее в любой момент по собственному желанию.

Принцип обращения к опыту участников: мастерская не предполагает обучение лидером, содержательная работа ведется с опорой на профессиональный опыт, который члены группы имеют по заданной теме на момент проведения занятий.

Принцип паритетности: все участники мастерской являются равными по своим позициям, а статус лидера проявляется не в больших возможностях в принятии решений, а в отслеживании выполнения принципов работы мастерской. Принцип паритетности выражается во всех аспектах деятельности: в принятии решений, распределении ответственности при подготовке заседаний, определении направлении деятельности и т.д.

Принцип сотрудничества: важно, чтобы участники мастерской не соперничали между собой, а помогали в изучении интересующих вопросов. За соблюдением этого принципа особенно важно следить лидеру в начале занятий, поскольку группу могут составлять не только люди разного возраста, опыта, но и очень разного статуса, уже привыкшие к определенному отношению со стороны коллег. Важно, чтобы в группе была сформирована атмосфера открытости и готовности воспринимать любую новую информацию, а также высказывать и воспринимать конструктивную критику.

Принцип ответственности: участники мастерской несут ответственность за создание рабочего плана мастерской, формулировку тем, целей и задач, а также их достижение, выбор ответственных за подготовку помещения, организацию пространства и т.д. Лидер мастерской не является единственным лицом, принимающим решения относительно деятельности, и должен следить за тем, чтобы она равномерно распределялась между всеми участниками.

Принцип активного вклада участников: принимать активное участие в деятельности мастерской означает высказывать свои мысли, идеи, делиться опытом и знаниями, брать на себя роль лидера или организатора на каком-либо занятии, уважать мысли и идеи других участников. Активность и открытость каждого участника содействует активности группы в целом.

Основным отличием креативной мастерской от других форм повышения квалификации является инициатива ее организации, исходящая со стороны самих участников, неформальная атмосфера, которая способствуют максимальной

открытости новому опыту, конструктивности критики, а также созданию нового интеллектуального продукта. Пролонгированность встреч в рамках мастерской обеспечивает глубокое погружение в изучаемый вопрос с возможностью самостоятельно регулировать длительность изучения отдельных аспектов темы, соответственно потребностям и интересам каждого участника группы, а это, в свою очередь, дает возможность изучения интересующего вопроса на более глубоком содержательном уровне, чем в рамках классических курсов повышения квалификации.

Список использованных источников

1. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В.В. Величко, Д.В. Карпиевич, Е.Ф. Карпиевич, Л.Г. Кирилюк; 2-е изд., доп. - Минск: Медисонт, 2001.

2. Навучальны гурток: ад тэорыі да практыкі**:** [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://adukatar.net/?page_id=126

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Н.А. Лысак

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Электронный учебник является учебным средством нового типа, в котором объединены педагогические и компьютерные технологии. Как и печатные издания, он предназначен для предоставления новых знаний, однако процесс восприятия новой информации при работе с электронным учебником идет в более интенсивном и активном режиме. При этом любой обучающийся может адаптировать процесс изучения материала к своим психофизиологическим особенностям восприятия, создать свою образовательную траекторию, а также развить навыки самостоятельной работы.

В электронном учебнике, в отличие от печатного, информация может быть представлена сразу несколькими способами: в виде текста, звука, анимации, видео и графики, что существенно повышает запоминание новой формации. Из психологических исследований известно, что при аудиовосприятии усваивается только 12% информации, при визуальном – около 25%, а при аудиовизуальном – до 65% информации. Отсюда вывод: использование современных возможностей мультимедиа в электронном учебнике позволяет оптимизировать процесс восприятия информации путем воздействия на разные центры головного мозга. Кроме того, только в электронном учебнике можно показать в динамике изучаемые объекты, используя эффекты анимации, интерактивные модели, диаграммы и схемы. Что, естественно, влияет на эмоциональное восприятие учебного материала, а также повышает мотивацию обучающегося к изучению предмета.

Существующие электронные учебники можно разделить на следующие категории: электронные версии (копии) бумажных учебников; оцифрованные

видеозаписи лекций; электронные версии (копии) справочников, словарей и энциклопедий; мультимедийные электронные учебники.

Представим разработанные нами мультимедийные электронные учебники, имеющие однотипную базовую структуру (рисунок 1).

Электронный учебник представляет собой набор функциональных блоков, к каждому из которых подключаются необходимые базы данных. Выбор функционального блока осуществляется с помощью коммутатора.

Информационный блок содержит изложенный в сжатой форме учебный материал. Каждый раздел информационного блока заканчивается контрольными вопросами, которые позволяют студенту выяснить, насколько глубоко он усвоил учебный материал. В результате в электронном учебнике функционирует постоянная обратная связь обучаемого с компьютером, позволяющая повысить эффективность процесса усвоения знаний.

Обучающий блок функционирует в режиме диалога студента с компьютером. Работа в этом режиме дает возможность закрепить знания, полученные при работе с информационным блоком. Система подсказок и мультимедийных презентаций позволяет самостоятельно выполнить практические задания.

Рисунок 1. Блок-схема электронного учебника

Блок текущего и итогового контроля позволяет регулировать скорость процесса обучения. В этом блоке предусмотрена оценка правильности ответов на поставленные вопросы. В конце каждого теста представлена информация о результатах. В случае неудовлетворительной оценки студент должен повторно пройти материал учебного модуля. Для устранения возможности запоминания правильных ответов используется значительный по величине банк компьютерных тестовых заданий, в котором варианты заданий перемешиваются и берутся в виде произвольной выборки. Кроме того, возможно использование вопросов с множественным выбором, комбинированных с использованием иллюстративного и мультимедийного материала.

Для сохранения результатов тестирования по каждому разделу и анализа успешности процесса обучения возможно подключение базы данных, содержащей сведения о студентах.

Данная схема электронного учебника может легко трансформироваться путем добавления новых или исключения ненужных функциональных блоков, а также баз данных. В частности, в электронном учебно-методическом пособии «Педагогическая диагностика», созданном совместно с кафедрой педагогики, отсутствуют практические задания, аудио- и видео материалы, а в учебнике «Компьютерные технологии» не сохраняются результаты тестов и сведения о студентах.

В настоящее время существует достаточное количество программ для разработки электронных учебных пособий преподавателями, не обладающими навыками программирования. Однако, функциональность созданных таким образом учебных пособий ограничивается возможностями среды разработки. Использование же универсального языка программирования Delphi предоставляет создателям учебных пособий неограниченные возможности в воплощении своих творческих замыслов. Поэтому разработка электронных учебников профессионального уровня требует коллективных усилий преподавателей, программистов, художников, психологов.

Достаточно продолжительное (более пяти лет) использование разработанных нами электронных учебников в учебном процессе доказало их эффективность и удобство в использовании как студентами, так и преподавателями.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.В.Лях
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Причиной необходимости инновационных процессов в системе современного дошкольного образования стало изменение парадигмы образования. Выдвижение новых требований к педагогу, к его пониманию, восприятию и отношению к ребенку привело к потребности основательных изменений в устоявшейся модели педагогического процесса. Следствием множества событий и явлений современного мира, изменений социального сознания стала «трансформация социума от «взрослоцентризма» к «детоцентризму», что повлекло за собой изменения социокультурной системы образования детей в сторону равенства детей со взрослыми в возможностях социального, психического и культурного роста». [1, с. 3] Являясь в прошлом преимущественно объектом приложения односторонних педагогических воздействий, «ребенок постепенно превращается в субъекта собственного развития». [2, с. 66] Современный педагогический процесс должен быть ориентирован на личность воспитанника. Личностно-ориентированное образование предполагает новую трактовку по отношению к сложившейся ранее педагогической системе, определяя принципиально новое качество взаимоотношений всех участников педагогического процесса.

Таким образом, модель современного образовательного процесса должна предполагать восприятие педагогом ребенка как полноправного субъекта этого процесса, обеспечение условий, при которых ребенок будет развиваться как уникальная, неповторимая личность, осознающая свои функции в обществе и ценность своей жизни не только для себя, но и для общества. Работа педагога должна основываться на учете и уважении возрастных и личностных особенностей всех участников педагогического процесса, главной ценностью которого должен оставаться человек с его уникальностью, неповторимостью и стремлением к самовыражению.

Мы полагаем, что при построении педагогической модели патриотического воспитания дошкольников необходимо основываться на следующих концептуальных положениях:

1. Признание детства как самоценного культурно-исторического феномена (Ш.А. Амонашвили, В.Т. Кудрявцев, Л.К. Нефедова, Д.Б. Эльконин), что предполагает учет и уважение возрастных психологических особенностей детей дошкольного возраста, «понимание детства как должного» [3, с. 3], признание самоценности детства, адекватную оценку детских потребностей и достижений.

2. Концепция личностного развития А.В. Петровского, в соответствии с которой личность проходит основные фазы своего развития (адаптацию, индивидуализацию и интеграцию) в референтных для нее группах.

3. Теория развития личности в деятельности А.Н. Леонтьева, согласно которой деятельность является «основанием личности», деятельность формирует в человеке то самое неизменное, которое идентифицирует его как определенного человека.

4. Положение о формировании патриотизма как личностного новообразования на основе любви к семье (Д.С. Лихачев), что прослеживается в развитии данного новообразования от зарождения естественных чувств к родителям, затем уважения к близким, окружающим, дому, родному краю, природе, культуре, до любви и преданности родной стране.

5. Теория со-бытийности (Б. Бергер, Ч. Кули, П. Лукман, Э. Эриксон), которая понимается как совместное существование человека и окружающего мира и неспособность человека существовать изолированно: человек формирует мир вокруг себя и этим же миром формируется.

Рассмотрим некоторые аспекты построения педагогической модели патриотического воспитания дошкольников на основе данных положений.

Детство как феномен представляет собой «некое телесно-духовное состояние» человека на определенном этапе его жизни. [3, с. 7] Ребенок определенно отличается от взрослого не только показателями физических параметров, но и духовно-нравственного компонента. Формирование или развитие каких-либо новообразований в его нравственной сфере должно основываться на учете его детских особенностей и потребностей. Дошкольный период занимает короткий отрезок в детском возрасте, представляя, тем не менее, очень важный период для развития духовно-нравственной сферы, т.к. новообразования, приобретенные ребенком в этом возрасте, станут определяющей основой для последующего развития личности в течение всей жизни.

Сегодня наблюдается обращение педагогов к важному противоречию в образовании детей: взрослое сообщество, пытаясь дать образование подрастающему поколению, в большинстве своем не учитывает факта его саморазвития, воспринимая период детства как наиболее удобный для воздействия на различные сферы личности, превращая его в этап усвоения эталонов старшего поколения. Ребенок в этом случае воспринимается как объект преобразования, педагогом не осознается факт самоценности детства. Декларация гуманизации образования пока еще не привела к полному пониманию педагогами самоценности периода детства. [1]

Целью построения модели патриотического воспитания дошкольников должна являться организация такой среды для развития личности (А.В. Петровский), или

образовательного пространства [4, 5], которое представляло бы собой как можно более естественную среду жизнедеятельности ребенка, факторы и условия которой обеспечивали бы непрерывное взаимодействие его с культурными элементами родного народа с целью принятия их ребенком, осознания им своей причастности и единства с ними, и формирования у него на этой основе начал патриотизма. При этом ребенок должен являться активным субъектом образовательного процесса (А.Н. Леонтьев) - субъектом, который не только формируется в нем, но и естественно формирует образовательное пространство в зависимости от своих интересов и предпочтений вместе с близкими людьми: своей семьей и педагогами. Вовлечение семьи в педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении представляет собой активизацию еще одной референтной для ребенка группы (помимо группы людей, с которыми он общается в дошкольном учреждении), что значительно расширяет образовательное пространство, выводит его за рамки дошкольного учреждения и соответствует пониманию формирования начал патриотизма на основе естественной, природной любви и уважения к родным людям.

Если рассматривать образовательное пространство как определенную динамическую систему педагогических событий [6], то в случае работы с детьми дошкольного возраста события могут представлять собой как заранее запланированные педагогами мероприятия различного рода (занятия, праздники, игры, различные формы взаимодействия с семьями, т.д.), так и незапланированную, спонтанную деятельность всех участников образовательного процесса, возникновение которой необходимо обеспечить созданием насыщенной предметной, личностной и деятельностной среды. В данном случае необходимо обратить внимание на термин «событие», так как педагогический процесс должен представлять собой именно «со-бытие» ребенка, семьи, педагога, что подразумевает собой не отдельные факты совместной деятельности, а непрерывное совместное сотрудничество.

Со-бытийность общности представляет собой объединение полноправных со-участников, совместная деятельность которых порождает особую среду этой общности, в которой существуют и развиваются ее создатели. Среда представляет собой окружающую человека обстановку, совокупность обстоятельств и условий. [7]

Таким образом, педагогическая модель патриотического воспитания дошкольников должна предполагать восприятие педагогом ребенка как субъекта взаимодействия, со-бытийности, который активно участвует в формировании образовательного пространства вокруг себя. Он не просто пользуется результатами

деятельности взрослых, но сам активно созидает. Деятельность, организованная с учетом его детских интересов, становится одним из основных способов познания, закрепления знаний. Семья не изолирована от происходящего в дошкольном учреждении, более того, она принимает непосредственное активное участие в происходящем, что обеспечивается специально организованными мероприятиями. Единство ребенка со своими родными в процессе познания и овладения культурными элементами сближает их, способствует развитию близкородственных чувств, уважения.

Список использованных источников:

1. Боровикова, Л.В. Педагогическая интерпретация феномена детства в профессиональной подготовке воспитателей детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Боровикова: СПб, 2003.
2. Кудрявцев, В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития / В.Т.Кудрявцев //Дошкольное воспитание. – 1997. - №12. – С. 65-72.
3. Нефёдова, Л.К. Феномен детства в основных формах его репрезентации: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13 / Л.К. Нефёдова: Омск, 2005.
4. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. - Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000.
5. Дудникова, С.А. Социокультурное пространство как среда социально-личностного становления ребенка / С.А. Дудникова // Славянский педагогический Собор. – Бендеры: Полиграфист, 2002.
6. Григорьев, Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход / Д.В. Григорьев //Современные гуманитарные подходы к теории и практике воспитания: сб. науч. статей. – Пермь, 2001.
7. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. М., 1997. Вып. 7.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ТЕМЕ «ДЫХАНИЕ РАСТЕНИЙ»

Ж.Э. Мазец
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Требования к подготовке специалистов в системе современного высшего образования актуализируют вопросы учебной деятельности, ориентируют студентов, главным образом, на самостоятельную работу. Самостоятельная работа предполагает различные виды индивидуальной и коллективной деятельности, осуществляемой в аудиторных и внеаудиторных занятиях с учетом индивидуальных особенностей и познавательных возможностей студентов под руководством преподавателя или без его непосредственного участия [1].

Организации самостоятельной работы студентов уделяется пристальное внимание в курсе «Физиологии растений». Самостоятельная работа начинается при подготовке к лабораторным и семинарским занятиям. Так, по разделу «Дыхание растений» предусмотрен достаточно большой лабораторный практикум, семинар (самостоятельная управляемая работа студентов – СУРС), коллоквиум, а для закрепления темы – тестовый контроль на компьютере в программе «Easy test”(«Простые тесты»).

Результативному выполнению самостоятельной работы студентов способствует соответствующее учебно-методическое обеспечение курса «Физиология растений». В распоряжении наших студентов имеется учебная литература, учебно-методические пособия к лабораторным занятиям и самостоятельной работе, лабораторное оборудование. Самостоятельная работа студентов предполагает их работу с Интернет-ресурсами и с каталогами сельскохозяйственной, Национальной и других библиотек, программными педагогическими средствами обучения (ППС).

При подготовке к лабораторным и семинарским занятиям студенты должны проработать теоретический материал, составить терминологический словарь. Необходимо отметить, что только 40% терминов озвучивается на лекции, а остальные, по списку, студенты формируют самостоятельно.

При выполнении лабораторных работ студенты самостоятельно, но под контролем преподавателя, реализуют цели и задачи, поставленные перед ними в практикуме. Затем студентам необходимо проанализировать результаты исследований, сравнить их с литературными данными и сделать аргументированные выводы.

В конце темы «Дыхание» им предлагаются вопросы и задания различные по характеру, степени трудности и затратам времени на их выполнение. Поиски ответов на задания побуждают студентов обращаться к самостоятельной дополнительной работе.

Особое внимание уделяется подбору заданий для самостоятельной работы. При этом предпочтение отдается поисковым заданиям, которые стимулируют эвристические действия студентов, в противовес традиционных подходам, когда основная интеллектуальная деятельность студента направлялась на запоминание учебного материала, а это, в свою очередь, снижало познавательные интересы студента.

При выполнении заданий самостоятельной работы студенты получают дифференцированные консультации, используются различные методы и средства контроля.

Для закрепления знаний по теме «Дыхание» студентам предлагается заполнить тест на компьютере в программе «Easy test”. Методически наиболее важным является разработка вопросов этого контроля. Они должны быть сформулированы четко, восприниматься быстро, легко, чтобы студенты при минимальных затратах времени полностью понимали, что от них требуется. В вопросе также не должны употребляться слова, которые каким-нибудь образом

подсказывают и раскрывают правильный ответ. Кроме того, вопросы тестирования должны формулироваться таким образом, чтобы ответы выявляли качественные и количественные закономерности процессов функционирования, а не просто воспроизводили определенные данные. Еще одним важным условием контроля знаний является то, что альтернативные ответы не должны резко отличаться друг от друга. Неправильность ответов не должна быть очевидной. Правильных ответов может быть один или несколько, что усложняет уровень заданий.

В качестве примера предлагаем отдельные вопросы программированного контроля по теме: «Дыхание».

1. Растительные организмы в ходе эволюции выработали различные пути дыхательного обмена с большим разнообразием ферментных систем, осуществляющих отдельные этапы дыхания. С чем это связано?

а) растения не имеют механизмов регуляции температуры;

б) не способны поддерживать равномерное распределение кислорода по всем тканям;

в) растения прошли более длительный путь эволюции, и развитие дыхательных систем протекало в иных условиях, чем у животных;

г) растения более требовательны к кислороду, чем животные.

2. Дыхание эукариот состоит из двух фаз. Почему первая из них называется анаэробной?

а) идет только в отсутствии кислорода;

б) частично ингибируется кислородом;

в) кислород не требуется;

г) идет в присутствии CO_2.

3.Какая из реакций гликолиза связана с образованием АТФ?

а) глюкоза→глюкозо-6-фосфат;

б) глюкозо-6-фосфат→фруктозо-6-фосфат;

в) фруктозо-6-фосфат→фруктозо-1,6-дифосфат;

г) фруктозо-1,6-дифосфат→3-ФГА;

д) 3-ФГА→1,3-диФГК;

е) 1,3-диФГК→3-ФГК.

4. На каком этапе гликолитического пути дыхания требуется O_2?

а) окислительное декарбоксилирование ПВК;

б) цикл трикарбоновых кислот;

в) ЭТЦ;

г) гликолиз.

5.Окислительное декарбоксилирование ПВК осуществляется при участии сложной ферментной системы пируватдегидрогеназы. Как изменяется активность этой ферментной системы при высоком содержании АТФ?

а) повышается;

б) не изменяется;

в) уменьшается;

г) сначала повышается, затем уменьшается.

6. Интенсивность дыхания можно определить по:

а) по количеству выделенного CO_2;

б) по количеству поглощенного CO_2;

в) по количеству поглощенного кислорода;

г) по количеству выделенного кислорода;

д) по убыли сухой массы;

е) по нарастанию сухой массы.

7. Интенсивность дыхания выше:

а) у светолюбивых растений;

б) у теневыносливых растений;

в) у молодых растений;

г) у зрелых растений;

д) у плодов перед созреванием;

е) перед отмиранием организма растения;

ж) растений перед началом цветения.

8.Какие вещества использовались растением в качестве субстратов дыхания, если величина дыхательного коэффициента оказалась равна 1,3?

а) жиры;

б) углеводы;

в) белки;

г) органические кислоты;

д) витамины.

9. Процесс дыхания зависит от температуры. Зеленый лист на свету при температуре 25°С интенсивно поглощал CO_2, а при повышении температуры до 40° С начал его выделять. Каковы причины этого явления?

а) интенсивность фотосинтеза усиливается;

б) интенсивность фотосинтеза ослабевает

в) интенсивность дыхания усиливается;

г) интенсивность дыхания ослабевает;

д) проницаемость мембран для дыхательных субстратов возрастает;

е) проницаемость мембран для дыхательных субстратов уменьшается

Выполнение предлагаемых этапов работы дает необходимый уровень знаний по теме «Дыхание растений», позволяет глубже осмыслить изучаемый материал, а также способствует формированию самостоятельного мышления, развивает интеллектуальный потенциал и творческие способности студентов, повышает качество профессиональной подготовки будущих учителей.

Список использованных источников:

1. Сенченко, Г.Г. Организация самостоятельной работы студентов при изучении анатомии и морфологии растений / Г.Г. Сенченко [и др.].// Проблемы и перспективы преподавания ботанических дисциплин в вузе: материалы междунар. науч.-методич. конф. 2010 г., Гомель /редк.: Н.М. Дайнеко (отв. ред.) [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2010.– С. 137–142.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ТВОРЧЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Э.Н. Макаренко

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В эпоху активного реформирования системы высшей школы сокращается число аудиторных занятий, возрастает доля материала, изучаемого студентами в высших учебных заведениях самостоятельно.

Главный недостаток в организации самостоятельной работы студентов (далее СРС) – однообразие форм и видов ее проведения. Чаще всего самостоятельная работа студентов протекает в традиционных формах: реферат, курсовое проектирование, квалификационная работа, а для избранных студентов – подготовка докладов для студенческих конференций. Поэтому в современных условиях организации учебного процесса, когда до 40 % учебного времени передаётся на самостоятельную работу, задачи совершенствования ее содержания и методов становятся все более актуальными. Что, в свою очередь, обусловливает новый подход к СРС, связанный не только с изучением текстов, подготовкой рефератов, конспектов, но и с учетом индивидуальных особенностей мышления, специфических интересов студентов, их будущей специальностью.

Особенностью методики обучения в высшей школе, по мнению С.И. Архангельского, является «обучение студентов методам самостоятельного познания и научно обоснованного действия» [1, с.329]. Основной задачей СРС, по убеждению исследователя, является умение приобретать научные знания путём личных поисков и активного интереса к приобретению этих знаний. В задачу самостоятельной работы обучаемых входит также формирование интереса и творческого подхода к своей учебной, научной и практической работе [1].

В.А. Якунин считает, что самостоятельная работа студентов должна соответствовать следующим требованиям: 1) студент должен ясно представлять,

какова цель учебного задания; 2) учебные задания подбираются с учётом их сложности и доступности; 3) методические указания в самостоятельной работе должны содержать алгоритм их выполнения, своевременно проверяться и корректироваться [3].

Термин «самостоятельная учебная работа» рассматривается как вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучающегося во всех ее структурных компонентах -- от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, и как средство формирования познавательных способностей обучающихся, их направленности на непрерывное самообразование. В частности, И.А. Зимняя на основе деятельностного характера самостоятельной работы рассматривает последнюю как организуемую самим обучаемым в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемую им самим в процессе и по результату деятельность на основе опосредованного системного управления ею со стороны учителя (обучающей программы, дисплейной техники) [2, с.252].

