Международная конференция
International Conference

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

**Материалы Международной конференции**

Часть 1

# TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION PROCESSES: METHODOLOGY, THEORY AND PRACTICE

**Materials of the International conference**

Volume one

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»
Кубанский государственный университет

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Материалы
Международной научно-практической конференции
г. Минск, 15 – 16 декабря 2005 года

В двух частях

Часть 1

# TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION PROCESSES: METHODOLOGY, THEORY AND PRACTICE

Materials
of the International scientific-practical conference
Minsk, December, 15-16, 2005

In two volumes

Volume one

Минск 2005

УДК 378.
ББК

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

**Рецензенты:**

А.П. СМАНЦЕР, доктор педагогических наук, профессор
К.В. ГАВРИЛОВЕЦ, доктор педагогических наук, профессор

**Редакционная коллегия:**

И.И ЦЫРКУН, доктор педагогических наук, профессор
В.А. КАПРАНОВА, доктор педагогических наук, профессор
И.И. КАЗИМИРСКАЯ, доктор педагогических наук, профессор
А.В. ТОРХОВА, кандидат педагогических наук, доцент
З.С. КУРБЫКО, кандидат педагогических наук, доцент
И.А. ЦАРИК, кандидат педагогических наук
Т.Е. ТИТОВЕЦ, кандидат педагогических наук
И.В. ЖИЛИНСКАЯ, кандидат исторических наук
А.В. ПОЗНЯК, зав. сектором маркетинга и инноваций в системе образования Центра по проблемам развития педагогического образования
И.В.ПОЛИЩУК, методист Центра по проблемам развития педагогического образования

Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: Материалы Междунар. науч.-практ. конф..: Отв. ред. А.В. Торхова, З.С. Курбыко / Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2005. – 335 с.

ISBN

В сборнике помещены материалы по актуальным проблемам педагогического образования. Рассматриваются теоретико-методологические основы педагогического образования, тенденции и перспективы его развития, образовательные технологии в системе профессиональной подготовки и переподготовки кадров, пути создания воспитательного пространства профессионально-личностного становления педагога.

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

УДК 378.
ББК

ISBN

© Коллектив авторов, 2005
© УИЦ БГПУ, 2005

# СОДЕРЖАНИЕ

**Раздел I. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ**

Цыркун И.И. ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Капранова В.А**.** ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ: ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Ламанаускас В., Корожнева Л., Мельник Э., Гедровицс Я. ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ НА СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

Мицкевич Н.И. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Кашлев С.С. О КУЛЬТУРОСООБРАЗНОМ КОНСТРУИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Торхова А.В. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

Федотенко И.Л. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Казимирская И.И. ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Гавриловец К.В. СИСТЕМНОСТЬ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Раздел II. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Бабкина Т.А. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Дронь М.И. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Дядиченко Е.А. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЕ

Ёлкина Е.А. ДИАЛОГ КАК ФОРМА РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Кикель П.В. МАТЕМАТИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВЫСШЕЙ

ШКОЛЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕЁ РАЗВИТИЯ

Курбыко З.С. ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Линкевич А.Р. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Лыкова В.Я. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАСЛЕДИЯ М. И. ДЕМКОВА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Маджуга Н.С. ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Мозоль Е.В. ИНТЕГРИРОВАНИЕ ТЕОРИЙ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Невдах С.И. МОДЕЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Полякова Е.С. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Пунчик В.Н. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ

Сманцер А.П. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Титовец Т.Е. СУЩНОСТЬ ГЕРМЕНЕВТИКО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Шилова Е.С., Шингирей Т.А. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ И ОРГАНИЗАЦИИ БАЗОВЫХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**Раздел III. ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Воронецкая Л.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Глазырина Л.Д. ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Гульчик В.В. ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОДУКТИВНОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Гуцко И.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ

Демидович М.И. МАТЕРИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО

ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ БЕЛАРУСИ В КОНЦЕ 50-Х – СЕРЕДИНЫ 60-Х ГГ. XX В.

Дерман И.Н. ОЦЕНКА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

Егорова Ю.Н. МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК БАЗОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Ермолич С.Я. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жилинская Т.Г. ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Жылінская Т.С. КАМП'ЮТЭРНАЯ ГРАФІКА І АНІМАЦЫЯ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ ІНФАРМАЦЫЙНАЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЭНТА

Злобина Е.В. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Казаручик Г.Н. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И. СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Коротеев А.Л. КОНЦЕПТУАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДУХОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА БЕЛАРУСИ

Крисевич Т.О. ПРИМЕНЕНИЕ НЕЧЕТКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОЦЕНКЕ ПАРАМЕТРОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Кухаронак В.Г. ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Левчук З.С. ФУНКЦИОНАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Лопатик Т.А. ОБНОВЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Мартынова В.В. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Месникович С.А. РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Пионова Р.С. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Полупанова Е.Г. ИННОВАЦИОННОСТЬ ЗАПАДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Попко Н.М. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Саникович В.В., Анкуда С.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Сергеева Ю.И. РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СТРАН ЕВРОПЫ В УСЛОВИЯХ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Сероокая Т.Г. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Снапкоўская С.В., Арлова Г.П. ЧЫННІКІ ЯКАСЦІ АДУКАЦЫІ ВА ЎМОВАХ СУЧАСНЫХ ТРАНФАРМАЦЫЙНЫХ ПРАЦЭСАЎ