Самостоятельная работа по дисциплине «Педагогика современной школы» прежде всего творческая работа, но в процессе этой работы студенты сталкиваются с большими трудностями. В первую очередь они должны освоить специфическую педагогическую терминологию, категориальный аппарат, без которого невозможно успешно изучать педагогическую литературу; самостоятельно анализировать педагогические процессы, ситуации и факты, различные точки зрения, подойти к известному с новой стороны, отказаться от штампов и инерции мышления и критично относиться к выдвигаемым идеям. Поэтому самостоятельная работа по данной дисциплине занимает много времени и требует терпения и усилий от студента.

Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из основных, органических элементов учебного процесса, проводится планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически. Разумеется, преподаватель, заинтересованный в эффективности самостоятельной работы студентов, должен помочь им в формировании высокого уровня мотивации в учебно- и научно-исследовательской деятельности; профессионально разработать необходимые методические материалы с учетом альтернативных подходов; обеспечить текущее консультирование и обратную связь.

Задачи самостоятельной работы состоят в освоении и закреплении знаний теоретического материала по педагогике (отдельные темы, вопросы тем, взгляды и идеи педагогов и т. д.), используя необходимый инструментарий практическим путем (выполнение тестов для самопроверки и т. д.); применении полученных знаний и практических навыков для анализа педагогических ситуаций и выработки правильного решения (подготовка к групповой дискуссии, подготовленная работа в рамках деловой игры, диспута, письменный анализ конкретной ситуации и т. д.); применении полученных знаний и умений для формирования собственной профессиональной позиции, модели (написание курсовой, дипломной, научно-исследовательской работы); содействии развитию опыта творческой деятельности личности, обладающей готовностью и способностью действовать в ситуациях неопределённости.

Основными требованиями к организации и проведению самостоятельной работы студентов выступают следующие: самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер и иметь четкую и ясную формулировку цели (целей), что придает ей осмысленный характер и способствует более успешному выполнению поставленных задач; самостоятельная работа должна быть действительно самостоятельной и побуждать студента при ее выполнении работать напряженно. Для самостоятельной работы рекомендуется предлагать такие задания, выполнение которых не допускает действия по готовым рецептам и шаблону, а требует применения знаний в новой ситуации; каждому студенту необходимо непрерывно пополнять и углублять свои общепрофессиональные и специальные знания. В качестве методов самостоятельной работы рекомендуется комплекс методов творчества («Мозговой штурм», метод записной книжки Хефеле, метод контрольных вопросов и т.д.), скоррелированных с учётом индивидуально-типологических особенностей студентов.

Основными видами самостоятельной работы студентов, способствующими приобретению и углублению прочных педагогических знаний является подготовка к семинарским занятиям, проработка текстового материала (книг, журналов, научных статей, Интернет- ресурсов, справочников и т. д.), написание конспекта, реферата, подготовка научной статьи, подготовка доклада, разработка логической схемы базы знаний, написание педагогического эссе.

Как один из методов активизации творческого мышления в процессе СРС при изучении дисциплины «Педагогика современной школы» в рамках лекции «Успешный педагог» мы использовали метод записной книжки Хефеле. Он устраняет такой недостаток метода «Мозговой штурм», используемого на лекциях и

семинарских занятиях, как отсутствие времени на глубокое осознание задачи, кроме того, для многих людей более эффективным является процесс индивидуального творчества. Тема задаётся студентам задолго до проведения коллективного обсуждения (сессии). Например, анализ педагогического факта: «…тяга к творчеству и … талант вызывали у учителей опасение, за это не только брали на заметку или высмеивали, но даже часто смертельно оскорбляли … учителя, вероятно, призваны и обучены, по возможности, препятствовать становлению замечательных, свободных людей и свершению великих деяний» Г. Гессе. Студентам раздают записные книжки, в которые два раза в день необходимо фиксировать свои идеи. Эту организационную форму дополняют методическими рекомендациями; участникам выдают также опросные листы со списком контрольных вопросов [4].

Имеет смысл привести здесь некоторые из этих вопросов:

1. Имеется ли внутреннее противоречие или видимый парадокс, содержится ли противоречие здравому смыслу или вашему опыту? Можно ли изменить данный факт, если произвести незначительные изменения?

2. Доказывает ли данный факт какую-либо известную закономерность, правило или же он исключение из правила? Опровергает ли он какую-либо закономерность?

3. При каких условиях школа является для ребёнка необходимым институтом его развития?

4. Что можно увеличить (финансирование, количество педагогов и т. д.)?

5. Что можно уменьшить (количество учащихся)?

6. Можно ли найти альтернативу данному учреждению (или его составным частям) на что-нибудь?

7. Что можно сделать наоборот?

Следует отметить, что при использовании опросного листа каждый из вопросов поочередно видоизменяют до тех пор, пока он не оказывается прямо относящимся к поставленной проблеме, совершенствуемому объекту. Постановку того или иного вопроса нельзя считать правильной или неправильной, так как вопросы всего лишь заготовки для выявления оптимальных вариантов. Некоторые вопросы следует иметь в виду на протяжении всего исследования. К их числу относится, например, вопрос: "что можно сделать наоборот", имеющий большую эвристическую ценность.

Необходимо подчеркнуть, что данный метод предназначен не только для овладения каждой отдельной дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы во всех видах деятельности. Выполняя какой-либо вид

работы самостоятельно, используя данный метод, студент приобретает способность принимать на себя ответственность, самостоятельно решать возникающие проблемы, находить конструктивные решения, выход из ситуаций неопределённости.

Список использованных источников:

1. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003.
3. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Полиус, 1998.
4. J.W. Hefele. Creative Work and Innovating / J.W. Hefele.-New-York, Rein- hold Publication K°, 1962.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГОПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Михайловская
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современная система образования предлагает школьникам большой выбор факультативов, курсов по выбору, кружковых занятий музыкальной, художественной, хореографической, театральной направленности как в школе, так и в центрах внешкольной работы. На этих занятиях осуществляются различные виды художественно-эстетической деятельности: слушание, исполнение, сочинение, создание собственного творческого продукта, анализ и интерпретация произведений искусства и другие. Данные виды деятельности обладают большим потенциалом в активизации внутриличностных механизмов формирования школьников как субъектов жизнетворчества.

Ядерным образованием данных внутриличностных механизмов является Я-концепция. Я-концепция трактуется как сложная, развивающаяся система представлений человека о самом себе, включающая когнитивный компонент (знания человека о себе), аффективный компонент (эмоционально-ценностное отношение человека к себе), конативный компонент (поведенческую реакцию, вызванную представлениями о себе и самоотношением) и формирующаяся в процессе взаимодействия человека с окружающим миром и с самим собой Компетентность будущего педагога как актуальная, оформленная способность эффективно реализовывать вышеназванный потенциал различных видов художественно-эстетической деятельности предполагает владение определенной системой методов, способствующих формированию Я-концепции школьников.

Развитию адекватного, позитивного самоотношения учащихся к себе, их высокой самооценки (аффективного компонента Я-концепции личности), способствуют: демонстрация личностного ценностного отношения педагога ко всему,

что происходит на занятии; обеспечение эмоционального отклика школьников на произведения искусства и, по возможности, «пиковых переживаний» (катарсиса); демонстрация образцов ценностного отношения к искусству в мировой культуре; создание ситуаций успеха; поощрение как оценочная доминанта во взаимодействии учителя и учащихся.

Метод демонстрации и передачи личностного ценностного отношения педагога основан на том, что эффективное взаимодействие двух субъектов возможно, если каждый из них транслирует свое «Я». Учитель, испытывая различные чувства, открыто выражает себя в вербальной и пластико-мимической формах, раскрывает свой внутренний мир. Это помогает учащимся проявить ответно свое отношение на происходящее на занятии (различные виды деятельности, творческие задания и др.) [2, с.56].

Метод демонстрации образцов ценностного отношения к искусству в мировой культуре заключается в том, что учитель знакомит учащихся с образами конкретных людей, в жизни которых искусство (музыка, поэзия, живопись, театр и др.) играло или играет огромную роль. Оно становится для них источником вдохновения, творчества, жизненных сил, дает мужество, веру, утешение.

Формированию позитивного самоотношения школьников способствуют различные творческие задания: характеристика своих настроений, переживаний от восприятия произведения искусства в словесной, пластической, цветовой и любой другой форме; сочинение на тему «Я и моя радость на занятиях искусством»; сочинение-размышление «Как изменилось мое отношение к себе под влиянием искусства» и др.

Формирование целостной осознанной системы представлений учащихся о себе (когнитивного компонента Я-концепции личности) происходит в процессе диалога. Диалог – основной механизм восприятия и взаимодействия с искусством и формирования Я-концепции. Отличительной чертой метода многоуровневого диалога является то, что в рамках традиционного диалога школьника с учителем и сверстниками организуется диалог с искусством и с самим собой. Это прежде всего диалог с художественным произведением, изучаемым, исполняемым или создаваемым на занятии, с его героями, художественным образом, автором. На следующем уровне это диалог с жанром и стилем этого произведения и затемс той национальной культурой и эпохой, в рамках которых оно создано.

Эффективному диалогу способствует метод персонализации (А.С. Белкин, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, А.Н. Малюков, Н.Г. Тагильцева). Метод персонализации предполагает выделение в произведении искусства того или иного

человека, причастного к данному произведению – его автора, героя, исполнителя, критика, выделение человека, с которым в процессе взаимодействия с произведением искусства можно вступить в общение [3, с.228].

Формированию целостной осознанной системы представлений учащихся о себе способствуют следующие творческие задания: сравнение одного героя художественного произведения с другим, а также с реальными людьми и с самим собой по характеру и поведению; характеристика автора по его произведению; выявление общих и отличительных черт автора и его героя и др.

Развитие способности школьников реализовывать себя в деятельности, выстраивать собственное поведение в соответствии с представлениями о себе и самоотношением(конативного компонента Я-концепции личности) осуществляется с помощью метода художественно-творческого моделирования, метода «проживания искусства» (Б.М. Неменский, Л.В. Школяр), а также выполнения различных творческих заданий (театрализация на тему «Я как герой художественного произведения», «Я как автор художественного произведения», схематическое изображение себя до, во время и после восприятия произведения искусства в любой форме, показ музыкальной, пластичесокй, поэтической импровизации на тему «Это – Я, а это – герой художественного произведения»).

Метод художественно-творческого моделирования (Л.В. Школяр, В.О. Усачева) заключается в том, что учащийся проходит те же этапы творческого пути при создании художественного продукта, что и автор. Это помогает школьнику представить себя на месте автора, найти общее и отличное в собственных действиях и действиях автора.

Осуществление рефлексии как процесса осознания себя как личности, своих психических актов и состояний является важным условием эффективного формирования Я-концепции учащихся. Методы, развивающие рефлексивные умения школьников на занятиях искусством, разнообразны: «рефлексивный круг», «рефлексивная мишень», «закончи предложение», «цепочка пожеланий», «ключевое слово» и другие [4, с.86-89]. Все эти методы заключаются в осознании и анализе собственных действий, мыслей, эмоций до, во время и после занятий.

Таким образом, отобранный комплекс методов и приемов эффективно способствует реализации потенциала различных видов художественно-эстетической деятельности в формировании Я-концепции школьников.

Список использованных источников:

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

2. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М.: Флинта:Наука, 1999.

3. Тагильцева, Н.Г. Эстетическое восприятие искусства как фактор воспитания самосознания школьников: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.Г. Тагильцева. – М., 2002.
4. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск: Вышэйшая школа, 2002.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Е.В. Мозоль
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Совершенствование компьютерных классов учебных заведений средней и высшей школы, увеличение числа домашних пользователей Internet-ресурсов позволяет внедрять в педагогический процесс новые технологии, способствующие изложению, восприятию, осмыслению и интерпретации значительного объема информации (учебного материала). Благодаря своей интерактивности и динамичности, обучающие программы, разработанные на основе технологии мультимедиа, уже сегодня составляют серьезную конкуренцию иным учебным материалам, т.к. отвечают потребностям, образу мышления молодых людей, получающих сведения не только и не столько из книг, сколько из средств массовой информации и коммуникации (медиа). Именно поэтому, неслучайным является создание и применение в учебном процессе большого количества мультимедийных пособий и комплексов.

Мультимедиа является одним из наиболее быстро развивающихся и перспективных направлений в области образования, несмотря на то, что это сравнительно молодая отрасль новых информационных технологий. На сегодняшний день существуют различные трактовки данного понятия. Дословный перевод термина "мультимедиа" – "множественная среда" ("multi" - много, "media" - среда) означает одновременное воздействие на пользователя по нескольким информационным каналам. Е.С. Рапацевич считает, что «мультимедиа – это система современных технических средств, позволяющая работать с текстовой информацией, графическими изображениями, звуком (речь, музыка, шумовые эффекты), анимационной компьютерной графикой (рисованные фильмы, трехмерная графика) в едином комплексе» [2, с. 336].

Мультимедиа классифицируется по следующим способам представлении информации: линейное; нелинейное (интерактивное; смешанное.

Примером линейного способа представления информации является кино, где зрителю отводится пассивная роль наблюдателя. В данном случае возможно лишь просматривать материал, при этом полностью исключена активная роль пользователя. Нелинейный способ позволяет занимать активную позицию при взаимодействии со средством отображения мультимедийных данных. Деятельность

человека в данном процессе будет считаться интерактивной. Такой способ взаимодействия с компьютером наиболее полно представлен в категориях компьютерных игр. Нелинейный способ представления мультимедийных данных иногда называется «гипермедиа».

В качестве примера линейного и нелинейного способа представления информации в учебном процессе мы предлагаем рассмотреть проведение занятия в форме презентации. Если презентация имеет вид кинофильма или рекламного ролика, который после запуска проигрывается без пауз, студенты не могут принять непосредственное участие в обсуждении вопросов. Во время интерактивной презентации, обладающей системой навигации, есть возможность выбора интересующих разделов и просмотра материала в произвольном порядке. Следовательно, аудитория может влиять на ход занятия, т.к. при активном взаимодействии преподаватель имеет возможность пояснять некоторые термины и более подробно освещать спорные вопросы.

Мультимедиа смешанного типа обладает свойствами линейного и интерактивного способов представления информации.

По мнению А.А. Мансуровой, в представлении информации мультимедиа имеют целый ряд возможностей [1, с. 49-50]. Мы определили наиболее значимые из них и представили перечень в виде таблицы (таблица 1).

В процесс обучения студентов, на наш взгляд, необходимо более активно внедрять следующие мультимедиа-продукты: слайд-шоу; мультимедиа-презентация; мультимедиа-доклад; электронный журнал; мультимедиа-энциклопедия; мультимедиа-книга; электронное портфолио; мультимедиа-тренинг и т.д.

Рассмотрим некоторые из них.

Слайд-шоу – это последовательная смена слайдов с разнообразной информацией (аналитической, культурной и пр.). Слайд-шоу может содержать большое количество цифровых изображений, фрагментов компьютерной графики (диаграммы, схемы, графики), видеороликов. Возможно создание интерактивных слайдов, что позволяет выбрать для просмотра необходимый блок изображений и эффекты перехода между ними. Данный вид мультимедиа-продукта удобно использовать во время проведения конференций, семинаров, выставок, тренингов.

Электронный журнал, книга – содержит электронную версию печатного издания или представляет собой оригинальный проект. Электронный вариант имеет следующие преимущества: доступность, оперативность, низкая стоимость, мультимедиа сопровождение, возможность сохранить информацию на электронном носителе, возможность диалога в режиме on-line между пользователем и автором.

Таблица 1 – Возможности мультимедиа в представлении информации

ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИА	«Свободная» навигация по информации и выход в основное меню, полное оглавление или выход из программы в любой точке продукта
	Обозначение в сопровождающем изображении ключевых понятий, по которым осуществляется немедленное получение справочной или любой другой пояснительной информации
	Работа с различными приложениями (текстовыми, графическими и звуковыми редакторами)
	Хранение большого объема информации на одном носителе
	Увеличение, детализация на экране изображения или его фрагментов, что особенно важно при презентации уникальных исторических документов и произведений искусства
	Сравнение изображений и их обработка разнообразными программными средствами с научно-исследовательскими или познавательными целями
	Возможность непрерывного аудио-сопровождения, соответствующего статичному или динамичному визуальному ряду
	Использование видеороликов
	Создание собственных выборок из представляемой в продукте информации
	Фиксация использованной последовательности слайдов и создание «закладок» на заинтересовавшей экранной странице

Наряду с перечисленными техническими преимуществами, необходимо обратить внимание на возможность использования мультимедиа в педагогическом процессе высшего учебного заведения. Прежде всего, это модернизация учебного процесса: создание мультимедийного сопровождения всех без исключения лекционных занятий; разработка электронных пособий и учебно-методических комплексов учебных дисциплин; подготовка и реализация студентами на итоговой конференции проекта-защиты базы практики в мультимедийной форме; внедрение различных видов тестирования как наиболее оптимального метода контроля знаний и достижений студентов и др.

На создание мультимедийного курса лекций влияет индивидуальная манера чтения лектора, специфика учебной дисциплины и уровень подготовленности студенческой аудитории. При работе с мультимедийными презентациями, необходимо учитывать психофизиологические закономерности восприятия информации с экрана (например, при длительном взаимодействии наступает утомление, снижается острота зрения). Особенно трудоемкой для человеческих глаз

является работа с текстами, поэтому при создании визуального сопровождения преподавателю необходимо учитывать следующие требования:

1. Слайд должен быть лаконичным и содержать минимальное количество слов.

2. Для надписей и заголовков следует употреблять крупный шрифт.

3. Размер букв, цифр, знаков, их контрастность определяется необходимостью четкого рассмотрения с последнего ряда парт.

4. Предпочтительно использовать заливку фона, букв, линий «спокойного», цвета, не вызывающего раздражения и утомления глаз.

5. Чертежи, рисунки, фотографии и другие иллюстрационные материалы должны равномерно заполнять все экранное поле.

6. Предпочтительнее выносить на слайд предложения, определения, слова, термины, которые учащимся необходимо зафиксировать в конспекте.

7. На просмотр одного слайда необходимо отводить достаточное время (не менее 2-3 мин.), чтобы учащиеся могли сконцентрировать внимание на экранном изображении, сделать записи в рабочие тетради.

8. Звуковое сопровождение слайдов не должно носить резкий, отвлекающий, раздражающий характер.

Проведение нами лекций с использованием технологий мультимедиа показывает, что изложение учебного материала приобретает динамичность, убедительность, эмоциональность и красочность. Сочетание комментариев преподавателя с видеоинформацией позволяет акцентировать внимание студентов на содержание излагаемого учебного материала, повышает интерес к изучению не только новой темы, но и освоению учебного курса в целом, что интенсифицирует процесс профессиональной подготовки.

Список использованных источников:

1.Мансурова, А.А. Некоторые особенности использования средств мультимедиа в обучении студентов и школьников / А.А. Мансурова // Информационные технологии в гуманитарном образовании: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., 24-25 апр. 2008 г.: в 2-х частях. – Ч. II. – Пятигорск: ПГЛУ, 2008.

2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич – Минск: «Соврем. слово», 2005.

3. Школьные технологии обучения и воспитания: учебн.-метод. пособие / Л.В. Пенкрат, А.Р. Борисевич, Л.М. Волкова [и др.].; под ред. Л.В. Пенкрат. – Минск: БГПУ, 2009.

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – БАЗИС СОВРЕМЕННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Наумчик,
Республиканский институт профессионального образования

Традиционно высшая школа формирует базис содержания общеобразовательных предметов средней школы. В этом видится важнейший элемент преемственности средней и высшей школы.

Физика является одним из основных мировоззренческих предметов, изучаемых в средней школе, а также в вузах технического и естественнонаучного направлений. И это неудивительно: физика играет ключевую роль в развитии многих отраслей хозяйства в нашей стране. Невозможно представить качественные изменения в машиностроении, сельском хозяйстве, градостроительстве без использования новейших достижений физики, химии, математики, биологии. Освоение космоса, строительство и эксплуатация АЭС, использование нанотехнологий, создание отечественной «силиконовой долины» предполагает активное развитие национального интеллектуального потенциала.

Чтобы стать физиком, недостаточно открыть подходящий учебник и добросовестно изучить его. Как и все мировоззренческие дисциплины, физику следует изучать с раннего детства и воспитать в себе гармонию физического образования. Физика многоаспектна. Это прежде всего физический мир, который нас окружает, это современное производство, сельское хозяйство, необъятные космические просторы и многое другое. Физика обладает своей драматической историей, ее творили лучшие умы человечества, и подключиться к их числу — мечта любого творческого школьника. И это еще не все.

Понимать физику — это прежде всего уметь решать физические задачи, которые в избытке предоставляет нам природа. Понимать физику — это значит понимать и любить саму природу, знать ее закономерности. А для этого надо научиться наблюдать, делать простейшие эксперименты, ставить перед собой вопросы и самостоятельно находить на них ответы.

Однако парадоксальным представляется то, что на протяжении последних двадцати лет в нашей стране практически ничего не делается для создания экспериментальной базы по физике для средней и высшей школы. Бытует утверждение, что компьютеры смогут компенсировать недостаток приборов и устройств для демонстрации «живых» физических явлений. Второе предлагаемое направление – это закупка приборов физического эксперимента для школ и вузов за границей. В этом случае приходится идти на миллиардные расходы для того, чтобы ... не использовать собственный потенциал [1; 2].

В 90-е годы прошлого столетия физика была отнесена к числу негуманитарных дисциплин и, следовательно, интерес к ней со стороны руководителей образования стал быстро падать, поскольку приоритет отдавался дисциплинам гуманитарным. Не следует даже говорить о том, что число часов, отводимых на физику, было сокращено –материальная база школьного физического кабинета существенно пострадала. В Беларуси до сих пор нет ни единого

производственного центра для изготовления простейших лабораторных приборов и устройств школьного и вузовского демонстрационного экспериментирования. Не ведутся исследования по совершенствованию средств физического демонстрационного эксперимента. За последние пятнадцать лет по методике преподавания физики в республике защищены лишь одна докторская и четыре кандидатские диссертации. А ведь экспериментальная база – это основа настоящих знаний школьников.

В СССР физическому эксперименту придавалось большое внимание [3, 4]. Один из организаторов всесоюзной конференции по проблеме физического эксперимента проф. А.Б. Млодзеевский так отмечал значимость этого универсального метода преподавания физики: «В смысле методическом демонстрации делают всякое явление яснее для слушателей, чем это сделало бы словесное описание, и содействуют более легкому усвоению и запоминанию фактов. При этом следует отметить важное обстоятельство, что хорошо поставленная демонстрация повышает интерес слушателей, действуя не только на умственную, но также и на эмоциональную сторону, на их воображение. Поэтому в демонстрации должно быть учтено не только ее учебно-методическое содержание, но также и художественная форма. Демонстратор помимо знаний и экспериментальной техники должен обладать также в некоторой мере художественным вкусом и чутьем» [3].

В СССР существовали школы физического экспериментирования — Московский, Киевский, Белорусский, Ленинградский, Томский государственные университеты, в которых имелись ценные методические находки. Следует заметить, что изобретатель радио А.С.Попов сделал свое открытие благодаря демонстрационному эксперименту: он хотел как можно нагляднее показать студентам возможность распространения волн Герца в пространстве.

Полагаю, что в настоящее время в Республике имеются все возможности для успешной разработки и создания отечественного демонстрационного физического эксперимента. Для этого в рамках Министерства образования следует создать научно-производственную лабораторию «Наглядная физика».

Деятельность этой лаборатории позволит широко пропагандировать физическую науку в республике и качественно изменить ее преподавание в средних школах и вузах, а также осуществлять повышение квалификации преподавателей физики. Несомненно, лаборатория станет ведущим научно-учебно-производственным подразделением в республике, обеспечивая дидактическим материалом как средние учебные заведения различных типов, так и вузы, а также

осуществляя разносторонние научные исследования в области методики преподавания физики.

Задачи проекта «Наглядная физика»:

— создать отечественный типовой кабинет физики, оснащенный современным дидактическим материалом;

— обеспечить разработку и создание современных средств лекционных демонстраций по физике, визуального дидактического материала;

— осуществлять эксперименты, которые можно использовать в качестве иллюстративного материала в школьных и вузовских учебниках и учебных пособиях;

— разрабатывать компьютерные демонстрации физических явлений;

— проводить профориентационную работу среди школьников и пропаганду физических знаний;

Проект «Наглядная физика» − это база для подготовки студентов-педагогов, база их педагогической практики. Она позволит:

а) познакомиться с современным арсеналом демонстрационного оборудования для средних школ и вузов;

б) проследить историю развития отдельных направлений физики;

в) выявить преемственность научных исследований и учебного процесса по физике;

г) формировать культуру обучения и научного познания.

Данный проект может также выступать базой для: для подготовки специалистов по внеклассной работе с учащимися; для подготовки школьников к участию в международных олимпиадах по физике; повышения квалификации преподавателей средних учебных заведений и вузов республики; для развития международных контактов, направленных на совершенствование методики преподавания физики; для работы магистрантов и аспирантов в области совершенствования методики преподавания физики.

Список использованных источников:

1. Наумчик, В.Н. Наглядность в демонстрационном эксперименте по физике (Эргономический подход) / В.Н.Наумчик, А.М. Саржевский.– Минск: Изд-во БГУ им. В.И.Ленина.– 1983.
2. Наумчик, В.Н. Физика. Решение задач повышенной сложности / В.Н. Наумчик.— Минск: Мисанта, 2003.
3. Млодзеевский, А.Б. Лекционные демонстрации по физике, вып.1 / А.Б Млодзеевский. — М.–Л.: Государственное издательство технико-теоретической литературы, 1948.
4. Методика и техника лекционных демонстраций по физике (Сборник трудов I межвузовской конференции по лекционным демонстрациям).— М.: Изд-во Московского университета, 1964.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.И. Невдах

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Организуя обучение взрослых людей в системе дополнительного профессионального образования необходимо представлять типичные внешние и внутренние трудности, с которыми сталкивается взрослый в современной образовательной ситуации: психофизиологические, социально-психологические, социальные, психолого-педагогические [3, с. 51]. У отдельных слушателей возникает внутренний барьер в отношении своей способности к обучению. В разные периоды жизни на первый план выступают различные функции памяти, иные типы внимания, меняется мотивация, но в целом взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с информацией. Некоторым слушателям бывает некомфортно оказаться в позиции ученика. Особенно это касается лиц, занимающих определенное социальное положение на административной лестнице. Психологически они не готовы к той ситуации, в которой в данный момент оказались, – добровольному превращению в «объект» педагогического влияния. Непонимание необходимости продолжения (наращивания) своего образования связано, как правило, с отсутствием востребованности нового уровня образованности или его избыточностью для профессионального статуса. Несформированность установки человека для непрерывного образования. Для взрослого обучающегося дополнительное образование становится одним из способов самореализации в профессии или жизни в целом, он всегда хочет знать, зачем ему учить именно этот материал.

В процессе подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования следует учитывать некоторые особенности и потребности взрослых обучающихся. Известно, что взрослая аудитория внимательно относится к обоснованию того, зачем нужно изучать данный курс или раздел. Преподаватели часто упоминают о том, для чего важно знать то, что сейчас изучается, и какие отрицательные последствия связаны с незнанием. Слушатели также интересуются тем, что будет, если они «не выучат» (не изучат, не освоят) данный материал. Более того, они попытаются понять, зачем и стоит ли тратить время и силы на изучение того, что им предлагают. Сказанное подтверждается не только наблюдениями и опытом, но и данными специальных исследований [1, 2, 3].

Включаясь в образовательный процесс, слушатель стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа предлагаемой информации). С другой стороны, выступая в роли

потребителя образовательных услуг, он больше, чем кто-либо другой заинтересован в качестве получаемой информации.

В процессе обучения слушателей сопровождает боязнь неуспеха в обучении, поэтому образовательный процесс продуктивнее строить с ориентацией на достижения. Вместе с тем следует открывать перед взрослыми развивающий потенциал «незнания» и«неумения».

Способность самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность — основная черта поведения и самосознания слушателя системы дополнительного профессионального образования. Попадая в учебную обстановку, человек оказывается в прямой или косвенной зависимости от преподавателя. И в этой ситуации слушатель должен самостоятельно осуществлять выбор из нескольких предлагаемых ему альтернатив. Благодаря имеющемуся жизненному опыту слушателей, стратегия обучения строится с учетомзнаний, представлений и потребностей обучающихся. Предпочтительной является такая организация учебного процесса, в которой другими людьми будет востребован опыт слушателя и соответствующие отношения. Не меньше, чем учебная информация, взрослому человеку бывают интересны преподаватели и соученики в личностном и индивидуальном плане. Поэтому обучение слушателей предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки.

Содержание образования в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования всегда носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения личностного опыта и индивидуальных информационных запросов. У взрослого человека устанавливаются особые связи с источниками учебной информации. Ему нужно предоставить свободный выбор из широкого спектра литературы, программных продуктов, ориентируя на самостоятельный информационный поиск с использованием современных баз данных.

В отличие от классического вузовского образования, где учебный материал выстроен в соответствии с логической структурой научного знания, в системе дополнительного профессионального образования материал курса сосредоточен вокруг типичных потребностей, связанных с получаемой квалификацией. Слушатель приходит с ожиданием того, что его научат, как на рабочем месте нужно осуществлять действия, включенные в профессиональную сферу деятельности, чтобы получить результат. Вместо этого ему чаще всего предлагают общую модель и общий подход, который должен в идеале привести к желаемым результатам, но

излагается материал в таком общем виде, что ни действия, ни контекст, ни результаты не ясны для самих обучающихся.

Это противоречие вполне преодолимо.В процессе подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования необходима тематическая связь теории с типичными ситуациями и потребностями как самих обучающихся, так и учреждений образования, а также выстраивание другой логики обучения – логики реальных действий.

Нельзя не учитывать тот факт, что обучение слушателей осуществляется в ситуации дефицита личного времени, поэтому в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования необходима регламентация, учитывающая индивидуальные пожелания и возможности.

Список использованных источников:

1. Змеёв, С.И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высшихучебных заведений / С.И. Змеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Организация обучения взрослых в профессиональном образовательном учреждении: пособие для руководителей образовательных учреждений/ под ред. А.Ф. Андреевой, Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой – СПб.: Изд-во ООО «Полиграф-С» , 2003.
3. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

ТЕХНОЛОГИЯ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.А. Паплевка
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В современных условиях функционирования образовательного процессаактуальными становятся эффективные технологии обучения и экспериментальные методики. Технология кооперативного обучения, как общедидактический концептуальный подход, позволяет наиболее эффективно достигнуть прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого ученика. Учитывая специфику предмета «иностранный язык», эта технология может обеспечивать необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого члена группы, предоставляя возможность осмыслить и осознать новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений всех участников.

Слово “кооперативное” (от англ. cooperative – сотрудничающий, общий, взаимный) содержит в себе такие понятия, как взаимная поддержка, взаимная ответственность и, конечно же, взаимное обучение. Довольно часто высказывается мнение, что принципиальной разницы в понятиях «кооперативное» и«групповое» обучение не существует. Мотивируется данное мнение тем, что и в том и другом

случае имеется в виду взаимное обучение, основой которого является коммуникативный метод.

Следует четко понимать, что «групповое обучение» – это метод по определению, в то время как «кооперативное обучение»по своей сути- технология, включающая в себя целый перечень совместных (взаимных) методов обучения: коммуникативный, игровой, проблемный, проектный, и, в том числе, групповой. «Автономное обучение» и «кооперативное обучение» — термины, которые все чаще и чаще возникают в литературе для преподавателей иностранного языка. Преподаватели, которые рассматривают обучение языку, как индивидуальный процесс, советуют своим студентам работать самостоятельно. Некоторые же идут немного дальше и стараются внедрять кооперативное обучение в преподавании иностранного языка.

Основные элементы технологии кооперативного обучения:

1.Положительная взаимосвязь обучаемых.

2.Взаимодействие «лицом к лицу».

3.Индивидуальная отчетность.

4.Навыки работы в группе.

5.Рефлексия (обсуждение хода работы группы).

Положительная взаимосвязь обучаемых обеспечивается: определением четкого учебного задания для всей группы, организацией положительной взаимозависимости по цели таким образом, чтобычлены группы понимали, что они могут достичь цели только в том случае, если все члены группы ее достигнут.

Развивающее взаимодействие «лицом к лицу» состоит в том, что учащиеся способствуют обучению друг друга, оказывая помощь, делясь идеями, побуждая к учению. Они объясняют дуг другу, обсуждают друг с другом, обучая друг друга тому, что они знают. Учитель организует группы так, чтобы они сидели лицом к лицу и вербально общались, выполняя каждый аспект задания.

Индивидуальная отчетность/личная ответственность. Деятельность каждого студента оценивается и результаты сообщаются группе и персонально студенту. Преподаватель организует индивидуальную отчетность спомощью тестов, которые выполняются индивидуально, или выбирая наугад любого из членов группы для представления общего результата группы.

Навыки работы в группе формируются целенаправленно и систематически и включают: навыки лидерства, принятия решений, достижения доверия, общения, разрешения конфликтов.

Рефлексия или обсуждение хода работы группы. Группам необходимо дать время, чтобы они обсудили, как хорошо они работают по достижению цели и как хорошо они поддерживают рабочие отношения в группе. Преподаватель организует эти обсуждения, давая такие задания как а) назовите хотя бы три действия членов группы, которыепомогли группе добиться успеха, б) назовите одно действие, которое можно добавить к вашей совместной деятельности, чтобы в следующий раз сделать работу группы еще более успешной. Преподаватель наблюдает за работой групп и информирует малые группы и группу в целом о том, как хорошо группа работает вместе.

Взаимодействие студентов с преподавателем при кооперативном обучении. При длительной работе студентов в группах постоянного состава, формируетсяособая культура группы, ее тип, структурируются межличностные отношения, вырабатываются модели интерактивного взаимодействия. При этом стандартный учебник отходит на второй план; на первый же выходят другие источники информации: журналы, газеты, личный опыт и др.. Роль преподавателя также меняется: он уходит от простого «пересказывания» учебного материала, становясь мотиватором языкового общения, а, следовательно, и обучения иностранному языку.

Для организации эффективного речевого взаимодействия студентов недостаточно предъявить им коммуникативную задачу, речевые образцы и дать установку на общение. Нужны такие методические приемы, которые бы обеспечили необходимое речевое взаимодействие студентов на иностранном языке. Приведем некоторые из них.

Приёмы и порядок работы на занятии в процессе кооперативного обучения:

1. Групповая консультация. Работа проходит в группах по три или четыре человека. Один из студентов вслух читает первый вопрос, а члены группы ищут ответ на вопрос в тексте и записях, или путем обсуждения. Студент, который сидит слева от читавшего вопрос, проверяет, все ли члены группы понимают и соглашаются с выработанным в группе ответом. Когда все пришли к согласию, то участники группызаписывают ответ своими словами. Группы переходят ко второму вопросу. Проверяющий становится читающим и т.п.

2. Повернись к соседу. Дается задание объяснить ответ и дать свою аргументацию одногруппнику. В паре формулируется ответ (индивидуально или совместно, в зависимости от задания преподавателя), партнеры обмениваются своими ответами и аргументацией, создается новый ответ, который лучше двух предыдущих формулировок. Используя ассоциации, развиваются идеи дальше

(общий ответ должен быть глубже индивидуальных ответов). Критерием успеха является умение каждого студента объяснить свой ответ, а ожидаемым результатом - объяснение и синтезирование.

3. Развитие навыков монологической речи в паре.Задается тема для обсуждения. Партнеры(№1 и №2)внимательно слушают друг друга и, когда приходит их очередь говорить, то им не позволительно говорить то, что уже сказано партнером. Не разрешается пользоваться записями или текстом. Раунды идут в течение 60, 40 и 20 с. Длительность раунда зависит от сложности текста, объема информации, уровня группы и др. Партнеры могут записать свои идеи или информацию, чтобы представить всей группе или использовать в дальнейшей работе.Данная стратегия предназначена для активизации речемыслительной деятельности учащихся ихорошо работает, когда надо актуализировать прежние навыки и речевой опыт.

4. «Слоеный пирог». Группа делится на малые группы по три человека. Предъявляется текст (письменно, вербально или на видео). Время предъявления информации или чтения текста фиксировано. Далее следует обмен мнениями, записями, выяснение непонятных моментов в группах. Возможно взаимное консультирование групп. После чтения, прослушивания или просмотра новой порции информации повторяются вышеописанные действия внутри групп. Заключительным этапом работы является фронтальное выяснение оставшихся непонятных вопросов.

5. «Мозаика». Подбирается текст, к нему составляются задания. Текст делится на две-четыре части (оптимально - три). Материалы размножаются по числу групп и раздаются каждой группе так, чтобы каждый из студентов получил по одной из частей текста. Студентам предлагается найти члена другой группы с той же частью материала и выполнить два задания: 1) изучить материал и стать экспертом по этому материалу и 2) спланировать, как обучить этому материалу других членов своих групп, так, чтобы они тоже стали экспертами. Далее студентам предлагается найти члена другойучебной группы, который изучал тот же самый материал и поделиться с ними идеями о том, как лучше затем преподать этот материал ребятам из своей группы. Эти пары для тренировок обсуждают, как каждый из них планирует донести информацию до группы. Лучшие идеи входят в общий план. Кооперативным группам предлагается обучить студентов тому, что они узнали от других членов группы.

Систематическая и целенаправленная работа преподавателя и студентов в группах по данной технологии позволяет разнообразить занятие, значительно увеличить время устной речевой практики каждого, активизировать

речемыслительную деятельность, развивать коммуникабельность и определенные деловые качества, укрепить межличностные отношения, обеспечить наличие положительной внутренней мотивации и благоприятный психологический климат в учебной группе.

Список использованных источников:

1. Legutke, M and H. Thomas, 1991. “Process and experience in the language classroom”. New York: Longman.
2. Stevick, E. 1991. “Success with foreign languages”. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
3. Mary Jo Rendon “Learner Autonomy and Cooperative Learning”. English Teaching Forum Volume 33. - № 4. - Oct. 1995.
4. Конышева, А. В., Современные методы обучения англ. Языку / А.В. Конышева. – изд. 2-е, стереотип. - Минск ТетраСистемс, 2004.
5. Маслыко, Е.Н. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.Н. Маслыко [и др.]. – изд. 9-е, стереотип. – Минск. - Вышэйшая школа, 2004.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Л. Подольная
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Важнейшей задачей высшего учебного заведения является удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии [1; с.45] и подготовка специалиста, владеющего современными технологиями, способного творчески подходить к решению проблем и воспитания разных возрастных групп.

Наиболее успешно личность специалиста формируется в деятельности, которая по своим условиям приближена к его будущей профессии. Такой деятельностью, на наш взгляд, является ознакомительная педагогическая практика, которая осуществляется на1 курсе факультета эстетического образования в течении шести дней с отрывом от учёбы в университете.

Ознакомительная практика имеет свою специфику. Первокурсники только начинают адаптироваться в образовательном пространстве вуза и лишь приступают к освоению азов педагогической профессии.

Относительно студенческой молодёжи выделяют три формы адаптации: профессиональную, социально-психологическую и дидактическую. Первая предполагает овладение знаниями, умениями, навыками профессионального труда, профессиональными ценностями и нормами поведения. Вторая – приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям; новым условиям быта в студенческих общежитиях, новой культурной среде и формам использования свободного времени. Дидактическая адаптация обусловлена готовностью к использованию форм и методов учебной работы высшей школы, а именно: способностью учиться самостоятельностью, контролировать и оценивать себя,

умением правильно распределять своё рабочее время, овладением различными видами научной деятельности.

Целью адаптации первокурсников является осознанное вхождение студентов в профессию через знакомство с работой учреждений образования, наблюдение за учебно-воспитательным процессом, работой учителя с учащимися. В этой связи ознакомительная практика студентов 1-го курса значительно отличается по своим задачам, содержанию, организации и критериям оценки.

Конкретными задачами практики на 1-ом курсе являются: приобщение студентов к практической педагогической деятельности, формирование у них профессиональных умений и навыков, необходимых для успешного осуществления учебно-воспитательной работы; знакомство с методикой обучения и воспитания; воспитание интереса к педагогической профессии; воспитание профессиональных качеств будущего учителя; установление и укрепление связи теоретических знаний, полученных в вузе, с практикой.

Перед началом практики на факультете проводится установочная конференция, на которой студенты получают методические указания, знакомятся с программой практики, распределяются по школам (базой практики могут быть также школы-интернаты, гимназии, лицеи, колледжи). Исходя из задач, содержание практики первокурсников включает три основных блока [2; с.32-41]. Первый – это непосредственное ознакомление с: учебно-воспитательной работой учебного заведения; основными направлениями работы общеобразовательной школы в условиях реформирования современного образования; документами, определяющими структуру и содержание работы школы; методикой планирования учебно-воспитательной работы; санитарно-гигиеническими нормами, учебными планами и программами; организацией ученическогосамоуправления; деятельностью детских и юношеских общественных организаций; работой методических объединений учителей-предметников и классных руководителей; работой школьных музеев, кружков, спортивных секций. Студенты беседуют с директором школы, заместителем директора школы по воспитательной работе и полученные данные вносят в дневник по педагогической практике.

Второй блок – это изучение: опыта творчески работающих учителей; содержания, методов и форм учебной и внеклассной работы учителя предметника и классного руководителя; стиля работы учителя и характера взаимодействия учителя и учащихся на уроке и во внеклассной деятельности. Учитывая, что адаптация это не простое приспособление личности к новой среде, условиям быта и требованиям,

а активный процесс, необходимо формировать у студентов гностические умения и вовлекать их в исследование педагогических и методических проблем.

Сегодня важно не только дать будущим учителям соответствующие современным запросам и требованиям знания, необходимо научить их самостоятельно мыслить, свободно ориентироваться в сложных профессиональных проблемах,анализировать разнообразные взгляды, подходы к их решению. Именно исследовательская работа, как никакая другая форма образовательной работы, воспитывает у студентов творческий подход к решению профессиональных задач и содействует осознанию себя в качестве будущего учителя.

В ходе ознакомительной практики первокурсники используют ряд методов научно-педагогических исследований. Так, посещая уроки в закрепленном классе, они осуществляют наблюдение за организацией познавательной деятельности учащихся, и фиксируют использование педагогом таких приёмов стимулирования познавательной активности школьников как: а) работа в микрогруппах, в парах; б) работа с учебником; в) использование технических средств; г) создание проблемных ситуаций; д) использование наглядности и др. Изучая опыт планирования воспитательной работы, практиканты беседуют с классным руководителем с тем, чтобы выяснить основные цели воспитания в школе сегодня; трудности при организации воспитательной; какие направления воспитательной работы школы являются приоритетными; особенности воспитательной работы в современных условиях; условия эффективности воспитательной работы с учащимися; в какой мере интересы учащихся учитываются при составлении плана воспитательной работы в классе; какие конкретно формы организации воспитательной работы используются (викторины, конкурсы, походы, КТД и т.п.); какие формы воспитательной работы популярны среди учащихся.

Наблюдая за работой двух учителей, преподающих разные дисциплины, студенты 1-го курса фиксируют, в каких конкретных действиях на уроке проявились их профессиональные качества, сравнивают стили педагогической деятельности, проводят в группе «Рефлексивный круг» и учатся обоснованно излагать свою точку зрения. Таким образом, содержание ознакомительной практики способствует более глубокому усвоению теоретических знаний, получаемых при изучении учебных дисциплин, расширяет возможности развития у каждого студента умений исследовать учебный процесс, практически использоватьполученные в результате исследования данные с целью повышения эффективности профессиональной деятельности, воспитывает высокую требовательность к себе, научную объективность, развивает самостоятельностьи творческую инициативу.

Проведённые в ходе ознакомительной практики микроисследования зачастую служат основой для написания курсовой работы.

Третий блоксодержания ознакомительной практики – это участие в текущей учебно-воспитательной работе и оказание помощи: активу школы, класса в подготовке и проведении плановых воспитательных мероприятий; учителю-предметнику в подготовке уроков (подбор литературы, дидактических средств, наглядных пособий и т.д.); школе в разработке методического пособия по воспитательной работе, в оформлении школьных кабинетов.

На заключительном этапе практики проводится итоговая конференция, на которой делаются выводы о выполнении студентами программы практики, оценивается их работа. В дневнике они пишут творческийотчёт, оценивая правомерность своего профессионального выбора в контексте пройденной практики.

Таким образом, ознакомительная практика – это первое профессиональное «погружение» будущих учителей в педагогический процесс школы. Поэтому основная её задача – помочь студентам увидеть себя в школе в новом качестве и утвердиться в правильности профессионального выбора.

Список использованных источников:

1. Положение о высшем учебном заведении. Постановление Совета Министров РБ № 68 от 18 янв. 2008г. // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэс. Беларусь. – 2009. -№ 1. с.43-59.

2. Организация педагогической практики студентов в вузе: учеб.-метод. пособие; под общ. ред. В.А. Капрановой. –Минск: БГПУ. –2007.

ТЕМПОРАЛЬНАЯ ПЛАСТИЧНОСТЬ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.С. Полякова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Конкурентоспособность на рынке труда требует, чтобы специалисты музыкально-педагогического профиля получали качественное образование при наименьших временных и материальных затратах. Начало трудовой деятельности в позднем возрасте не выгодно профессионалу: при прочих равных условиях востребованными на рынке труда становятся более молодые специалисты. Реалии сегодняшнего дня требуют совершенствования высшего музыкально-педагогического образования, которое должно включать в себя сокращение сроков подготовки специалиста при сохранении (либо даже улучшении) его качества. Перспективным путем повышения эффективности музыкально-педагогического образования является совершенствование его методологических позиций: личность обучающегося признается определяющей в музыкально-образовательном процессе, главной заботой педагога является становление и развитие будущих педагогов-музыкантов; бинарная детерминация – основа развития личности. Признание

определяющей внутренней детерминации приводит к опоре на теорию самоорганизации (синергетику) при рассмотрении механизмов самоизменения личности в образовательном пространстве. Интенциональность, как направленность сознания на процесс смыслообразования и переживания этого смысла личностью, служит пусковым механизмом для самоорганизации личности, ее самодвижения и саморазвития [3]; субъект образовательного процесса создает индивидуальную траекторию в образовательном пространстве и осуществляет жизненную стратегию, что повышает значение экзистенциальных категорий в образовании [2]; нравственные отношения обеспечивают уважение и доверительность в системе «педагог-студент», ориентацию на положительные эмоции в общении, подход к каждому обучающемуся как уникальной индивидуальности; процесс соотнесения музыкально-концентрированных общечеловеческих эмоций с собственными эмоциями лежит в основе воспитания личностного способа отношения к произведениям искусства, миру, самому себе, что связано с созданием субъективной эмоционально-эстетической программы; самоосуществление личности протекает во взаимодействии с культурной средой, обеспечивающей пространство для личностного роста человека.

Оптимальная стратегия музыкально-педагогического процесса предполагает увеличение «критической массы» интенсивности в освоении отдельных предметов. Почему теория синергетики предлагает ограничиться усилением интенсивности преподавания только отдельных предметов?

Общенаучный принцип Н. Оккама ограничивает ввод новых сущностей сверх необходимости. Следуя этому принципу, С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий указывают, что для качественного сдвига в системе университетского образования достаточно достичь «критического значения» и преодолеть его в нескольких дисциплинах, определяющих профессиональный облик специалиста. Остальные предметы в профессиональной деятельности не используются, т.к. они не входят в понятийный аппарат будущего специалиста и не составляют профессиональный тезаурус [1].

В музыкально-педагогическом образовании значительная доля предметов, при всех идеальных условиях преподавания и усвоения, не способна кардинально сдвинуть качество и скорость обучения специалиста. Прохождение этих предметов не является для него значимым. Анализ анкетирования, предложенного студентам факультета эстетического образования и слушателям ИПК, показывает, что на первое место по значимости для музыкально-педагогической профессии выдвигается специальность (основной инструмент, дирижирование или вокал),

далее предпочтение отдается музыкальной педагогике и психологии (психологическим основам музыкально-педагогической деятельности) и методике преподавания музыки в школе или методике преподавания специального предмета. Изменение качества преподавания в этих дисциплинах способно интенсифицировать весь процесс подготовки специалиста.

Для профессионально развивающейся личности будущего педагога-музыканта (исследуемой в рамках теории синергетики) наличие точек бифуркации и онтологическая роль случайного фактора обеспечивают много ступеней свободы и путей выбора. Развивающаяся личность профессионала является активно-функциональной системой, она проявляет способность к многовариантности действий (направлений-векторов деятельности), поведения, типов общения, рефлексии. Попадая в режим обострения, нестабильный режим, личность будущего специалиста получает возможность быстрого профессионального становления и развития, ускоренного перехода системы в новое состояние. При известной локализации усилий в нелинейной диссипативной системе проявляется эффект «темпоральной пластичности». Вероятностный прогноз в становлении личности профессионала – ускоренное музыкально-педагогическое развитие специалиста, как итог – сокращение сроков обучения.

Общеизвестна способность музыкального искусства программировать творческое отношение к миру, предопределять активный характер не только эмоционально-образного, но и абстрактно-логического мышления, повышать эвристичность педагогических процессов, развивать продуктивное воображение, стимулировать механизмы ассоциирования и т.д. Все эти процессы базируются на разрушении стереотипов, что приводит к временной нестабильности личности будущего учителя музыки и обеспечивает проявление эффекта темпоральной пластичности. Существуют системы методов, способные повысить вероятность позитивных сопряженных изменений в личности будущего педагога-музыканта (творческие и проблемно-ситуационные методы, методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний, суггестивные методы, методы потенцирования субъективного времени и т.д.). Использование перечисленных методов стало основой экспериментальной работы.

Эксперимент включал исследование профессионального становления четырех групп студентов: двух экспериментальных (пятилетнего и четырехлетнего срока обучения) и двух контрольных (тех же сроков обучения). Исследовалось проявление в деятельности будущего педагога-музыканта девяти личностно-профессиональных качеств (музыкальности, сопереживания, вербализации

музыкального образа, звукоизвлечения, технического совершенства, ассоциативно-образного мышления, воли, артистизма и педагогической направленности). По каждому из качеств были выделены пять критериев и выявлены пять уровней проявления [514]. Оценка уровня проявления специфических качеств у всех участников эксперимента осуществлялась по каждому критерию и оценивалась экспертами по десятибалльной шкале. Рассмотрим результаты эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (четырехлетний срок обучения).

С целью выявления различий по всем изучаемым качествам у испытуемых двух групп на начало проведения эксперимента и на момент его окончания использовался U-критерий Манна-Уитни реализованный в системе STATISTICA 5.5. Результаты обработки представлены в таблицах 1 и 2. Как видно из таблицы 1 статистически значимых различий у испытуемых обеих групп на начало эксперимента не выявлено ($p>0,05$). На момент окончания исследования (таблица 2) статистически значимые различия наблюдаются по таким качествам как музыкальность ($U=31$, $p<0,05$), качественное звукоизвлечение ($U=23$, $p=0,005$), техническое совершенство ($U=34$, $p<0,05$), образное мышление ($U=16,5$, $p=0,001$), артистизм ($U=23$, $p=0,005$). На момент окончания эксперимента средние показатели по всем признакам в экспериментальной группе выше, ускоренное становление профессионала зафиксировано в статистически значимых результатах, а темпоральная пластичность как одна из тенденций профессионального становления педагога-музыканта нашла свое подтверждение.

Таблица 1 - Результаты U–критерия Манна-Уитни (контрольная и экспериментальная группы, 4-летнее обучение, первый год обучения, N=24)

	Rank Sum контрол	Rank Sum эксперим	U	p-level	Valid N контрол	Valid N эксперим
МУЗЫКАЛ	133,0000	167,0000	55,00000	,326356	12	12
СП_СОПЕР	136,0000	164,0000	58,00000	,418929	12	12
ВЕРБ_МО	159,5000	140,5000	62,50000	,583364	12	12
КАЧ_ЗВУК	151,0000	149,0000	71,00000	,953960	12	12
ТЕХ_СОВ	147,5000	152,5000	69,50000	,885235	12	12
ОБР_МЫШЛ	143,5000	156,5000	65,50000	,707456	12	12
ЗВУК_ВОЛ	171,0000	129,0000	51,00000	,225355	12	12
АРТИСТИЗ	148,0000	152,0000	70,00000	,908073	12	12
ПЕД_НАПР	164,0000	136,0000	58,00000	,418929	12	12

ТАБЛИЦА 2 - РЕЗУЛЬТАТЫ U–КРИТЕРИЯ МАННА-УИТНИ (КОНТРОЛЬНАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППЫ, 4-ЛЕТНЕЕ ОБУЧЕНИЕ, ЧЕТВЕРТЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ, N=24)

	RANK SUM КОНТРОЛ	RANK SUM ЭКСПЕРИМ	U	P-LEVEL	VALID N КОНТРОЛ	VALID N ЭКСПЕРИМ
МУЗЫКАЛ	109,0000	191,0000	31,00000	,017932	12	12
СП_СОПЕР	125,0000	175,0000	47,00000	,148924	12	12
ВЕРБ_МО	122,0000	178,0000	44,00000	,105979	12	12
КАЧ_ЗВУК	101,0000	199,0000	23,00000	,004672	12	12
ТЕХ_СОВ	112,0000	188,0000	34,00000	,028248	12	12
ОБР_МЫШЛ	94,5000	205,5000	16,50000	,001355	12	12
ЗВУК_ВОЛ	132,0000	168,0000	54,00000	,298705	12	12
АРТИСТИЗМ	101,0000	199,0000	23,00000	,004672	12	12
ПЕД_НАПР	136,5000	163,5000	58,50000	,435736	12	12

Таким образом можно констатировать, что интенсификация музыкально-педагогического образования с опорой на теорию синергетики, современные методологические основания и специальные методы выявила темпоральную пластичность профессионального становления педагога-музыканта.

Список использованных источников:

1.Капица, С.П.Синергетика и прогнозы будущего / С.П.Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г.Малинецкий. – Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

2.Полякова, Е.С. Проблемы музыкальной педагогики как науки / Е.С.Полякова // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 4. – С. 44 – 50.

3. Полякова, Е.С. Синергетическая модель личностно-профессионального развития педагога-музыканта / Е.С. Полякова // Весці БДПУ. Серия 1. – 2007.– № 1. – С. 10–16.

ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

О.О. Прокофьева, Е.И. Снопкова
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В настоящее время в связи с реформированием системы образования в целом и высшей школы в частности, происходит изменение как целей и задач высшего образования, так и его содержания и технологий. Осуществляется закономерный переход от информационно-знаниевой к развивающей системе обучения, влекущий за собой изменение и функции преподавания: в качестве приоритетной выступает не информационная, а консультативно-координирующая функция. Преподаватель сознательно перестает быть обладателем «вечных истин», он способен учиться у своих студентов. Роль преподавателя – роль умеющего уважать, способного к пониманию и поддержке, друга и помощника. В центре

педагогического процесса личность познающего, доходящего до сути вещей студента, который имеет свою точку зрения, умеет работать в сотрудничестве с другими и не боится взять на себя ответственность за воплощение идеи.

Проблема перехода от информационно – знаниевой к проблемной организации учебного взаимодействия является актуальной, несмотря на длительную историю ее разрешения, как на теоретическом, так и на прикладном уровнях. Еще Дж. Дьюи в начале XX века поставил следующий вопрос: «Почему на практике представление о том, что образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс, нарушается столь же часто, сколь широко проповедуется в теории?» [1, с. 42].

На современном этапе в реальной практике педагогического образования поставлена задача разработки, воспроизводства и тиражирования таких технологий обучения, которые позволили бы реализовать парадигмальные сдвиги в процессе подготовки педагогических кадров в направлении индивидуализации, дифференциации и личностной ориентации данного процесса. В настоящее время актуализируется значение такой организации учебного процесса в вузе, когда создается развивающая образовательная среда, способствующая позитивному приращению профессиональных способностей и развитию личностных качеств будущих педагогов.

При проектировании процессов и технологий обучения в высшей школе актуализируется мыследеятельностный подход, инструментальность и эффективность которого проявилась в игропрактике Московского методологического кружка (ММК). Деятельностный подход детерминирует деятельностное содержание образования, которое нельзя просто передать от одного человека (преподавателя) к другому (студенту) как знание о чем-то. Способами деятельности и мышления можно овладеть только через включение в мыследеятельность, что возможно осуществить в таких технологиях обучения, которые создают благоприятные условия для активной познавательной позиции студентов, например, в технологиях коллективной мыследеятельности и коллективной проблематизации. Вышеуказанные образовательные технологии концептуально близки и истоки их теоретического обоснования можно увидеть в характеристике организационно-деятельностных игр (ОДИ).

Г.П. Щедровицкий показал, что ОДИ является важнейшей формой соорганизации мышления, мысли-коммуникации и мыследействования в целостные единицы мыследеятельности. Базовая схема мыследеятельности, по Г.П. Щедровицкому, содержит три относительно автономных пояса:

1-й пояс – социально организованное коллективное мыследействование;

2-й пояс – мысле-коммуникация, выражающаяся и закрепляющаяся в словесных текстах;

3-й пояс – чистое мышление, развертывающееся в невербальных схемах, формулах, таблицах и т. п. [2].

Мыслекоммуникация – основной, базовый процесс, который определяет и мышление, и действование. Пояс мыслекоммуникации не подчиняется различению правильно – неправильно, он живет по принципам полилога, противоречий и конфликтов. О С. Анисимов, раскрывая свое понимание сущности этого процесса, выделяет пять позиций: автор, строящий текст; понимающий; критик; арбитр; организатор мыслекоммуникации. На уровне мыслекоммуникации студенты овладевают такими надпредметными способами профессиональной деятельности, как: ситуационный анализ, целеопределение, ситуативная проблематизация, депроблематизация и др.

Таким образом, целевым ориентиром технологий обучения, основанных на идеях организации мыслекоммуникации, выступает «выращивание» надпредметных способностей студентов, таких как, целеполагание, самоопределение в проблемной ситуации, ценностный анализ, моделирование, рефлексия и т.д. Развитие вышеперечисленных способностей происходит в процессе коллективного взаимодействия, которое обеспечивается педагогом путем создания развивающей среды на учебных занятиях. Можно предложить следующий алгоритм учебной деятельности [3]:

1. Анализ ситуации, выделение проблемной темы, актуализация проблемы.

2. Перевод проблемы в серию учебных задач, выделение позиционной структуры, самоопределение в ситуации и заданной позиционной структуре.

3. Разрешение проблемы (индивидуальные, парные и групповые формы организации учебной деятельности, работа с текстами, моделирование различных ситуаций и т. п.).

4. Представление – защита результатов и их оценка (самооценка, взаимооценка, оценка преподавателя или экспертов).

5. Рефлексия.

Происходит смещение функции преподавателя в сторону организационно-деятельностного и управленческого воздействия как на обучающихся, так и на обучающие ситуации. В данном случае важнейшее значение приобретает ресурсообеспечение ситуации проблемной коммуникации различной типологии: научное, методическое, диагностическое и др., гарантирующее реализацию

задуманного. Методическое обеспечение в самом общем виде можно представить как дидактические материалы, оснащающие деятельность обучающих и обучаемых. Б.В. Пальчевский и Н.А. Масюкова предлагают следующую типологию методического обеспечения [4]**:**

- Ключевые высказывания, функция которых состоит в центрировании сознания обучающегося на сущности рассматриваемого идеального явления.
- Тексты, тезисы установочных докладов как специфический заместитель традиционной лекции.
- Тезаурус – список используемых терминов.
- Структурно - логические схемы, схематические изображения.
- Задания для групп.
- Вопросы к рефлексии, диагностические материалы.

Как показывает практика работы по освоению педагогических дисциплин в высшей школе использование технологий коллективной мыследеятельности позволяет оптимизировать процесс «выращивания» надпредметных или методологических способностей студентов (термин «способности» мы рассматриваем не в психологическом, а методологическом контексте и понимаем его через категорию «оспособление», то есть овладение различными способами мышления и деятельности). Технологии коллективной мыследеятельности, проблематизации, интерактивного взаимодействия гарантируют реализацию следующих направлений в педагогическом процессе: освоение техник и способов работы с будущим (проектирование, программирование, планирование); обучение культуре управления коммуникацией, дискуссией, а также коллективной мыследеятельностью в целом; развитие коммуникативных способностей (обучение работе с текстами, освоение умений готовить выступления и публично выступать, освоение умений отстаивать точку зрения, позицию в дискуссии, воспитание способности учитывать критические замечания и др.); развитие рефлексивных способностей (обучение культуре постановки проблем в своей собственной мыследеятельности, развитие умений вычленять собственные затруднения в деятельности, искать пути выхода из таких затруднений, формирование умений критериального анализа состоявшегося учебного взаимодействия и своей роли в нем и др.); развитие экспертных способностей студентов (в процессе педагогического образования важно выделить два вектора экспертизы, первый вектор связан с оценкой продуктов учебной деятельности (проектов, моделей, планов и т. п.), а второй – включает оценку результатов учебного взаимодействия, которые выражаются в количественных и качественных изменениях личностного и

профессионального роста).

Список использованных источников:

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика – Пресс, 2000.

2. Щедровицкий, Г.П. Организационно - деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий. - Избранные труды. - М.: Изд-во Шк. культ. полит., 1995. – С. 115 – 142.

3. Снопкова, Е. И. Технология коллективной проблематизации в вузе / Е.И. Снопкова, - Избранные научные труды ученых МГУ. – Могилев: МогГУ им. А. Кулешова, 2003. – С. 188 – 191.

4. Пальчевский, Б. В. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. - №11. – С. 3-11.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е.С. Рогальский, Е.О. Лаптева
Белорусский национальный технический университет

Последнее время мы стали свидетелями бурного роста инноваций в области информационных технологий. В нашу жизнь прочно вошли (входят) различные электронные средства, используемые как носители информации, используемые для целей досуга, решения бытовых проблем и обучения. Сфера их использования и номенклатура постоянно расширяются. Это I-фоны, I-поты, JPS-навигаторы, электронные книги. Последствия от внедрения электронных книг сегодня прогнозировать сложно, однако некоторые предположения можно сформулировать. Для этого необходимо оценить, в чём новизна и какие преимущества предоставляют электронные книги пользователям. Сразу оговоримся, что мы намеренно сужаем область анализа и будем рассматривать данное направление с позиций решения задач обучения и создания электронных средств обучения (ЭСО), то есть полезности для студентов и преподавателей [1].

Сегодня, говоря о создании ЭСО, следует отметить, что их в настоящее время не создаёт только ленивый. При этом многие считают, что для этого достаточно просто отсканировать популярный печатный учебник, добавить картинок из интернета (на которые тоже нет авторских прав!), и ЭСО готово. В связи с эти определим, что мы понимаем под ЭСО и в данной работе будем придерживаться этого определения. Итак, ЭСО – это: электронные материалы, ориентированные на аудиторное и домашнее использование; электронные материалы предназначенные для различных электронных форм учебно-воспитательного процесса (существующих только в электронном виде) [2]; электронные материалы, входящие в состав инструментального программного обеспечения системы управления учебным процессом (СУУП), реализующих сетевые образовательные технологии (СОТ); электронные материалы, функционирующие в информационной образовательной среде, использующей цифровые тьюторы.

Обозначить границы не означает определить, что же такое современные ЭСО. Для этого необходимо отметить и существенные преимущества, которые реализуются за счёт использования ЭСО, причём преимущества, недостижимые другими методами. Перечислим основные:

1. Возможность (для ученика) самостоятельно выбрать понятный уровень изложения нового материала. Ученик при этом общается с информационной средой и получает всё необходимоё для достижения поставленной цели. В результате общения с многоуровневым цифровым тьютором (эмулятором - имитатором информационной среды, искусственным интеллектом) происходит автоматическая настройка учебно-воспитательного процесса на конкретного ученика по уровню сложности и объёму предлагаемого ему для изучения материала.

2. Возможность (для преподавателя) прогноза (получения обоснованной количественной оценки) учебной деятельности ученика при изучении нового материала и коррекции в виде индивидуальных рекомендаций по подготовке к следующему занятию (преподаватель обладает этой информацией в реальном масштабе времени благодаря мониторингу и наличию обратных связей «учитель - ученик»).

Указанные выше замечания наводят на мысль об особой организации учебно-воспитательного процесса с использованием ЭСО (Рисунок 1). Особая организация состоит в вовлечении ученика в деятельностное состояние как можно на более ранней стадии учебно-воспитательного процесса. Для этого необходимо объяснить ученику, каким образом он может добиться высокого результата, как работает цифровой тьютор по отношению к обучаемому, какими правами и возможностями обладает ученик. То есть необходимо объяснить правила игры и организовать учебно-воспитательный процесс как увлекательную игру. При этом сложные и скучные для ученика категории перестанут быть таковыми, если он будет видеть свой «заработанный знаниевый капитал», сможет воспользоваться артефактами в виде сервисов (подсказок, хэлпов) СУУП, сможет самостоятельно настраивать графический интерфейс рабочего стола. Структурно предложенную процедуру представления (предъявления) учебного материала, можно представить в виде наглядной модели:

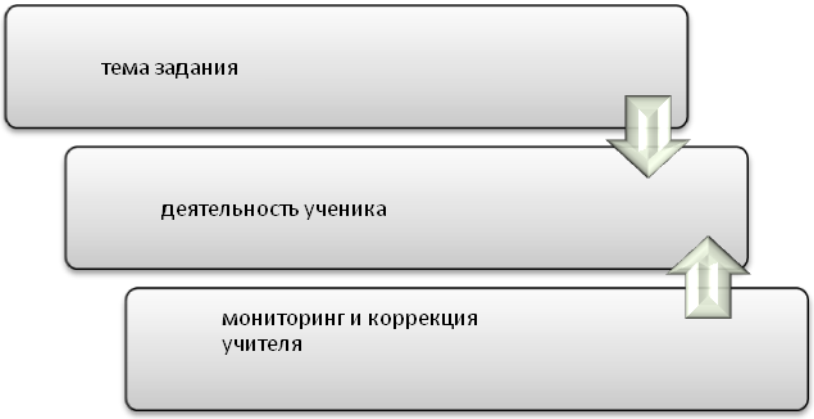


Рисунок 1 Организация учебно-воспитательного процесса с использованием ЭСО

Сравним предложенную модель с типовой процедурой обучения (Рисунок 2), обратив внимание на ключевые моменты и их последовательность во время учебно-воспитательного процесса. Для наглядности представим это так же в виде укрупнённой структурной схемы (модели). Первый блок – «тема задания» остаётся (можно отметить, что в данном случае он будет называться «тема урока», но по сути это одно и, то же). Второй блок уже другой – это «объяснение или изложение учителем нового материала». Далее разрыв, так как во время объяснения учитель не может количественно оценить уровень усвоения материала учащимися. Это он может сделать лишь завершив объяснение, перейдя к контрольным вопросам или опросив учеников. Графически типовая процедура (модель) обучения может быть отображена примерно так:

Рисунок 2 Типовая процедура обучения

Мы видим, что деятельность ученика в данном случае не является ключевым фактором (основным здесь является объяснение или изложение учителем нового материала), существует разрыв между действием (объяснение или изложение учителем нового материала) и результатом этого действия (усвоением материала учащимися), то есть в данном случае отсутствует обратная связь «учитель - ученик».

Проанализировав предложенную модель и типовую на макроуровне, нет необходимости доказывать, что предпочтительнее. Однако возникает вопрос о типе занятий, применимых для организации предложенной методики. Такие занятия существуют [2,3]. Реализация таких типов учебных занятий требует комплексного, системного подхода. Здесь нет мелочей, здесь всё работает на конечный результат: и информационная среда учреждения образования, и СУУП, и применяемые в учебно-воспитательном процессе ЭСО. Типы занятий в настоящее время уже разработаны и продолжают интенсивно разрабатываться: это и лабораторно-практические работы [4], и уроки - мультимедийные лекции [2], пот-касты [3] и квэст-программы [5]. Использование СУУП, ориентированных на сетевые образовательные технологии, обеспечивают эффективное внедрение в учебный процесс ЭСО, в том числе многоуровневых цифровых тьюторов, пот-кастов, квэст-программ и других современных электронных средств и информационных технологий. Это является отправной точкой для разработки педагогических технологий завтрашнего дня для учебных заведений, в которых будет интересно учиться любознательным ученикам, и интересно работать творческим педагогам.

Список использованных источников:

1. Рогальский, Е.С. Использование электронных учебников в системе управления учебным процессом / Е.С. Рогальский // Столичное образование сегодня. 2008 - №1.- С. 113.
2. Рогальский, Е.С. Опыт использования ЭСО при изучении информатики: грант Мингорисполкома за разработку общеобразовательного проекта / Е.С. Рогальский. - Минск, 2008.
3. Рогальский, Е.С. Применение информационных технологий в системе управления учреждением образования «Гимназия № 23 с белорусским языком обучения: грант Мингорисполкома за разработку общеобразовательного проекта / Е.С. Рогальский. - Минск, 2006.
4. Нифагин, В.А. Электронный комплекс лабораторных работ по курсу информатики для студентов приборостроительного факультета БНТУ / В.А. Нифагин, Е.С. Рогальский, О.В. Дубровина: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Мин. обр. Респуб. Беларусь, БНТУ, Респуб. ин-т инновационных технологий, Минск, 21-22 мая 2009 г.
5. Интернет-порталы: содержание и технологии. Сборник научных статей. Выпуск 1. / ред. кол.: А.Н. Тихонов (пред.) [и др].; ГНИИ ИТТ "Информатика". - М.: Просвещение, 2003.

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ТРЕНЕРА И СПОРТСМЕНА НА УСПЕШНОСТЬ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.А. Серко, Е.Е. Заколодная
Белорусский государственный университет физической культуры

Исследования взаимоотношений тренеров и спортсменов в спортивной деятельности остаются актуальными и в настоящее время. Интерес к этой проблеме вызван тем, что доверительные отношения помогают спортсменам приспособиться к окружающим обстоятельствам, выразить свое мнение и оценить эффективность тренировочного процесса. Утверждение о том, что успешность в спортивной деятельности теснейшим образом связана с желанием человека тренироваться и выступать на соревнованиях, стремлением достичь успеха, не всегда

оправдывается на практике. Только желания часто оказывается недостаточно для достижения высоких спортивных результатов [1].

Успешность деятельности отдельного спортсмена или команды, особенно на первых этапах становления мастерства, на 60-70% зависит от тренера. В дальнейшем эта зависимость уменьшается и тренер выступает в роли наставника, консультанта, создавая себе партнера для совместной работы.

Многолетняя совместная работа тренера с учениками оказывает большое влияние на межличностные отношения в системе «тренер-спортсмен». Большинство тренеров строят свои отношения с учениками, ориентируясь в первую очередь, на их спортивные качества и во вторую – на личностные, которые оцениваются под влиянием первых.

Спортивная деятельность предъявляет особые требования к физическим, интеллектуальным, морально-волевым и техническим качествам учеников. Одаренность и талант учеников помогают достигать им высоких спортивных результатов и тем самым определяют особое внимание и отношение тренеров к ним. Большую роль в этом процессе играют система ценностей и потребности самого тренера, которые принимают вид следующих целей:

1. Быстро и эффективно воспитать высококлассных спортсменов;

2. Занять высокое положение среди коллег, в обществе, глазах других спортсменов;

3. Улучшить свои материальные и бытовые условия; удовлетворить свое честолюбие и тщеславие через получение наград, премий, званий;

4. Отстоять свою концепцию и взгляды на систему подготовки квалифицированных спортсменов.

Таким образом, одним из доминирующих факторов, формирующих отношение тренера к ученикам, является потребность и нужды самого тренера, которые трансформируются в оценке качеств личности спортсмена [1].

Отношение спортсменов к тренеру складывается не только на основе индивидуального мнения, но и коллективного. Важным моментом в формировании отношения спортсменов к тренеру является их представление о том, какое сложилось мнение у тренера о них. Взаимоотношения тренера и учеников – процесс, который поддается управлению, как деятельностью тренера, так и спортсменов.

По мнению специалистов, работающих в сфере физической культуры и спорта, на победу в соревнованиях высокого ранга претендуют спортсмены почти одинаковой физической, технической и функциональной подготовленности, но чаще выигрывают те, в коллективе которых создана обстановка взаимопомощи и

поддержки, где сформирован дружный коллектив. Необходимость в создании благоприятной обстановки в коллективе возникает не только непосредственно во время соревнований, но и во время подготовки к соревнованиям в учебно-тренировочном процессе [1-2].

Соревновательная деятельность протекает в условиях высокого эмоционального напряжения, что может оказывать неблагоприятное воздействие на спортсмена, вызвать у него состояние напряженности, которое, не позволяет раскрыть свои потенциальные возможности. Если спортсмен и не находится в состоянии стресса на соревнованиях (что случается редко), то все равно испытывает значительные трудности. Ему надо неустанно контролировать себя и регулировать свое состояние, настраиваться на борьбу, составлять план действий, стараться наилучшим образом исполнить технико-тактические действия; он должен тщательно наблюдать за своими соперниками, разгадывать и прогнозировать их планы действий, точно сопоставлять свои возможности и возможности соперников. Конечно же, в одиночку трудно успешно преодолеть все эти трудности.

Рядом со спортсменами всегда находятся их тренеры. Они помогают мобилизации и спокойствию спортсменов, правильному распределению силы, выносливости в ходе спортивной борьбы. Помощь, оказываемая тренером спортсмену, находящемуся в состоянии напряженности, особенно эффективна в том случае, когда тренер не мешает спортсмену проявить умение управлять собой [3].

С целью изучения влияния взаимоотношений тренеров и спортсменов на успешность в спортивной деятельности было проведено анкетирование студентов Белорусского государственного университета физической культуры. Всего в исследовании приняло участие 145 человек, из которых 70 – это студенты факультета спортивных игр и единоборств (СИиЕ) и 75 – факультета массовых видов спорта (МВС).

Результаты нашего исследования показали, что большинство респондентов (72% студентов факультета СИиЕ и 54.2% студентов факультета МВС) на вопрос о взаимоотношениях с тренером выбрали варианты ответов, указывающие на доброжелательные отношения в команде; 48% и 32.8% студентов (СИиЕ и МВС соответственно) считают, что учебно-тренировочный процесс проходит в атмосфере сотрудничества. Это свидетельствует о заинтересованности тренера в создании благоприятной обстановки в спортивном коллективе. Однако, небольшое количество студентов, все же выбрало формальные – 12% и 8.5%; равнодушные – 2.6% и 8.5% (СИиЕ и МВС соответственно) взаимоотношения с тренером, что указывает на недостаточно хорошую организацию учебно-тренировочного процесса, неверный

выбор стиля руководства, применения средств, методов и приемов в спортивной тренировке.

Построение учебно-тренировочного процесса в большинстве видах спорта способствует формированию у спортсменов, в большей степени волевых качеств, которые являются важным фактором в достижении высоких спортивных результатов.

Результаты нашего исследования позволили выявить наиболее значимые, с точки зрения студентов, качества личности, определяющие успешность занятия спортом. Поскольку спортивная деятельность требует от человека большой выдержки, уверенности в своих силах, способности добиваться поставленных целей, студенты отдали предпочтение таким волевым качествам как настойчивость –54,2% и 70,6%; целеустремленность – 77,1% и 76% (СИиЕ и МВС соответственно).

Нравственные качества личности – доброжелательность – 34,2% и 41,3%; честность – 28,5% и 38,6%; дружелюбие – 34,2% и 37,3% (СИиЕ и МВС соответственно), по мнению студентов, имеют менее высокое значение в достижении успеха в спорте. Это свидетельствует о том, что многие спортсмены недооценивают значение нравственных качеств личности, поскольку большинство тренеров не проводят целенаправленной работы по их формированию у своих воспитанников, ориентируя их только на достижение высокого спортивного результата.

Выводы:

1. Доброжелательные взаимоотношения тренера и спортсменов оказывают большое влияние на успешность учебно-тренировочной и соревновательной деятельности, т.к. способствуют созданию благоприятной обстановки в коллективе для реализации потенциальных возможностей спортсменов.

2. Построение учебно-тренировочного процесса в большинстве видов спорта способствует формированию у спортсменов, в основном волевых качеств, которые являются важным фактором в достижении высоких спортивных результатов.

3. В спортивной деятельности создаются благоприятные условия для воспитания нравственных качеств личности. Однако, в борьбе за высокие спортивные результаты эта возможность не всегда используется тренерами в должной мере.

Список использованных источников:

1. Коломейцев, Ю.А. Социальная психология спорта: учеб.-метод. пособие / Ю.А. Коломейцев. – Минск: БГПУ, 2004.

2. Марищук, В. Л., Серова, Л. К. Информационные аспекты управления спортсменом / В.Л .Марищук, Л.К. Серова. – М.: Физкультура и спорт, 1983.

3. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю.А. Коломейцев.– М.: Физкультура и спорт, 1984.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.Г Сорока
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

На современном этапе развития белорусского общества вопросы гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения приобретают особую актуальность. Важность воспитания гражданина, патриота своей Родины подчеркивается в выступлениях главы государства А.Г. Лукашенко, в ряде государственных нормативно-правовых актов.

Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников направлено на формирование сознательного гражданина, у которого личностные качества и черты характера, мировоззрение и способы мышления, чувства, поступки и поведение будут направлены на саморазвитие, самосовершенствование и будут согласовываться с интересами других граждан и общества в целом [1].

Проведение воспитательной работы с учащимися начальной школы предполагает использование самых разнообразных форм и методов работы, сочетающих обращение к сознанию детей, включение их в общественно-полезный труд и общественную деятельность. Применение информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе воспитательной работы позволяет включать ребенка в различные виды деятельности: учебную, игровую, проектную. Классные руководители при организации урочной, внеурочной и проектной деятельности используют самые разнообразные средства ИКТ. В практике учителей начальной школы это, как правило, презентации, электронные средства обучения, образовательные интернет-ресурсы.

Проведение внеклассных мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию с использованием мультимедийных презентаций позволяет на основе яркого и образного преставления информации сформировать у ребенка представления о своей родине, о ее природе, традициях и обычаях белорусского народа, красоте и истории родного края. Главное в презентационном материале: тезисность, информативность, наглядность, увлекательность. Преимущества использования презентации в организации воспитательной работы:

1) насыщенность и информационная плотность мультимедиа продукта много выше описания в устном изложении,

2) времени для передачи необходимой информации в аудиовизуальном интерактивном формате потребуется значительно меньше, сэкономленные минуты можно (и нужно) посвятить обсуждению, ответам на вопросы.

Наибольшая эффективность от использования презентаций отмечается при рассмотрении вопросов, требующих использования значительного и разнородного материала. Одной из интересных форм работы может стать проведение с помощью мультимедийной презентации виртуальной экскурсии по родному краю.

Детям и их родителям можно предложить поучаствовать в совместном создании электронных и подготовленных традиционным способом проектов с последующим представлением учащимися своей работы в классе. В данном случае решаются сразу несколько задач: развитие навыков работы в информационных системах, самостоятельный отбор ребенком увлекательного материала по заданной теме, опыт создания важного и интересного одноклассникам электронного продукта, формирование учебных и коммуникативных навыков школьников. Учитель консультирует и направляет усилия учеников и их родителей, организует конкурс по защите проектов, поощряет всех участников. Такая форма применения информационных технологий в гражданско-патриотическом воспитании вполне возможна, и практика показывает, что дети не только с удовольствием создают и демонстрируют проекты об истории своей семьи, своей родословной, но и проявляют свою гражданскую позицию, определяя роль своей семьи в общественной жизни.

Если создание даже небольшого электронного проекта требует определенного времени на отбор материала, поиск дизайнерского решения и, на первых порах, освоения соответствующего программного обеспечения, то подготовка короткого сообщения для информационных часов с использованием информации, полученной с помощью компьютера, — вполне доступный вид внеурочной деятельности для учеников начальной школы. Конечно, школьники вполне могут и, наверное, должны чаще посещать библиотеки и искать информацию в книгах. Однако возможность использовать домашний или школьный компьютер для поиска нужных сведений в ресурсах медиатеки, в сети Интернет, для оформления подготовленной традиционными средствами работы вполне реальна, социально востребована и личностно значима для детей и их родителей.

Важную роль в гражданско-патриотическом воспитании играет гражданско-правовое просвещение младших школьников, в ходе которого дети приобретают гражданские знания и умения, умение давать нравственную оценку явлениям в обществе, истории, культуре. Для этих целей могут использоваться материалы детского правового портала [2], созданного Национальным центром правовой информации Республики Беларусь. Основная цель проекта – развить морально-нравственные качества ребят, сформировать у детей и подростков позитивный

образ права как государственного института, воспитать чувство важности прав ребенка, а также последовательно выработать у них не только знания и навыки, но и ценностные установки, которые будут необходимы им для жизни и деятельности в демократическом обществе. Сайт состоит из игровой и информационной частей. В ходе игры ребенок может получить информацию в разделах «Библиотеки»: «Юридическая азбука», «Правовые лабиринты», «Путешествие в прошлое», «Наше государство — Республика Беларусь» и «Белорусское государство и право в фотографиях, рисунках и песнях». Ребенок может также задать свой вопрос по интересующей его проблеме в рубрике «Вопросы и ответы».

Гражданско-патриотическое воспитание осуществляется и в процессе изучения учебных предметов начальной школы: белорусского языка и литературного чтения, курса «Человек и мир», изобразительного искусства, трудового обучения, музыки, и факультативных курсов «Мое Отечество», «Минсковедение», «Спадчына».

При проведении уроков белорусского языка учитель может использовать электронное средство обучения (ЭСО) «Беларуская лексіка» (разработчик «Инфотриумф»), которое позволяет в увлекательной и образной форме познакомить ребенка с родным языком. ЭСО включает презентации слов через мини-мультфильм, сюжетный рисунок или толкование слова через контекст, перевод или развернутое описание; задания на проверку усвоения смысла слов; толковый словарь.

На уроках литературного чтения учитель может использовать материалы сайта «Народныя казкі для дзетак ад ЮНІСЕФ» [3], включающего 20 народных белорусских сказок, их аудиозаписи, иллюстрации к ним, игровые задания .

ЭСО по курсу «Человек и мир» (разработчик «Цирк БГУ») включает ряд презентаций на тему гражданско-патриотического воспитания: «Наша родина — Республика Беларусь», «Ремесла Беларуси», «Культурные памятники Беларуси».

Для поддержки факультативного курса «Мой родной город Минск» может использоваться ЭСО «Минсковедение, 1 класс» (разработчик «Инфотриумф) и электронное приложение «Мой родной город Минск. 2 класс» (разработчик «Пачатковая школа»). В ходе знакомства с Минском дети совершают виртуальные экскурсии по городу, знакомятся с прошлым, настоящим и будущим столицы. ЭСО «Минсковедение. 1 класс» включает ряд игр, направленных на стимулирование интереса детей к изучаемому материалу, а также 3-D модели культурно-исторических мест Минска.

Средства ИКТ должны быть органично включены в воспитательный процесс начальной школы и использоваться в системе, сочетающей традиционные методы

гражданско-патриотического воспитания (убеждение, рассказ, беседа, работа с книгой, периодической печатью) и методы компьютерного обучения. Именно в этом случае использование средств ИКТ позволит стимулировать интерес учащихся к изучаемым вопросам и будет способствовать эффективности воспитательной работы.

Список использованных источников:

1. Концепция гражданского воспитания младших школьников в Республике Беларусь. Проект / В.В. Буткевич [и др.]. // Пачатковая школа. – 2002. – № 6. – С. 2–5.
2. Детский правовой сайт [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2008. – Режим доступа: http://www.mir.pravo.by. – Дата доступа: 01.03.2010.
3. Народныя казкі для дзетак ад ЮНІСЕФ [Электронный ресурс] / ЮНІСЕФ. – Минск, 2009. – Режим доступа: http://kazki.unicef.by/. – Дата доступа: 25.02.2010.

ТРЕХМЕРНОЕ КОМПЬЮТЕРНОЕ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

А.И. Сторожилов
Белорусский национальный технический университет

Современный этап общественного и экономического развития характеризуется бурным ростом применения наиболее эффективных достижений научно-технического прогресса. Законы экономического развития настойчиво требуют существенного улучшения качества и эффективности во всех сферах материальной и духовной жизни людей. Залогом успеха в достижении этих целей может и должно стать образование.

Образование, главным образом, обращено в будущее. Однако, сегодня уже очевидно, что существуют наиболее динамичные области знаний, определяющие уровень развития общества и являющиеся наиболее перспективными. К таким областям знаний, в первую очередь, следует отнести информатизацию общества в целом и информатизацию образования в частности. В практике общественного производства новые информационные технологии становятся действительно производительной силой общества. Процесс информатизации образования стремительно развивается в наиболее развитых странах. К сожалению, в нашей республике он идет недопустимо медленно и охватывает поэтому сегодня пока только самый нижний уровень – обучение основам владения компьютером как новым инструментом специалиста.

Не секрет, что на первом курсе вузов многие студенты только осваивают основы информатики, что должна обеспечивать средняя школа. Кроме того, часто наблюдается нарушение принципа непрерывности в компьютерной подготовке специалиста в вузе, разрыв между начальными и старшими курсами, что недопустимо.

Не много лучше дело обстоит с освоением и использованием новых информационных технологий преподавателями. Поэтапный переход к использованию новых информационных технологий через подготовку педвузами учителей информатики, подготовку выпускников школ, специалистов, преподавателей, разработку ими новых методов и средств обучения, - отбрасывает нас на десятилетия назад. В то же время существует другой, более интенсивный путь решения проблемы – переподготовка имеющегося состава преподавателей с целью освоения ими новых методов и средств преподавания, основанных на прямом использовании компьютерных технологий в обучении.

В чем же сущность и отличительные особенности применения одной из таких технологий в образовании? Наша концепция инновационного обучения [1;2], основанная на создании и использовании в образовании методов и средств трехмерного компьютерного геометро-графического моделирования (КГГМ), позволяет значительно интенсифицировать процесс обучения многим естественнонаучным дисциплинам за счет использования программных средств автоматизации решения элементарных учебных задач, ранее освоенных традиционными методами. При этом внимание концентрируется на решении комплексной, более сложной задачи.

Понятие КГГМ выделяется из общего понятия о моделировании, о модели как заменителе объекта, обладающем изучаемыми свойствами (рисунок 1).

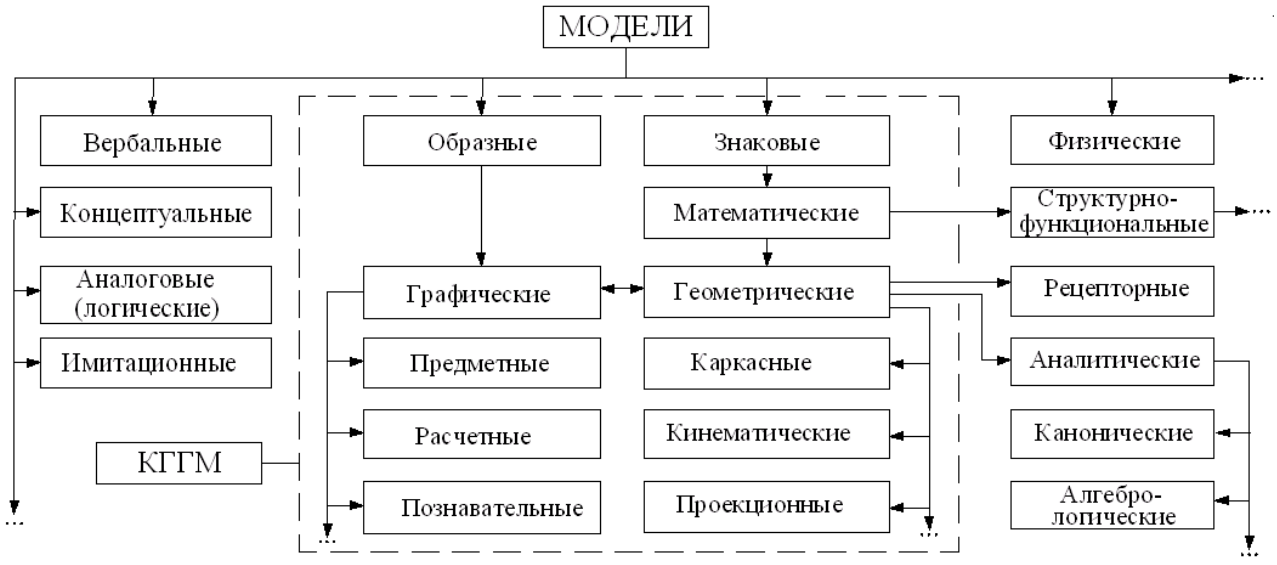


Рисунок 1 Структурная схема формирования понятия КГГМ

КГГМ позволяет сделать обучение более практико-ориентированным, вооружить будущего специалиста самыми современными методами и средствами решения геометрических, физических, прикладных задач, повысить мотивацию к обучению, наглядность, операциональность и точность решения задач в трехмерном

виртуальном пространстве, исключив многие рутинные процедуры, связанные с элементарными вычислениями.

КГГМ основано на новых возможностях представления геометрической (и не только геометрической) информации об объекте в виде виртуальной трехмерной модели, описывающей объект в численной форме и позволяющей отобразить ее в виде каркаса, прозрачной или непрозрачной поверхности, либо фотореалистического и даже динамического отображения. Визуально это выглядит как возможность строить линии и целостные объекты непосредственно в трехмерном виртуальном пространстве и их проекции на координатные плоскости (рисунок 2)

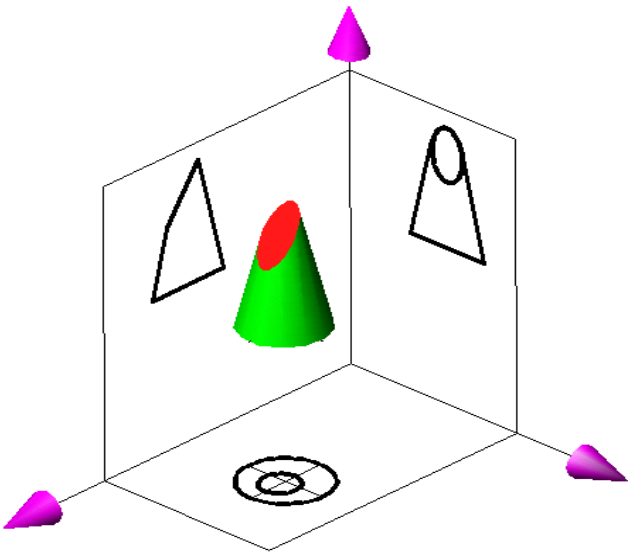


Рисунок 2 Создание 3-м моделей и их проекций

Такие возможности позволяют создавать и преобразовывать соответствующие модели изучаемых объектов и процессов с целью решения практических и исследовательских задач.

Открываются также безграничные возможности применения КГГМ к обучению решению прикладных задач при изучении многих общеобразовательных и специальных дисциплин.

Практика обучения студентов и преподавателей вузов, ССУЗов и школ методам решения задач на основе КГГМ, доказывает возможность решения задач более эффективно, по алгоритмам, использующим компьютерные возможности автоматизированного решения элементарных подзадач, возможности совершенствования методов преподавания дисциплин (рисунок 3).

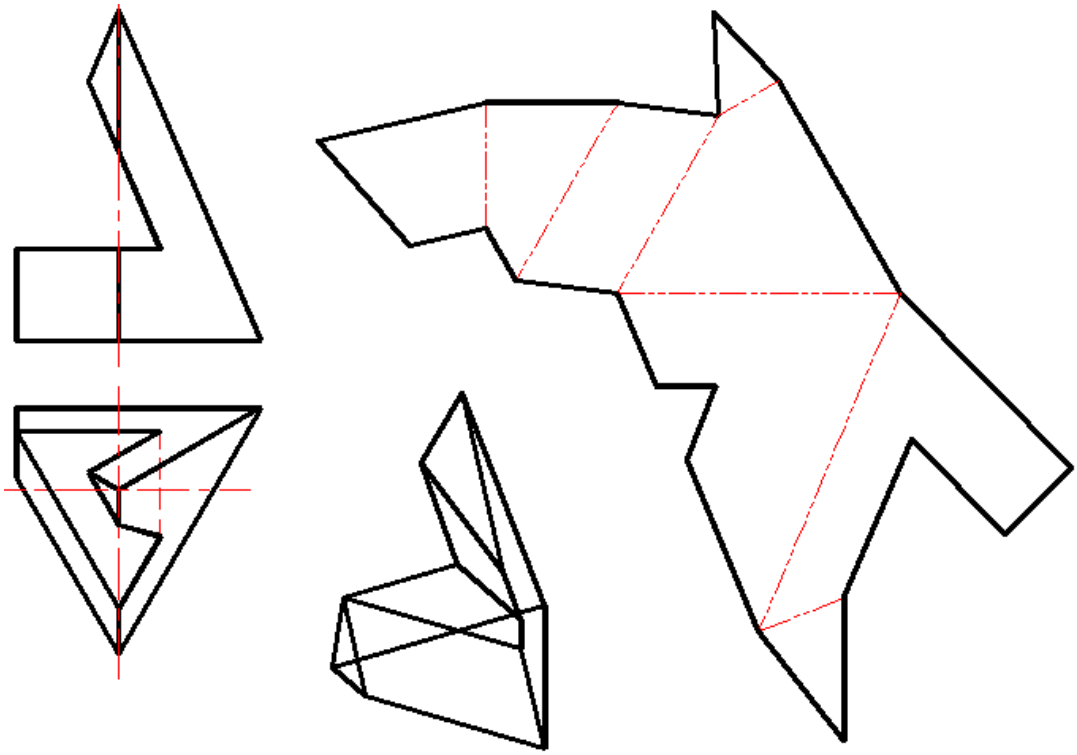


Рисунок 3 Иллюстрация решения задачи на построение развертки пирамиды

Модели, созданные для решения задач, могут использоваться в учебном процессе для создания презентаций, при чтении лекций, проведении лабораторных и практических занятий. И, наконец, КГГМ могут использоваться для моделирования динамических процессов с целью иллюстрации или исследования реальных процессов на их моделях. При этом, наиболее эффективными могут оказаться модели вяло- и быстротекущих процессов, вредных и опасных явлений, исследование или иллюстрация которых в реальности могут быть весьма дорогостоящими или вообще невозможными (процессы в макро- и микромирах, рост растений, взрывы и т.п.).

Таким образом, рассмотренная концепция инновационной подготовки педагогических кадров высших, средних специальных учебных заведений и школ, прошедшая достаточную экспериментальную и практическую проверку (только автором с 1992 года), сегодня нуждается в широком распространении и развитии. Это необходимо для сокращения образовавшегося разрыва между востребованным уровнем мировой практики и уровнем компьютерной геометро-графической подготовки преподавателей.

Список использованных источников:

1. Разработка принципов и методических подходов к решению инженерных геометро–графических задач на базе трехмерного компьютерного моделирования: Отчет о НИР (заключит.) / Науч.-исслед. Бел. гос. политехн. акад.; рук. темы Л.С. Шабека. - № ГР 20001142. - Минск, 2000.

2. Сторожилов, А.И. Обучение студентов решению геометрических задач с использованием трехмерного компьютерного моделирования / дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.И. Сторожилов; Белорус. гос. пед.ун-т им. М. Танка. – Минск, 2002.

3. Сторожилов, А.И. Построение разверток листовых изделий с применением ЭВМ / А.И. Сторожилов. - Тэхналагічная адукацыя. – 1999. - N2(15).

4. Сторожилов, А.И. Трехмерное компьютерное моделирование как средство повышения инновационной компетентности преподавателей спец. дисциплин ВТУЗов / А.И. Сорожилов: материалы междунар. науч.-практ. конф., посв. 55-летию образ. БГАТУ и 100-летию со дня рожд. первого ректора, д.т.н., проф. Суслова В.П., Минск, 15-18 апр. 2009 г. / ч.2 –Минск, БГАТУ, 2009, с. 226-230.

5. Сторожилов, А.И. Научно-педагогические аспекты использования трехмерного компьютерного моделирования в образовании / А.И. Сторожилов, Л.С. Шабека: материалы междунар. науч.-практ. конф. Информационные технологии в образовании, Минск, 21-22 мая 2009 г. // БНТУ, с. 316-320.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Стреха
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

В процессе изучения вопроса об использовании преподавателями факультета дошкольного образования современных технологий образования было проведено анкетирование студентов I-V курсов дневной формы получения образования и анкетирование преподавателей кафедры методик дошкольного образования, кафедры общей и детской психологии и кафедры общей и дошкольной педагогики.

Обобщив данные анкет, мы получили следующие результаты. На вопрос «Используют ли преподаватели на вашем курсе современные технологии образования?» положительно ответили студенты на I курсе – 67 %, на II курсе – 100%, на III курсе – 59 %, на IV курсе – 90 % (но иногда, редко, нечасто), на V курсе –

88 %. Таким образом, мы видим, что большинство студентов отмечает использование преподавателями современных технологий.

На вопрос «По каким дисциплинам используются современные технологии образования?» студенты всех курсов выделили дисциплины, преподаваемые педагогами трех факультетских кафедр, а отметили дисциплины общеуниверситетских кафедр, такие как «История Беларуси», «Культурология», «Охрана труда», «Радиационная безопасность», «Иностранный язык», «Коррекционная педагогика».

На вопрос «Какие современные технологии используются преподавателями в процессе преподавания дисциплин?» студенты ответили: мультимедийные технологии; технология интерактивного проведения занятий; тренинги; инсценировки, постановки; лекция вдвоем.

Причем ответ «использование мультимедийных технологий» был самый популярный, а самый редкий – «лекции вдвоем»

На вопрос «Какие современные технологии вы используете в процессе преподавания?» преподаватели отвечали, что на лекциях используют мультимедийные технологии, элементы интерактивного обучения, элементы проблемного обучения, создания ситуации для развития критического мышления, показ видеоматериалов. На семинарах используют мультимедийные технологии, интерактивные методы, игровые методы, кейс – технологии, взаимное обучение, проблемное обучение, решение педагогических задач, тесты на бумажных носителях, групповая работа, показ видеоматериалов.

Если сравнить перечни технологий, указанные преподавателями и студентами, то можно увидеть разницу, как в количественных, так и качественных показателях. На основе этого можно сделать вывод, что многие преподаватели используют современные технологии в процессе преподавания своих дисциплин, но студентов не ставят в известность о том, что это за технологии, как они называются, в чем их специфика.

На вопрос «В чем вы видите преимущества использования современных технологий?» преподаватели ответили следующим образом: «Соответствуют уровню современной науки, техники, общества», «Соответствуют особенностям современного студента», «Активная позиция студента», «Высокая информативность», «Доступность восприятия», «Повышает интерес к дисциплине», «Облегчает контроль учебной деятельности», «Развивает творчество студента», «Повышает эффективность образовательного процесса». В большинстве своем ответы преподавателей свидетельствуют о том, что использование ими

современных технологий образования направлено на развитие личности студента и на повышение эффективности преподавания.

Отвечая на этот же вопрос студенты на разных курсах давали следующие ответы:

- студенты I курса отмечали, что использование современных технологий способствует «Лучшему запоминанию материала», «Больше запоминается материала», «На дольше запоминается материал», «Быстрее запоминается материал»;
- студенты II курса отмечали следующие преимущества «Лучше воспринимается материал», «Познавательно», «Лучше понимаем», «Доступность материала», «Систематичность материала»;
- студенты III-V курсов отмечали, что использование современных технологий это «Наглядно», «Забавно, увлекательно», «Интереснее проходит занятие», «Стимулирует развитие студента», «Облегчает работу преподавателя», «Меньше затрачивается времени на усвоение материала».

Таким образом, мы видим, что первокурсники стремятся запомнить как можно больше материала, на втором курсе студенты пытаются понять материал, а на более старших курсах студенты заинтересованы в том, чтобы материал был более наглядным и занимательным.

Выяснив в ходе исследования, что самой популярной современной технологией, которую используют преподаватели, является мультимедийные технологии, мы попытались выяснить насколько преподаватели могут самостоятельно подготовить презентации и получили следующие результаты: самостоятельно – 75%; с помощью студентов – 50%; с помощью лаборанта – 25%; не готовлю, но собираюсь – 20%.

Таким образом, мы видим, что в большинстве своем преподаватели могут самостоятельно подготовить мультимедиа презентации, однако некоторые прибегают и к помощи студентов и лаборантов.

На вопрос «Посещали ли Вы курсы по освоению современных технологий преподавания?» преподаватели кафедр факультета ответили, что за последние 5 лет: не посещали курсов данной тематики – 50% опрошенных; посетили I курсы – 34%; посетили II курсов – 12%; посетили V курсов - 4%.

В процессе анкетирования преподавателями факультета были названы следующие курсы, которые они посетили: «Проектирование и разработка тестовых сред и модульно-рейтинговых систем», «Интерактивные методы преподавания педагогики», «Инновационные педагогические технологии», «Технология разработки

тестовых заданий для инструментального окружения «Простые тесты», «Создание электронных образовательных ресурсов», «Технологии развития критического мышления», «Современные информационные технологии: интерактивная доска».

Отвечая на вопрос: «Какие затруднения Вы испытываете в процессе реализации современных технологий?», преподаватели указали следующее: не всегда есть возможность воспользоваться мультимедиа проектором; нет возможности организовать просмотр видео кассет на лекции и семинарских занятиях;сложность в организации рабочего пространства для группы в процессе реализации интерактивных методов; финансовые трудности в размножении материалов (раздаточный материал, тесты); недостаточно знаний о современных технологиях.

Таким образом, с целью совершенствования использования современных технологий на факультете дошкольного образования необходимо обратиться в институт повышения квалификации и переподготовки кадров БГПУ с предложением о разнообразии тематики курсов для преподавателей; активизировать посещение преподавателями курсов по изучению современных технологий; обсуждать на заседаниях кафедры возможности использования разнообразных технологий преподавания в вузе; предложить преподавателям информировать студентов об используемых современных технологиях образования.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩЕЕ ЗЕМЛЕВЕДЕНИЕ»

А.В. Таранчук, О.Ю. Панасюк, В.В. Устин
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В процессе совершенствования организации самостоятельной работы студентов, учебных программ и преподавания необходима отработка оптимальных методологий дистанционного обучения, чтобы сделать его максимально эффективным и использовать полный спектр информационных технологий, которые способствуют обучению и усвоению студентами нового, повторять пройденное, контролировать свой уровень знаний. Кроме того, преимущества, которые предоставляют новые технологии студентам, подпитывают популярность обучения. К преимуществам дистанционного обучения можно отнести: возможность самостоятельно решать поставленные преподавателем учебные задачи в любом регионе, быстрое обновление преподавателем (консультантом) учебных материалов, обучение в соответствии со своим темпом, личностными

особенностями и образовательными потребностями, самостоятельно планировать время и расписание занятий. При организации самостоятельной работы студентов главным принципом, позволяющим сделать дистанционное образование эффективным является системность, т. е необходимость чётко выстроить процесс подготовки и организации обучения, проведение аттестации знаний и навыков [3].

Разработка курса «Общее землеведение» в системе дистанционного обучения «Moodle» (модульная объектно-ориентированная дистанционная учебная система) на первом этапе рассматривается как технология в заочной форме организации образовательного процесса, а не как самостоятельная форма образования [1]. Для внедрения телекоммуникационной системы в учебный процесс были созданы текстовые элементы в виде материала учебника или лекций, которые были разбиты на логические законченные разделы тестов, графических иллюстраций. Для более глубокого изучения тем был также предложен картографический материал. Студент-заочник прочитав материал учебника или лекции, размещённой на сайте, должен самостоятельно его проработать, ответить на контрольные вопросы по каждой теме и выполнить тестовые задания (2-3 варианта). Некоторые из тестовых заданий содержали графические иллюстрации (например, по теме Морфоструктура). Способ оценивания, в том числе и количество попыток выполнения тестов определяется преподавателем. В конце выполнения тестового задания студенту выставляется оценка, которая фиксируется на компьютере-сервере и недоступна для исправления студентами. Планируется также в конце каждой главы разместить перечень встретившихся в ней новых терминов, объяснения к которым будут приведены в глоссарии.

Для обеспечения обратной связи со студентами в настоящее время используется электронная почта (адрес преподавателей указан на сайте), форум, который представлен в виде информационного блока и в форме обсуждения.

Для дистанционного обучения заочников были выбраны наиболее сложные разделы и темы дисциплины «Общего землеведения» 1 и 2 курса. Так, на первом курсе это «Геофизические поля Земли», «Солнечная радиация», «Воздушные массы и атмосферные фронты», «Циклоны и антициклоны», на 2 курсе – разделы «Геотектура», «Морфоструктура». По каждому разделу или теме был предложен текст для самостоятельного изучения, а также обучающее и контролирующее тестовое задание. Поскольку в курсе «Общее землеведение» предусматривается изучение географической номенклатуры карты, нами были предусмотрены контролирующие тесты по карте. В качестве эксперимента составлен тест по теме «Острова» (3 варианта).

В 2008-2009 г. в дистанционном обучении предполагалось, что будет участвовать 30 студентов 1 курса и 32 студента 2 курса заочного обучения, в 2009-2010 г. – 40 студентов 1 курса и 33 студента 2 курса. Результаты контролирующего тестового задания представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 - Результаты выполнения студентами контролирующего теста в 2008-2009 г.

Название учебной темы раздела	Количество вопросов в тесте	Количество студентов	Количество ответов определенного качества		
			Тест не выполнен	Успешное выполнение	Отличное выполнение
Солнечная радиация	15	20	7	8	5
Воздушные массы и атмосферные фронты	11	22	9	7	6
Острова (1 вариант)	8	22	4	15	3
Острова (2 вариант)	8	22	4	14	4
Острова (3 вариант)	8	22	2	18	2
Геотектура (1 вариант)	10	14	3	11	0
Геотектура (2 вариант)	10	14	4	9	1
Морфоструктура (1 вариант)	12	15	4	10	1
Морфоструктура (2 вариант)	12	14	2	8	2

Таблица 2 - Результаты выполнения студентами контролирующего теста в 2009-2010 г.

Название учебной темы раздела	Количество вопросов в тесте	Количество студентов	Количество ответов определенного качества		
			Тест не выполнен	Успешное выполнение	Отличное выполнение
Геофизические поля Земли	18	20	3	15	2
Солнечная радиация	15	21	2	15	4

Воздушные массы и атмосферные фронты	11	20	3	14	3
Циклоны и антициклоны	9	20	7	10	3
Острова (1 вариант)	8	23	3	8	12
Острова (2 вариант)	8	22	2	11	5
Острова (3 вариант)	8	22	1	11	10
Геотектура (1 вариант)	10	13	1	8	4
Геотектура (2 вариант)	10	14	1	10	3
Морфоструктура (1 вариант)	12	15	2	8	5
Морфоструктура (2 вариант)	12	12	1	7	4

Анализ результатов контролируемого теста показал, что в 2008–2009 г. студенты выполнили задания контрольных тестов с меньшим числом правильных ответов по сравнению со студентами 2009–2010 г. Особенно лучшие результаты продемонстрировали студенты 2 курса, которые в прошлом году уже были ознакомлены с системой дистанционного обучения. Кроме того, в 2010 г. материал для изучения дисциплины и контроля знаний был дополнен новыми темами («Геофизические поля Земли», «Циклоны и антициклоны»).

В перспективе планируется ввести такой элемент дистанционного обучения как «Урок (лекция)», состоящий из набора страниц, каждая из которых заканчивается вопросом. В зависимости от правильности ответа студент переходит на следующую страницу или возвращается на предыдущую.

Использование технологий в обучении повышает формирование понятий по отдельным темам, разделам учебного курса, позволяет систематизировать усвоенный материал и овладеть информационными технологиями, способствует формированию у студентов умения анализировать полученную информацию, а также создавать методические и дидактические материалы для использования затем в процессе преподавания в школе [2].

Таким образом, специфика дисциплины «Общее землеведение» обуславливает необходимость использования широкого спектра приемов совершенствования учебного процесса, среди которых дистанционная система обучения приобретает особую значимость в связи с совершенствованием и популяризацией компьютерных технологий и Интернет-сети.

Список использованных источников:

1.Зеленкевич, В.М. Информационное обеспечение образовательного процесса в БГПУ / В.М. Зеленкевич // Педагогическое образование и наука: история и современность. Ч. 1. – Минск: БГПУ, 2009. – С. 6-8.

2.Лысак, Н.А. Самостоятельная учебная деятельность студентов педагогических специальностей высших учебных заведений на занятиях по курсу «Информатика, компьютерная графика и педагогические средства» / Н.А. Лысак // Педагогическое образование и наука: история и современность. Ч. 1. – Минск: БГПУ, 2009. – С. 252-253.

3.Рекомендации по работе с системой дистанционного обучения МООДУС / Центр развития информационных технологий БГПУ. – Минск: БГПУ, 2007.

«ПОРТФОЛИО» КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Фоменко
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Проблема формирования рефлексивных способностей выдвигается отечественными и зарубежными педагогами и психологами как чрезвычайно важная для полного и гармоничного развития личности в мире культуры [2, с.126]. Нельзя сказать, что этой проблеме совсем не уделяется внимания в современных школах. Вместе с тем, стоит отметить, что процесс приобщения воспитанников к ценностям культуры строится в основном в рамках традиционного подхода, где превалирует естественнонаучный подход и доминирует процесс опредмеченности. Мир культуры рассматривается как объект, предмет среди предметов, «вещь среди вещей» вне человека, его мыслей, чувств, переживаний [1, с.58-71]. Не создаются условия для овладения подростками рефлексивными способностями, которые проявляются в умении анализировать и оценивать свои чувства, переживания, отношения в процессе общения с духовным наследием, ход и результаты художественно-краеведческой деятельности, свою роль и позиции в ней, приобретенные знания и умения. Такой подход является основной причиной смыслоутраты и отчуждения учащихся от художественных ценностей родной культуры, от самих себя.

Одним из возможных способов развития рефлексивных способностей в художественно-краеведческой деятельности является технология «Портфолио».

Применение данной технологии позволит, по нашему мнению, организовать вхождение подростков в мир культуры через: самопознание мотивов и предпочтений в выборе средств и способов общения с ценностями культуры (зачем мне это надо?)» ценностное осмысление роли и значения культуры родного края (что мне это даёт?); анализ своих чувств, отношений к художественному краеведению (что я чувствую?); поиск и формирование системы знаний о возможных способах общения с культурой (что я умею и что я должен делать?) и др.

Цель портфолио – создать условия для развития рефлексивных способностей в процессе художественно-краеведческой деятельности.

Педагогические задачи «Портфолио»: побуждать подростка к открытию личностно значимого смысла объектов художественной культуры, к деятельности по ее освоению; формировать собственное мнение о его интересах, предпочтениях, способностях, поведении и отношении к себе и к культуре; содействовать самооценке воспитанниками уровня знаний и умений в данной области для дальнейшего осознанного выбора целей и средств художественно-краеведческой деятельности; организовывать осмысление произошедших изменений во взглядах, чувствах, отношениях к художественно-краеведческой деятельности.

В структуру «Портфолио» воспитанника (Таблица) входят три раздела: «Портфолио» знатока культурных ценностей и традиций родной семьи», «Портфолио» исследователя художественной культуры родного города», «Портфолио» творца художественной культуры родного края». Следует также отметить, что содержание разделов «Портфолио» основано на краеведческом принципе «от близкого – к далёкому», что соответствует возрастным особенностям подростков и способствует постепенному погружению школьников в мир культуры родного края, осознанию культурных ценностей родного города через собственную историю и историю своей семьи, культурных ценностей своего народа.

Наполнение «Портфолио» по разделам осуществлялось в соответствии с задачами каждого этапа в рамках того или иного проекта.

Каждый раздел имеет свои блоки – блок творческих работ и блок комментариев. В частности, блок творческих работ включает в себя: различные исследовательские задания; библиографический список художественно-краеведческой литературы по теме проекта, его краткая аннотация; материалы подготовки к дискуссиям, интеллектуально-познавательной игре; наглядный материал к осуществлению того или иного проекта и т.д.

В содержание блока комментариев входят: ответы школьников на различные анкеты, суждения и высказывания в рамках предварительной и итоговой рефлексии.

Таблица – Содержательная карта технологии «Портфолио».

Этап	Задачи этапа	Блок творческих работ	Блок комментариев
обогащения духовного опыта (раздел: «Портфолио знатока культурных ценностей и традиций	развитие рефлексивных умений анализировать роль и значение художественной культуры родного края и видов деятельности по	исследовательские задания на тему: «Я и культурные традиции моей родной семьи», «Я и культурные традиции моей родной школы», «Я и основные достопримечательности моей родной улицы» и др.; библиографический список, фотографии, иллюстрации,	ответы на вопросы анкет: «Я в мире культуры и мир культуры во мне»; «Какие чувства я испытываю при встрече с ценностями культуры»; собственные суждения на определение значимости ценностей культуры, на

родной семьи»)	ее освоению	тексты к мини-проектам; презентации и т.д.	выявление своих чувств, отношений в процессе общения с культурой и др.
личностного самоопределения (раздел: «Портфолио исследователя художественной культуры родного города»)	развитие рефлексивных способностей, проявляющихся в обосновании предпочитаемого выбора целей и средств художественно-краеведческой деятельности	материалы, фотографии, репродукции, текстовый материал и др. к мини-проектам: «Времени таинственная нить», «История и легенды Верхнего города», «Тайны монумента «острова слез и мужества» и др. мультимедийные презентации по темам мини-проектов; Буклеты	ответы на вопросы анкет: «Я в лучах прекрасного», «Мое общение с культурой родного края», «Моя ролевая позиция»; собственные суждения направленные на поиск личностно значимых целей различных видов деятельности; выявление уровня знаний и умений в контексте художественно-краеведческой деятельности; преимущества той или иной ролевой позиции; оценку и самооценку своих способностей, возможностей в деятельности; анализ и оценку хода и результатов различных видов деятельности, своей роли в ней и т.д.
творческой самореализации (раздел: «Портфолио творца художественной культуры родного края»)	обогащение рефлексивного опыта, способствующего развитию положительной мотивации в овладении знаниями и умениями целостной самоорганизации и общения с духовным наследием	списки методических приемов показа и рассказа, карточки объектов культуры, схемы маршрутов экскурсии, контрольный и индивидуальный тексты экскурсий и др. подготовительный материал к играм: «В чем заключается успех экскурсии», «Методический прием», «Портфель экскурсовода» (схемы, фотографии, рисунки и др.), конкурсу «Лучший экскурсовод» и др.	ответы на анкеты: «Владеешь ли ты способами целостной самоорганизации общения с ценностями культуры?» собственные суждения, направленные на получение информации об уровне овладения знаниями, умениями организации и осуществления различных видов художественно-краеведческой деятельности; осуществлять самоанализ и самооценку хода и результатов общения с ценностями культуры; анализировать и оценивать изменения, которые

			произошли в чувствах и ощущениях, взглядах, отношениях, умениях и навыках и др.

Таким образом, применение технологии «Портфолио»позволит «запустить» механизмы «переживания», «проживания», «вчувствования», «прочувствования» и процесс взаимодействия с миром культуры, переориентировать процессс познания предметов и «вещей» на открытие личностно значимого смысла объектов культуры, различных видов художественно-краеведческой деятельности, их ценностного содержания, на самоанализ своих чувств, взглядов, отношений, позиций путем построения внешнего и внутреннего диалога.

Список использованных источников:

1. Богин, Г.И. Обретение способности понимать. Введение в философскую герменевтику / Г.И. Богин. – М.: Психология и Бизнесс Он Лайн, 2001.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образованич: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат и др.; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский цент «Академия», 2009.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.В. Чемоданова

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

Учитывая новые реалии современного общества, в котором компьютерные коммуникации формируют новое поле информационной культуры, перед высшим образованием возникла необходимость поиска новых методов и приемов работы, способных сформировать у будущих специалистов ряд компетенций, востребованных в современной жизни и обеспечивающих им успех в практической деятельности. Так, с учетом требований образовательного стандарта, у будущих специалистов необходимо не только сформировать навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером, но и развить способности внедрять в педагогическую и методическую практику новые прогрессивные подходы, методы и приемы работы, использовать новые, нетрадиционные формы педагогического образования [3]. Согласно Государственной программе развития инновационного образования, современный преподаватель должен изменить содержание своих учебных курсов и дисциплин в соответствии с требованиями современной практики и должен знать, каким образом отойти от избыточного консерватизма в организации учебного процесса, от трансляционного способа передачи знаний [1]. При таком подходе преподаватель не является источником знаний, а осуществляет лишь «поддержку» самостоятельной

активной учебной деятельности студентов, т.е. помогает ориентироваться в потоке информации, ставит перед учащимися значимые проблемы и помогает в их разрешении. Немаловажная роль в организации этой совместной деятельности отводится информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ).

Использование средств ИКТ как в учебном процессе, так и при создании учебно-методического обеспечения позволяет существенным образом повысить эффективность образовательного процесса, активизировать самостоятельную работу студентов. В современных условиях владение средствами ИКТ является необходимым элементом информационной культуры преподавателя, что дает ему возможность не только более эффективно сотрудничать со студентами и проектировать их образовательную среду, но и позволяет продемонстрировать личное творческое отношение к педагогической деятельности [4.]

В образовании не перестают появляться новые понятия, связанные с использованием современных информационных технологий в учебном процессе: компьютерные телекоммуникации, интернет-образование, преподаватель-тьютор, e-learning, вебинар и т.п. Не удивительно, что большинство преподавателей, даже уже начавшие осваивать инструменты ИКТ, испытывают острую необходимость не только в знаниях о возможностях современных средств обучения, но и в методических рекомендациях по их применению в учебной деятельности, учитывающих специфику работы преподавателя. Это позволит педагогам преодолеть «барьеры» в освоении современных информационных технологий и доказать собственную инновационность и готовность к постоянному развитию, даст возможность работать в тех же технологиях, в которых живут их студенты [2].

По результатам исследования белорусской интернет-аудитории, проведенного агентством по онлайн-исследованиям Gemius в январе 2010 года, среди пользователей, которые проводят в Сети больше всего времени, абсолютное большинство составляют студенты в возрасте до 24 лет (39,4%). Многие из них (33%) выходят в Интернет из Минска (для сравнения: из Бреста – 6,3 %, Могилева – 5,03%, Гомеля – 11,5% от общего количества пользователей Сети). Примечательно, что большинство пользователей (90,2%) использует для выхода в Интернет домашний компьютер (из вуза – 0,88%), причем у 72% частота выхода - каждый день. Очень интересным, на наш взгляд, выглядит рейтинг самых популярных ресурсов среди пользователей с различным уровнем образования. Так, среди пользователей с высшим и неоконченным высшим образованием в январе 2010 года были популярны сайты, предлагающие продажу курсовых и контрольных работ

(5ballov.ru, bilet.by, migom.by) и рекламирующие отдых и развлечения (relax.by, zautra.by) [5].

Таким образом, перед преподавателем, желающим использовать ИКТ в процессе преподавания дисциплины, стоит задача не только самому овладеть культурой использования информационных и компьютерных ресурсов в учебных целях, но и развить её у своих студентов. С чем мы и столкнулись, начав использование средств ИКТ в процессе преподавания своей дисциплины (логопедия). Большинству студентов понадобились подробные инструкции, как пользоваться Интернетом (создать почтовый ящик, зарегистрировать аккаунт, осуществлять качественный информационный поиск, участвовать в форумах, пользоваться бесплатным хостингом для хранения материалов и т.д.) и как использовать компьютерные программы для создания материалов (например, карт памяти MindMap, NodeMind). Кроме того, при использовании Интернета как образовательной среды, остро встает вопрос о месте доступа, т.к. у большинства студентов нет возможности выходить в Сеть. Однако мы отметили наличие у студентов выраженного интереса к использованию средств ИКТ в процессе изучения дисциплины, на что указывает то количество человек, которые выбирали возможность выполнения задания в сети Интернет в рамках управляемой самостоятельной работы студентов (работа в форумах, веб-квест, создание вики-статьи, публикация сообщения в блоге и т.п.). Если в начале учебного года таких студентов было немного, всего несколько человек, то в конце года абсолютное большинство студентов выбрало те или иные средства ИКТ для предоставления материала. Причем студенты, у которых не было возможности выходить в интернет, оформляли свои работы в виде презентаций с помощью программы Microsoft Power Point или карт памяти с помощью программ Concept Draw Mind Map, Node Mind. При этом студенты отмечали полезность создания материалов в электронном виде и их публикации в Сети (с помощью блога), что давало им возможность видеть результаты своего труда и осуществлять взаимообмен информацией. На наш взгляд, нам удалось сделать шаг в направлении преодоления у студентов «потребительского» отношения к информационным ресурсам в сторону их творческого использования в учебном процессе.

Бесспорно, что применение в образовательном процессе тех или иных средств ИКТ позволит преподавателю мобилизовать активность студентов при изучении дисциплины, даст возможность реализовать практико-ориентированные образовательные проекты, создать при этом ситуацию успеха для обучающихся. Но для того, чтобы применение ИКТ в работе преподавателя было действительно

эффективным, необходимо решить ряд актуальных задач, часть которых определена нами выше, и делать это необходимо сейчас, т.к. ИКТ – компетентность современного преподавателя – залог конкурентного преимущества вуза и качества образования в целом.

Список использованных источников:

1. Государственная программа развития инновационного образования на 2008-2010 годы и на перспективу до 2015 года/ постановление Совета Министров Респ. Беларусь. – Минск, 2007// сайт Мин. обр. Респ. Беларусь [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.minedu.unibel.by/main.aspx?guid=23563. - Дата доступа: 12.04.2010.
2. Интернет – технологии в образовании: учебно-методическое пособие. Ч.3. – Тамбов: ТГТУ, 2002.
3. Образовательный стандарт Республики Беларусь: высшее образование, первая ступень, специальность 1–03 03 05 / Мин. обр. Респ. Беларусь. – Минск, 2008.
4. Панина, Т.С. Уровни информационно-коммуникационной компетентности педагогических работников / Т.С. Панина, С.А. Дочкин, Ю.В. Клецов // Методическая копилка «Информационные технологии в образовании» [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kslpk.pochta.ru/metodika/ikt_2.htm. - Дата доступа: 12.04.2010.
5. Gemius: Белорусская интернет аудитория в январе 2010 года// ElectroName.com - интернет-издание о белорусском интернете [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.electroname.com/story/5553. – Дата доступа: 12.04.2010.

УПРАВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.С. Шабека, Е.А. Гриневич
Белорусский государственный аграрный технический университет

Современный этап развития общества позволяет подойти к повышению эффективности деятельности человека во всех сферах его общественной жизни, в том числе и в подготовке кадров с позиций новейших, созданных передовой научной мыслью технологий и форм, реализуемых различными средствами. Особая роль принадлежит здесь современной компьютерной технике, которая применяется в процессе подготовки специалистов различного уровня и направлений деятельности.

Использование в педагогическом процессе мультимедийной аппаратуры и средств коммуникации позволяют перейти на новый уровень развития взаимодействия преподавателя и студентов, при котором очное взаимодействие, понимаемое как «глаза-в-глаза», теряет свой смысл в контексте непосредственного общения. Эффективная учебная деятельность под руководством преподавателя может быть организована на расстоянии через сеть Internet. Попытки реализации процесса дистанционного обучения ведутся более 100 лет, но только сегодня специализированное программное и техническое обеспечение позволяет осуществить процесс обучения на расстоянии.

Дистанционное (distance – удалённое англ.) обучение в высшей школе развивалось по двум противоположным направлениям: американская и британская модели обучения [5].

1. Американская школа дистанционного обучения (синхронная) – аналог

очной формы обучения, с той лишь разницей, что педагогический процесс организуется в виде частых периодических контактов между преподавателем и студентом на некотором расстоянии между ними в режиме On-line с использованием сетевых информационных технологий [4].

2. Британская модель дистанционного обучения (асинхронная) – взаимодействие субъектов педагогического процесса происходит периодически, но с большими промежутками времени (до полугода). Студенты, так же как и в американской модели могут приобрести всю необходимую информацию через сеть Internet на сайте университета, но контакты с преподавателями чаще осуществляются в режиме Off-line через форум либо электронную почту. Эта модель обучения понимается как форма заочного обучения с помощью информационных и сетевых технологий и ориентирована на людей с высоким уровнем самоорганизации.

Сопоставив две классические формы обучения (очная и заочная), можно сделать вывод, что слово «дистанционное» применительно к обучению на сегодняшний день может употребляется в двух значениях [1]: очное обучение с использованием информационных средств коммуникаций, при котором имеет место опосредованное взаимодействие субъектов процесса обучения (американская модель дистанционного обучения); самостоятельное (корреспондентное) обучение, на основе ранее подготовленных учебных материалов (британская модель дистанционного обучения).

И в том, и в другом случаях термин «дистанционное обучение» указывает на территориальное удаление между преподавателем и слушателем, но предполагает интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умения работать с информацией. Эта концептуальная основа любой формы обучения, как очной, так и заочной, дистанционной. Это означает, что студент должен обладать необходимыми умениями работы на персональном компьютере и быть заинтересованным успехе своей познавательной деятельности, что в свою очередь ставит вопрос о готовности к дистанционному обучению [2].

В работе Н.И. Гуткиной [3] указано, что традиционно выделяют два аспекта готовности к процессу обучения: интеллектуальный и эмоциональный. Данные аспекты справедливы в отношении учащихся не только детей школьного возраста, но и в отношении студентов высших учебных заведений. Разница заключается в психологических и физиологических особенностях того или иного возраста.

Под интеллектуальной готовностью понимается готовность к учебно-

познавательной деятельности, которая подразумевает минимальный необходимый уровень знаний, умений и навыков, а также психологические процессы познания, позволяющие воспринимать, обрабатывать, воспроизводить и интерпретировать учебную информацию. В описанных исследованиях признаётся факт, что процесс обучения будет эффективным только в том случае, если учащийся «…обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются» [3, с. 4].

Эмоциональная зрелость проявляется в способности контролировать импульсивные реакции и проявления воли к выполнению определённой работы (например, самообучению), что говорит о важности данного аспекта в условиях дистанционного разделения субъектов процесса обучения.

В условиях дистанционного обучения необходимость приложения усилий для решения учебных задач возрастает при большой доли самостоятельности в обучении. С другой стороны деятельность студента направлена на достижение осознанных им дидактических целей. Ввиду объективных причин (физическое состояние, бытовые проблемы и пр.) учебные цели не всегда соответствуют сиюминутным потребностям и желаниям человека, что порождают внутреннее противоречие. «Действие, совершающееся в условиях такого конфликта внутренне противоречивых тенденций» есть волевое действие [6, с. 630]. Для того чтобы учебная деятельность слушателя дистанционных курсов была направлена на достижение учебных задач, главным условием должно быть сознательное регулирование деятельности, при котором процесс самостоятельного обучения приводит к осуществлению дидактических целей. Студент, совершивший волевой акт самообучения, склонен противопоставлять себя субъективному знанию, что приводит к опосредованному восприятию объективно новой учебной информации.

Результатом анализа составляющих педагогического процесса явилось построение модели целостной методической системы дистанционного обучения, которая включает в себя следующие элементы: 1) субъекты процесса обучения; 2) подсистема дидактических целей и задач; 3) совокупность учебного материала; 4) подсистема контроля знаний, умений и навыков студента; 5) технические и программные средства обучения; 6) арсенал форм и методов обучения.

Преподаватель и студент взаимодействуют в специально организованной учебно-воспитательной среде, функцией которой является реализация оптимальных условий самосовершенствования студента с помощью информационных, технологических и контролирующих ресурсов. Целью взаимодействия субъектов территориально удалённого процесса обучения является реализация целевых

компонентов, об успешном достижении которых можно судить на основании промежуточного, итогового контроля, а также самоконтроля учебной деятельности студента. Взаимодействие субъектов процесса обучения базируется на применении определённых технических и программных средств, методов обучения и контроля, в виде совокупности организационных форм и в рамках содержания учебной дисциплины для достижения поставленных целей обучения.

Разработанная модель методической системы дистанционного обучения является сложной дидактической системой, функционирование и эффективность которой базируются на концептуальных положениях:

1) все элементы методической системы, идеальные (цели, содержание учебной дисциплины, методы обучения и контроля, организационные формы, учебно-воспитательная среда) и материальные (учебные пособия, технические и программные средства), рассматриваются и оцениваются только в контексте взаимодействия субъектов процесса дистанционного обучения;

2) реализация обучающей и учебной деятельности осуществляется через решение целей и задач в рамках содержания учебного курса и на основе технических и телекоммуникационных технологий;

3) взаимодействие субъектов процесса обучения реализуется на основе поэтапного и итогового контроля учебной деятельности студента;

4) результатом управленческой деятельности преподавателя является учебно-воспитательная среда, основной функцией которой является создание оптимальных условий для повышения качества знаний, умений навыков, развитие индивидуальных способностей, воспитание волевых качеств.

При построении эффективной методической системы дистанционного обучения в рамках учебной дисциплины «Компьютерные информационные технологии» необходимо учитывать следующие требования: базовый уровень знаний, умений и навыков студентов должен соответствовать требованиям образовательного стандарта, а так же навыков работы с персональным компьютером; процесс дистанционного обучения, не критичный к территориальному удалению субъектов, должен быть ограничен временными рамками; при детальной разработке учебно-методических материалов (как электронных, так и печатных) необходимо руководствоваться требованиями, определяющими лёгкость восприятия учебной информации и стимулирующие к взаимодействию с другими участниками процесса обучения; промежуточный и итоговый контроль должен охватывать все изучаемые области учебной дисциплины.

Список использованных источников:

1. Гриневич, Е.А. Дистанционное обучение: технология, форма или метод / Е.А. Гриневич, //

Вышэйшая школа – 2008. – №2. – С. 41–44.
2. Гриневич, Е.А. Структурное и функциональное моделирование методической системы дистанционного обучения информатике студентов экономических специальностей. / Е.А. Гриневич, // Кіраванне у адукацыі – 2009. - №8. – С. 36-42.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина — 3-е изд., перераб. и доп.— М.: Академический Проект, 2000.
4. Капранова, В.А., Дистанционное обучение в США: опыт и перспективы / В.А. Капранова, И.А. Тавгень // Народная асвета. – 2002. - №2. – С. 70-73.
5. Панарина, Н.А. Дистанционное обучение: к вопросу об основных понятиях / Н.А. Панарина // Социс: Социол. Исслед.. – 2004. - №4. – С. 116-120.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Издательство «Питер», 2000.

АРГАНІЗАЦЫЯ ТВОРЧАЙ САМАСТОЙНАЙ ПРАЦЫ СТУДЭНТАЎ У ПЕДАГАГІЧНЫМ УНІВЕРСІТЭЦЕ

У.А. Шылінец
Беларускі дзяржаўны педагагічны універсітэт імя Максіма Танка

Удасканаленне методыкі выкладання і метадаў навучання ў ВНУ непарыўна звязана з пытаннямі самастойнасці студэнтаў. Менавіта ў развіцці самастойнасці захоўваюцца вялікія магчымасці паляпшэння ўсяго педагагічнага працэсу ў вышэйшай навучальнай установе, павышэння яго эфектыўнасці. Заснавальнік педагагічнай навукі Ян Амос Каменскі пісаў: «Кіруючай асновай нашай дыдактыкі няхай будзе: даследаванне і адкрыццё метаду, пры якім навучэнцаў менш бы вучылі, навучэнцы больш бы вучыліся...».

Высвятленне пытання аб тым, што сабою ўяўляе самастойнай праца студэнтаў, у многім вызначае методыку яе арганізацыі і ўдасканалення. Аналіз наяўнай літаратуры метадычнага характару дазваляе зрабіць выснову аб тым, што існуюць разнастайныя пункты гледжання на сутнасць самастойнай працы. Шэраг аўтараў разглядаюць самастойную працу як асобны від разумовай дзейнасці, якая ўключае ў сябе ўмельства слухаць і запісваць лекцыю, самастойна аналізаваць выступленні сваіх таварышоў на занятках. Пры такім падыходзе самастойная праца разглядаецца як асобны від мысліцельнага працэсу, пры якім у навучэнца працуе памяць і рэпрадукцыйнае мысленне, на падставе іх студэнт атрымлівае гатовыя веды, запамінае гатовыя вывады, формулы, фармулёўкі і рэпрадуцыруе іх у вуснай ці пісьмовай форме. Хаця самастойную працу можна і трэба разглядаць як асобны мысліцельны працэс, пры такой інтэрпрэтацыі не высвятляецца яе асноўная сутнасць, бо самастойнасці мыслення тут амаль няма. Існуе і другі від разумовай дзейнасці, якая характарызуецца тым, што чалавек здабывае веды ў працэссе інтэлектуальнага пошуку і самастойна можа скарыстаць іх пры аналізе тых ці іншых практычных задач.

Некаторыя педагогі разглядаюць самастойную працу студэнтаў як такую форму навучальнага працэсу, якая ажыццяўляецца ў пазааўдыторны час, у ходзе якой студэнты ажыццяўляюць напружаную разумовую дзейнасць па авалодванні

сутнасцю таго ці іншага вучэбнага прадмета як па заданні навучальнай установы, так і па ўласнаму пачыну без пабочнай дапамогі. Нельга згадзіцца з сцвярджэннем, што самастойная праца студэнтаў аддзелена ў прасторы і часе ад іншых формаў навучальнага працэсу. У наяўнасці атрымліваецца разрыў яго на асобныя ізаляваныя стадыі, што вядзе да страты яго цэласнасці і адзінства. Што тычыцца другога моманту, то ён не зусім удала характарызуе сутнасць самастойнай працы, бо творчая напружаная інтэлектуальная дзейнасць у значнай ступені праяўляецца і пры праблемным, і пры маналогавым выкладанні лекцыйнага матэрыялу, не кажучы ўжо пра практычныя заняткі, гэта значыць і ў аўдыторны час, а не толькі паза яго. І апошняе, ні адна форма вучэбнага працэсу, у тым ліку самастойная праца, не можа ажыццяўляцца без пабочнай дапамогі, без кантролю з боку выкладчыкаў у тым або іншым выглядзе.

Трэба згадзіцца з тымі аўтарамі, якія лічаць, што самастойная праца ўяўляе сабою пэўны від пазнавальна–практычнай дзейнасці, і як усялякі від такой дзейнасці яна ўяўляе сабою дыялектычнае адзінства знешняга і ўнутранага, разрыўнага і непарыўнага. Да ўнутранага боку гэтай дзейнасці адносяцца прыёмы самаактывізацыі, самаарганізацыі, самкантролю, самарэгулявання працэсаў увагі, волі, памяці, мыслення, маўлення, уяўлення, пачуццяў і г. д., да знешняга – прыёмы арганізацыі працоўнага месца, тэхніка чытання і запамінання прачытанага, спосабы фіксавання тэксту выступлення і т. п. Разрыўнасць самастойнай працы заключаецца ў тым, што як асобны від навучальнага працэсу яна мае адносную самастойнасць у дачыненні да іншых яго відаў і апрача таго сама распадаецца на шэраг адносна самастойных актаў. Як непарыўны працэс яна ўяўляе сабою адзінства адносна ізаляваных актаў і ўключана ў адзіны цэласны навучальны працэс, шчыльна звязана з іншымі яго формамі.

Зыходзячы з вышэй пададзенага, можна даць наступнае азначэнне самастойнай працы студэнтаў – гэта пэўны від мэтанакіраванай пазнавальна-практычнай дзейнасці, якая ажыццяўляецца на працягу ўсяго перыяду навучання, характарызуецца адноснай незалежнасцю ад іншых формаў і відаў навучальнага працэсу і працякае пры дапамозе і кантролі выкладчыка.

Галоўная мэта дадзенай працы заключаецца ў тым, каб паказаць некаторыя канкрэтныя шляхі павышэння эфектыўнасці навучання ў працэсе выкладання матэматычнага аналізу і тэорыі функцый камплекснай зменнай (ТФКЗ), якія прыводзілі б да выхавання пазнавальнай актыўнасці і развіцця творчай самастойнасці мыслення студэнтаў.

Аптымальная эфектыўнасць самастойнай працы студэнтаў у вучэбным працесе залежыць ад правільнай яе арганізацыі на ўсіх этапах навучання. Асаблівай ўвагі патрабуе арганізацыя самастойнай працы студэнтаў на першым курсе. У ВНУ студэнт с першых дзён сутыкаецца з іншымі ўмовамі, з іншай арганізацыяй вучэбнага працэсу ў параўнанні са школай. Негледзячы на тое, што ў яго маюцца некаторыя ўменні самастойнай працы, студэнт не заўсёды можа правільна размеркаваць сваі сілы, аптымальна планаваць свой час. У студэнта ўзнікае супярэчнасць паміж дачыненнем да самастойнай працы і ўмовамі арганізацыіі вучэбнага працэсу. Гэта ў канчатковым выніку з'яўляецца адным з фактараў, якія зніжаюць эфектыўнасць яго працы. На наш погляд, было б мэтазгодна чытаць студэнтам-першакурснікам курс «Аптымальная арганізацыя самастойнай працы» з разглядам у ім наступных пытанняў: канспектавенне лекцый; праца з матэматычнай літаратурай; падрыхтоўка да лекцый, практычных заняткаў, кансультатый; падрыхтоўка да залікаў і экзаменаў; збор і апрацоўка матэрыялу для напісання дакладаў, рэфератаў, курсавых і дыпломных прац.

Навучанне ў ВНУ пачынаецца, як правіла, з лекцыі. Задача лектара заключаецца не толькі ў перадачы інфармацыі, але і ў мабілізаванні слухачоў на самастойную працу, на прадуктыўнае творчае мысленне, асноўнымі паказнікамі якога з'яўляюцца самастойнасць, гібкасць, усвядомленасць, глыбіня, устойлівасць. Пры выкладанні матэматычнага аналізу і тэорыі функцый найлепшыя вынікі па выхаванні пазнавальнай актыўнасці і развіцці творчай самастойнасці мыслення, на наш погляд, можа даць выкарыстанне наступных форм і метадаў самастойнай працы: 1) метад контрпракладаў; 2) метад проціпастаўлення; 3) памылковыя разважанні; 4) выключэнне лішняй умовы; 5) аднаўленне ўмовы; 6) самастойнасць у падыходзе да доказу тэарэм; 7) высвятленне істотнасці ўмоў тэарэм.

Адной з асноўных праяўленняў самастойнасці мысліцельнай дзейнасці студэнтаў з'яўляецца засваенне імі навуковых паняццяў. Для актыўнай працы па засваенні навуковых паняццяў мы прапануем выкарыстоўваць метад контрпрыкладаў, якія дазволяць студэнтам самастойна вылучыць істотныя прыметы вызначаемага паняцця, глыбока асэнсаваць і правільна раскрыць змест дадзенага паняцця.

Проціпастаўленнем мы называем прыклад, які ўзгадняецца з адмаўленнем азначэння. Пры працы над азначэннем навуковага паняцця неабходна прапаноўваць студэнтам прыводзіць прыклады і проціпастаўленні. Прапаноўваючы студэнту прывесці або растлумачыць проціпастаўленне, мы даём яму разумовую нагрузку,

якая заключаецца ў праверцы выканання кажнага пункта, кожнага слова азначэння і спрыяе больш глыбокаму і асэнсаванаму засваенню атрыманых ведаў.

Будучы настаўнік павінен будзе займацца ацэначнай дзейнасцю, якая патрабуе ўмення аператыўна знаходзіць памылкі і іх крыніцы, аргументавана даказваць сваю думку, абвяргаць недакладныя меркаванні. З гэтай мэтай можна прапаноўваць студэнтам заданні тыпу: «Знайсці памылку ў разважаннях», «Выключыць лішнюю ўмову», «Аднавіць умову».

Значная ўвага надаецца прывіццю студэнтам навыкаў працы з вучэбнай і навуковай літаратурай. Хаця лекцыя застаецца вядучай формай перадачы вучэбнага матэрыялу слухачам, але частку вучэбнага матэрыялу можна не пераказваць у час лекцыі, а вынесці для самастойнага вывучэння. З гэтай мэтай вызначаны тэмы па матэматычнаму аналізу і ТФКЗ, якія рэкамендаваны студэнтам для самастойнага вывучэння.

Адным з метадаў, які дазваляе актывізаваць самастойную працу студэнтаў з'яўляецца метад індывідуалізацыі, які заключаецца ў выкананні студэнтамі: 1) розных індывідуальных заданняў у час вучэбных заняткаў і час індывідуальных кансультацый; 2) у выдачы і прыёме індывідуальных хатніх кантрольных работ.

Для арганізацыі кіруемай самастойнай працы студэнтаў на практычных занятках па ТФКЗ выкарыстоўваецца метадычны дапаможнік [1], які змяшчае індывідуальныя заданні па асноўных раздзелах курса тэорыі функцый камплекснай зменнай. У кожным заданні маецца 25 варыянтаў, змяшчаюцца асноўныя тэарэтычныя звесткі і рэшаныя тыпавыя для дадзенага задання прыклады.

Практыка паказвае, што любыя формы самастойнай працы даюць аддачу толькі ў выпадку строгага кантролю. Кантроль за працай студэнтаў над курсамі матэматычнага аналізу і ТФКЗ ажыццяўляецца намі як традыцыйным спосабам (кантрольныя работы), так і на падставе выкарыстання тэставых тэхналогій. Распрацаваны і ўкараняюцца ў навучальны працэс тэсты па матэматычным аналізе і тэорыі функцый камплекснай зменнай [2–4].

Неабходна адзначыць, што апісаная намі методыка арганізацыі самастойнай працы студэнтаў значна павысіла іх узровень матэматычных ведаў.

Спіс выкарыстаных крыніц:

1. Стельмашук, Н.Т. Индивидуальные задания для самостоятельной работы студентов по курсу ТФКП / Н.Т. Стельмашук, В.А. Шилинец.– Минск: БГПУ, 2006.

2. Стельмашук, Н.Т. Тесты по курсу «Теория функций комплексной переменной»: пособие /Н.Т. Стельмашук, В.А. Шилинец.– Минск: БГПУ, 2007.

3. Тэсты па матэматычным аналізе, алгебры і геаметрыі / Б.Т. Турскі, У.А. Шылінец, С.І. Васілец.– Мінск: БДПУ, 2004.

4. Турскі, Б.Т. Матэматычны аналіз, алгебра і геаметрыя ў тэстах: дапаможнік / Б.Т. Турскі, У.А. Шылінец.– Мінск: БДПУ, 2007.

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В.А. Шинкаренко
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Развитие дистанционного обучения и образования – объективно обусловленный процесс, направленный на повышение доступности образования на разных его уровнях и более полное удовлетворение образовательных запросов человека посредством использования информационных и коммуникационных технологий. Однако приходится констатировать, что в педагогическом образовании этот процесс еще только начинает реализовываться, о чем свидетельствуют анализ литературных источников и изучение практического опыта.

Развитие дистанционного образования, под которым понимается «форма получения образования, равноценная традиционным (очной, вечерней, заочной), предоставляемая широким слоям населения в стране и за рубежом и реализуемая на основе соответствующих педагогических и информационных технологий» [1, с. 5], сдерживается недостаточностью его нормативной правовой базы. Однако, на наш взгляд, имеются необходимые предпосылки для развития дистанционного обучения – целенаправленно организованного и согласованного во времени и пространстве процесса взаимодействия обучающих и обучающихся между собой и со средствами обучения с использованием педагогических, а также информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) [2, с. 1] и применения данных технологий.

Этими предпосылками являются: информационные ресурсы и технологии, которыми располагают учреждения образования (в т. ч. БГПУ), обеспечивающие профессиональную подготовку и переподготовку педагогических кадров; отечественный и зарубежный опыт использования технологий дистанционного обучения в системе высшего образования, повышения квалификации и переподготовки кадров; доступность компьютерной техники; положительное отношение студентов и слушателей к участию в учебном процессе с использованием технологий дистанционного обучения; практическая подготовленность студентов и слушателей к участию в учебном процессе с использованием технологий дистанционного обучения, которая обеспечивается как при получении общего среднего образования, так и реализацией возможностей учебных планов педагогических специальностей высшего образования и переподготовки.

В этой связи рассмотрим результаты анкетирования студентов и слушателей, обучающихся по педагогическим специальностям.

Были проанкетированы 50 студентов V (выпускного курса) факультета специального образования БГПУ (30 студентов дневной формы обучения и 20 студентов заочной формы обучения) и 40 слушателей переподготовки, завершающих обучение в ИПК и ПК БГПУ по специальностям «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» и «Логопедия» (форма обучения заочная). Предложенная им анкета выявляла: наличие у студентов (слушателей) персональных компьютеров; наличие у студентов (слушателей) доступа через собственный компьютер к Интернету; регулярность использования студентами (слушателями) Интернета в учебных целях; отношение студентов (слушателей) к принципу добровольного выбора обучающимися технологий дистанционного обучения или традиционных образовательных технологий; оценку студентами (слушателями) перспективности сочетания использования технологий дистанционного обучения с проведением разных видов аудиторных занятий; согласие студентов (слушателей) на участие в экспериментальной апробации использования технологий дистанционного обучения в процессе профессиональной подготовки (переподготовки) педагогических кадров.

Оказалось, что персональные компьютеры имеют 46 (92,0 %) опрошенных студентов) и 38 (95,0 %) опрошенных слушателей. При этом соответственно 32 (64,0 %) и 34 (85,0 %) опрошенных имеют через собственные компьютеры доступ к Интернету. Регулярно (не реже одного раза в месяц) используют Интернет в учебных целях 28 (56,0 %) студентов и 30 (61,5 %) слушателей.

Все опрошенные считают необходимым предоставление возможности выбора технологий дистанционного обучения или традиционных. При этом лишь 2 (4,0 %) студента и 2 (5,0 %) слушателя не оценили сочетание использования технологий дистанционного обучения с проведением разных видов аудиторных занятий как перспективное.

Выразили согласие на участие в экспериментальной апробации использования технологий дистанционного обучения 44 (88,0 % студентов) и 32 (80,0 %) слушателей.

Таким образом, результаты анкетирования студентов и слушателей указывают на наличие важнейших предпосылок (мотивационная готовность, наличие компьютеров и доступа к Интернету, опыта его реального использования в учебных целях и др.) внедрения в учебный процесс профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров технологий дистанционного обучения.

Были проанкетированы также 25 преподавателей, представлявших разные учреждения системы высшего образования, повышения квалификации и

переподготовки педагогических кадров (БГПУ; Витебский, Гродненский, Могилевский государственные университеты, Академию последипломного образования, Минский городской институт развития образования).

Анкетирование преподавателей выявляло:

- их отношение к принципу добровольного в бора технологий дистанционного обучения или традиционных образовательных технологий как обучающимися, так и самими преподавателями;

- оценку преподавателями перспективности сочетания использования технологий дистанционного обучения с проведением разных видов аудиторных занятий;

- оценку преподавателями целесообразности проведения экспериментальной апробации использования технологий дистанционного обучения в процессе профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров;

- оценку преподавателями возможных вариантов использования технологий дистанционного обучения: для получения студентами (слушателями) дистанционного образования; для обучения студентов (слушателей) отдельным дисциплинам; для обучения студентов (слушателей) в рамках отдельных разделов (тем) изучаемых дисциплин.

За добровольный выбор преподавателями технологий дистанционного обучения или традиционных высказались 23 (92,0 %) опрошенных; реализацию принципа добровольности выбора технологий обучения студентами и слушателями считают необходимой 22 (88,0 %) опрошенных.

Признали перспективным сочетание использования технологий дистанционного обучения с проведением разных видов аудиторных занятий 23 (92,0 %) опрошенных. Считают целесообразной экспериментальную апробацию использования технологий дистанционного обучения в процессе профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров 21 (84,0 %) и при этом отдают предпочтение варианту использования технологий дистанционного обучения в рамках отдельных разделов (тем) изучаемых дисциплин 17 (68,0 %) опрошенных.

Полученные данные дают основание оптимистично подходить к оценке перспектив широкого внедрения технологий дистанционного обучения в процесс профессиональной переподготовки педагогических кадров. В ИПК и ПК БГПУ в настоящее время начата реализация этого процесса. Апробируется применение Интернет-технологии и кейс-технологии.

Применение Интернет-технологии обеспечивается использованием возможностей web-сайта ИПК и ПК, на котором размещаются различные учебно-

методические материалы, а также проведением Интернет-консультаций. Опыт показывает, что проведение последних достаточно востребовано слушателями при выполнении курсовых работ. Возможностью получить Интернет-консультации воспользовались 80 % слушателей, выполнявших у нас курсовые работы в текущем учебном году.

Для апробации кейс-технологии разработаны учебно-методические комплексы (УМК) дистанционного обучения по ряду дисциплин учебных планов переподготовки учителей-дефектологов. УМК представлены в электронном виде и имеют следующую структуру: пояснительная записка, рекомендации по использованию, учебная программа, учебно-тематический план, глоссарий, лекции, семинарские (практические) занятия (работы), задания (вопросы) для самостоятельной работы, контрольный блок (вопросы к зачетам и экзаменам, контрольные тесты).

Особенно актуально применение технологий дистанционного обучения является при заочной форме получения образования, предполагающей усвоение большей части учебного материала в процессе самостоятельной внеаудиторной работы в межсессионные периоды.

Список использованных источников:

1. Жук, А.И. Концептуальные основы создания и развития дистанционного образования в Республике Беларусь / А.И. Жук [и др.]. – Минск: БГУ, 2002. – 20 с.

2. Решение Совета глав правительств Содружества Независимых Государств от 22 ноября 2007 г. «О Концепции развития дистанционного обучения в государствах – участниках Содружества независимых Государств» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: **http://www/bankzakonov.com/d2008/time04/lav04071.htm. – Дата доступа 31.05.2009.**

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ КОНЦЕРТНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ

И.П Шоломицкая
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Концертно-исполнительская деятельность осуществляется на протяжении всего творческого пути музыканта-исполнителя: начиная с маленьких и несложных пьес на начальном этапе обучения и заканчивая сложными концертными программами. Эстрадное исполнение произведения или программы является неотъемлемым условием музыкальной жизни профессионального музыканта. В связи с этим возникает необходимость формирования и развития особой группы концертно-исполнительских умений и навыков.

Под концертно-исполнительскими умениями и навыками – мы понимаем специфические для музыкально-исполнительской деятельности операции и действия, владение которыми позволяет исполнителю в максимальной степени реализовать композиторский замысел и свои творческие возможности. При этом с точки зрения психологии, умения (в нашем случае концертно-исполнительские)

являются развернутыми действиями и операциями, осуществление которых сопровождается осознанием цели, способа действий и условий их выполнения. Важно отметить, что умения сами по себе еще не переходят в автоматизированный навык, а требуют подкрепления упражнениями. В свою очередь концертно-исполнительские навыки представляют собой музыкально-исполнительские действия, отдельные операции которых стали автоматизированными в результате упражнений.

Передача знаний и умений от старших поколений младшим осуществляется в процессе целенаправленного обучения и воспитания. Высшей эффективности при наличии всех необходимых учебных пособий процесс обучения достигает только при тесном контакте учителя и ученика. В процессе обучения педагог передает своему ученику частицу самого себя, а часто и всего себя. Часто именно через любовь ученика к учителю приходит и любовь к тому предмету, который он преподает. Любимый учитель, как правило, передает учащемуся и содержание своего отношения к самому себе, к другим людям, к окружающему миру в целом.

Учитель занимает в процессе обучения как бы промежуточное место между учеником и изучаемым им предметом – музыкой. По выражению В.И. Петрушина, «для своего ученика он может стать либо магическим кристаллом, глядя через который можно увидеть волшебный необыкновенно красивый мир, либо увеличительным стеклом, при помощи которого можно разглядеть предметы, невидимые невооруженным глазом, либо мутным оконным стеклом, глядя через который мир может показаться таким, что ради него не стоит покидать своего жилища» [3, с.21].

Анализ методической фортепианной литературы показывает, что преобладающее количество методов и рекомендаций направлено на формирование исполнительских умений и навыков у студентов-музыкантов, уже обладающих некоторым исполнительским опытом, самостоятельностью, уровнем самосознания, волевой регуляцией, зрелостью в умственном и нравственном отношениях. А рекомендации для учеников школьного возраста направлены на развитие моторных навыков, технического совершенства или поиск образных решений. Развитие концертно-исполнительских умений и навыков осуществляется без системы, носит фрагментарный характер, по словам одного из педагогов «от выступления к выступлению». А ведь основы концертно-исполнительской деятельности закладываются и формируются именно в период обучения в школе.

Существует определенная зависимость между становлением и развитием личностных качеств исполнительского плана и временными рамками сензитивных

периодов, в которые эти качества могут качества могут быть сформированы с наименьшими затратами усилий педагога и ученика. К числу наиболее важных условий, способствующих успешному выступлению, разные исследователи относят как внутренние (направленность, мотивы, темперамент, характер, возраст и др.) так и внешние факторы (одобрение и поддержка со стороны окружающих, грамотно подобранный репертуар).

В большинстве случаев в качестве основных причин неудачных выступлений рассматриваются внутренние условия (недостаточная мотивация, низкий уровень познавательной и эмоционально-волевой сферы, недостаточный уровень технической оснащенности). Однако, несмотря на их разработанность, средовой фактор остается за пределами исследований, особенно в музыкальной педагогике. В связи с этим требуются особый методологический (средовой) подход, учитывающий внутренние и внешние условия, обеспечивающие благоприятную ситуацию для развития концертно-исполнительских умений и навыков.

Одним из главных компонентов структуры музыкально-образовательной среды является информационно-дидактический компонент, который включает в себя главным образом программные требования и педагогический репертуар в индивидуальном классе.

Большую роль в успешности развития концертно-исполнительских умений и навыков играет уровень сложности музыкального произведения, а также готовность его к исполнению на эстраде. Задача педагога состоит в том, чтобы выбор исполняемого произведения раскрывал лучшие исполнительские качества ученика, расширял его музыкальный опыт и кругозор. Именно репертуар играет решающую роль в развитии и совершенствовании технических и музыкально-художественных средств исполнения и воспитания у учеников музыкально-эстетического вкуса. Заинтересовать ребенка музыкой – значит создать необходимые условия для работы с ним, а это приходит в том случае, когда педагог образно и музыкально раскрывает смысл и красоту произведения.

Очень важным в этом случае является индивидуальный подход к каждому ученику, целенаправленное формирование яркой, неординарной личности, всестороннюю профессиональную подготовку, осознанное отношение к усвоению фундаментальных навыков владения инструментом, технических приемов, формирование хорошего вкуса и верного понимания стилевой стороны исполняемого произведения. С умения различать тонкие нюансы чувств и передавать их другим начинается настоящий учитель музыки. Любой ученик может отличить грустное произведение от радостного, но учитель музыки может научить их

различать специфические оттенки радости: тревожную радость, нежную, беззаботную и т.д.

При подготовке к концертному выступлению или экзамену важным условием являются организаторские умения, включающие в себя возможность самоорганизации и регулярности занятий и выступлений в исполнительской практике; умение организовать собственное время занятий и последовательность разучивания произведений либо отдельных их фрагментов по степени сложности («от простого к сложному»). Зачастую ученик самостоятельно не в силах организовать собственное время и спланировать работу. В связи с этим в функции педагога входит роль организатора, помогающему ученику спланировать режим и время домашних самостоятельных занятий.

Еще одна сторона организаторской деятельности учителя состоит в том, чтобы включить ученика в концертную деятельность путем привлечения его во всевозможные концерты класса, так называемые открытые мероприятия, конкурсы и фестивали как в школе, так и вне ее. Публичные выступления учеников значительно стимулируют процесс музыкального воспитания и исполнительского роста.

Естественно, что на первых этапах обучения влияние педагога трудно преувеличить: учитель показывает, объясняет, контролирует выполнение учеником тех или иных исполнительских действий, корректирует их, оценивает и т.д. По мере взросления ученика изменяются и методические приемы преподавателя: исходя из индивидуальных способностей и возможностей ученика, уровня его пианистического развития. Как пишет Г.Г. Нейгауз «сделать как можно скорее так, чтобы быть ненужным ученику, устранить себя, то есть привить самостоятельность мышления и методов работы» [2, с. 200].

Прочно усвоенные и закрепленные на начальном этапе обучения концертно-исполнительские умения и навыки будут своеобразной базой для их дальнейшего совершенствования. Правильное руководство и контроль со стороны педагога – одно из самых важных условий успешности ученика. Условия создания благожелательной атмосферы в классе по большей части зависят от умения учителя закрепить научение ученика, мотивировать его и создать положительно отношение к новому научению. Безусловно, знание педагогом закономерностей этапов, механизмов и условий формирования концертно-исполнительских навыков и умений будет способствовать наиболее эффективному их усвоению для возможности более полной и свободной реализации их учеником.

Таким образом, развитие концертно-исполнительских умений и навыков учащегося-музыканта должно опираться на средовой подход, к специфическим

особенностям которого можно отнести такие как: а) поддержка и помощь со стороны педагога, б) благожелательное общение в системе «учитель-ученик», основанное на диалоге и демократическом стиле управления педагогическим процессом; в) эмоционально-коммуникативные связи между предметом деятельности (музыка) и учащимся, между предметом деятельности и педагогом, внутри системы (педагог, учащийся, музыка); г) опора педагога на лучшие личностные качества учащегося при блокировании отрицательных качеств.

Исследуемая тема является актуальной и значимой в музыкально-педагогическом процессе. А указанные аспекты педагогического взаимодействия с учеником в овладении им концертно-исполнительскими умениями и навыками не являются исчерпывающими и требуют дальнейшего детального рассмотрения.

Список использованных источников:

1. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. 2-е изд. – Минск, 2003.
2. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961.
3. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997.

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Д.Ю. Янушко

Частное учреждение образования «БИП — институт правоведения»

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных информационных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация и непрерывность образования. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением поправок в содержание технологий обучения, которые должны быть сопоставимыми современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению обучаемых в информационное общество.

На сегодняшний день наиболее адекватным средством реализации непрерывного образования являются компьютерные информационные технологии, которые дают возможность получения информации в любое время и в любом количестве.

Современные средства информационных технологий позволяют использовать в обучении различные формы представления изучаемой информации – образные и вербальные (графика, звук, анимация, видео). Компьютерные обучающие и контролирующие программы помогают обучаемым быстрее и глубже освоить

учебный материал, а также дают возможность преподавателю осуществлять оперативный контроль уровня усвоения материала [7].

В процессе проведения обучения могут быть использованы все основные типы информационных технологий (см. таблицу) [5].

Таблица.

Информационные технологии (Интернет)	Возможности дистанционного обучения на основе Интернет
Всемирная паутина – World Wide Web (WWW)	Обеспечивает доступ к разного рода информации: текстовой, графической, аудио–, видео–, находящейся, буквально во всех частях света. Интернет широко используется образовательными учреждениями,что дает учащимся доступа в сеть для их самообразования, поиска необходимых материалов для научных работ, участия в конференциях. Также, обычно у ВУЗов есть официальный сайт, где размещена общая информация, список преподавателей, информация для абитуриентов, домашние странички студентов, их электронные почтовые ящики и т. д.
Электронная почта (E-mail)	Принцип ее работы: подключение к компьютерной системе, написание письма и отправка его человеку, чей компьютер подключен к другой системе. Сообщение идет по лабиринту связанных между собой компьютерных систем, пока не дойдет до места назначения. С помощью программ обработки электронной почты вы можете не только отправлять текстовые сообщения, но и присоединять к письмам файлы других типов – документы, таблицы, графические, звуковые и видео файлы.
UseNet или система телеконференций	Позволяет обращаться с вопросами и предложениями ко всей многомиллионной аудитории сети Интернет и дает возможность обучаемым собираться в назначенный час в виртуальном классе и работать практически, как на обычном занятии, выполняя задания преподавателя и попутно задавая вопросы, причем эти вопросы и ответы на них доступны сразу всем участникам конференции.
IRC или чат, разговор	Позволяет общаться в режиме реального времени пользователям, находящихся в разных частях света,

	посредством коротких текстовых сообщений, делясь друг с другом впечатлениями и задавая актуальные вопросы

Ресурсы Интернет могут также в себя включать: базы данных, содержащие результаты реальных исследований, реальные данные, используемые в работе учеными, инженерами, экономистами; это – весьма важное технологическое решение, которое неразрывно связано с идеей непрерывного обучения, аналога которому нет, учитывая объемы информации и скорость ее изменения [6]; каталоги мировых библиотек. Технология их использования в Интернет досконально проработана, они сведены воедино средствами компьютерных телекоммуникаций и снабжены средствами поиска нужных книг, документов по ключевым словам; доступ к учебному обеспечению и документации из файловых архивов. С учетом того, что значительная часть этой информации распространяется бесплатно такое решение оказывает решающее влияние на среду, в которой происходит процесс обучения.

Информационные технологии на сегодняшний день используются как [1].

1. Средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его эффективность и качество. При этом обеспечивается: реализация возможностей программно-методического обеспечения современных компьютеров в целях сообщения знаний, моделирования учебных ситуаций, осуществления тренировки, контроля за результатами обучения; использование объектно-ориентированных программных средств или систем (например, системы подготовки текстов, электронных таблиц, баз данных) в целях формирования культуры учебной деятельности; реализация возможностей систем искусственного интеллекта в процессе применения обучающих интеллектуальных систем [2].
2. Инструмента познания окружающей действительности и самопознания.
3. Средства развития личности обучаемого.
4. Объекта изучения (например, в рамках освоения курса информатики).
5. Средства информационно-методического обеспечения и управления учебно-воспитательным процессом, учебными заведениями, системой учебных заведений.
6. Средства коммуникаций в целях распространения педагогических технологий.
7. Средства автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебной деятельности, компьютерного педагогического тестирования и психодиагностики.
8. Средства автоматизации процессов обработки результатов эксперимента (лабораторного, демонстрационного) а управления учебным оборудованием.

9. Средства организации интеллектуального досуга, развивающих игр.

Перспективными задачами является развитие и преобразование существующих и вновь возникающих возможностей в условиях интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучаемого. К таким возможностям относятся:[3]

1. незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами информационных технологий;

2. компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений (реально протекающих и «виртуальных»);

3. архивное хранение больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа и обращения пользователя к центральному банку данных;

4. автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;

5. автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения.

Таким образом, информационные технологии являются не столько элементами дополняющими сферу образования и функционирование научно-образовательного знания, сколько инструментами установления новой иерархии знания и реализации важной задачи, стоящей перед современной педагогической наукой — воспитать и подготовить подрастающее поколение, способное активно включиться в качественно новый этап развития современного общества, связанный с информатизацией.

Список использованных источников:

1. Андрейчиков, А.В., Интеллектуальные информационные системы / А.В. Андрейчиков, О.Н. Андрейчикова. - М. Наука, 2004.
2. Гаскаров, Д. Б. Интеллектуальные информационные системы / Д.Б. Гаскаров. – М.: Высшая школа, 2003.
3. Добрыдин, С.Н. Некоторые аспекты использования новых информационных технологий в обучении / С.Н. Добрыдин // материалы всерос. конф. «Наука и образование». - Москва, 2002.
4. Захарова, И.Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования / И.Г. Захарова // Педагогика. - №1. - 2002. - С 27–33.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. – М: Высшее образование, 2005.
6. Пенчева, Л.А. Проектно-исследовательская деятельность в освоении современных информационных технологий / Л.А. Пенчева // Вопросы интернет образования. - №9.
7. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании / И.В. Роберт. — М.: Школа-Пресс, 1994.