Татаринова Н.М. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНО ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Торина Е.Г. ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРУЮЩЕМСЯ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Федорова Е.В. ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ГЕРМАНИИ В КОНТЕКСТЕ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ МОДЕЛИ

Филимонова И.Ю. ЗНАЧЕНИЕ МЕТАКОГНИЦИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Черчес Т.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Швед М.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Шярнас В. ПОИСКИ НОВЫХ ПУТЕЙ МОДЕРНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЛИТВЕ

Щербакова Л.Б. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Юркевич Н.П., Постанкевич С.А. МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

Янчукович О.В. ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СТИМУЛИРОВАНИЮ САМОПОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

**Раздел IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА**

Артемёнок Е.Н. КОМПЛЕКС ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Архипова Е.А. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Афонько О.М. МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ЦИКЛА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Губаревич И.И. ТЕХНОЛОГИЯ «ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО» (OPEN SPACE) КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Зеленкевич В.М., Равков Д.А. ВАРИОСКОПИЧЕСКИЙ МЕДИАТЕКСТ КАК МЕТАКОММУНИКАТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ

Карась С.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Касперко М.В. ТЕХНОЛОГИЯ ПОЭТАПНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ СОЗИДАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Королева Т.П. ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ В МЕТОДИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Котлова А.Л. УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Красовская Л.В. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Лобанов А.П., Дроздова Н.В. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ»
Логвинова Н.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Маслов И.С. ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС ДЛЯ ПЕДАГОГОВ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ: АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ

Минова М.Е. ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА - ЛИДЕРА И ОРГАНИЗАТОРА ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Онискевич Т.С. НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Пенкрат Л.В. ТЕХНОЛОГИИ ПРАКТИКО ОРИЕНТИРОВАННОГО

ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ

Рассоха Д.П., Полуянович Н.К., Бурьков Д.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-ИНФОРМАТИКОВ

Хорошко Т.С. ФОРМИРОВАНИЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Царик И.А. ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Чепиков В.Т. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Черепица Л.С. ЭЛЕМЕНТЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ

Шеститко И.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ РЕФЛЕКСИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

Шинкаренко В.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Шумский А.Г. НЕЙРО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.

Югфельд И.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Яцевич О.В. РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

**Раздел V. ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА**

Величинская Т.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Жирова А.В. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИННОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кадол Ф.В. ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ДОСТОИНСТВО ЧЕЛОВЕКА»

Капранова Е.А. АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Самусева Н.В. ФАКТОРЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Козинец Л.А., Крикало Е.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Королева Е.В. КУЛЬТУРА ПОСРЕДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЧНОСТЕЙ

Кошик Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Куницкая Ю.И. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ

Лазарчук Л.Л. ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ЛЕТНИЙ ЛАГЕРЬ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФОРМА ВОЛОНТЕРСКОЙ РАБОТЫ

Митрош О.И. ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Петрашко О.В. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Плавник Н.К. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Подольная Л.Л. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Позняк А.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Прохоренко О.Г. ДИАГНОСТИКА ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Пухальская М.Ф. ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ

Тихонова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Тишкевич Е.А. РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Федоришкин А.Н. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Чечет В.В. ОБ ИССЛЕДОВАНИИ НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ УЧЕНЫМИ-ПЕДАГОГАМИ И ПСИХОЛОГАМИ

# Раздел I. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

## ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.И. Цыркун
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Развитие обучения и подготовка педагога к осуществлению инновационной деятельности содержат внутренние и внешние противоречия, которые не получают должного разрешения в рамках традиционных категорий: исследование, внедрение, творчество и др.

Мы предположили, что разрешение противоречий будет осуществляться более успешно, если в педагогику ввести адекватное возникшей познавательной ситуации понятие-категорию инновационная культура педагога, или инновационно-педагогическая культура.

В понимании культуры мы отдали предпочтение ее философской трактовке, предложенной М.С. Каганом [5]. Это обусловлено в первую очередь тем, что автор при введении понятия «культура» выбрал наиболее значимый для человека как биосоциокультурного существа контекст, его деятельностное бытие. Такой подход позволяет рассматривать культуру в единстве с человеком и его деятельностью, т.е. во всей их реальной полноте. Доминирование человека и его деятельности в трактовке культуры является особенно важным с педагогической и дидактико-методической точек зрения. В то же время при исследовании инновационной культуры учителя-предметника мы не исключали и другие концепции культуры и использовали их как взаимодополнительные.

В инновационной культуре происходят реальные связи различных форм активности инноватора. Позиции «исследователя», «проблематизатора», «проектировщика», «программиста», «экспериментатора», «методолога», «управленца» и «писателя» необходимы инновационной культуре и имманентны ей. Они должны рассматриваться как диалектически дополнительные в целостном, системном «теле» инновационной культуры. По отношению к преобразовательной активности инновационная культура выполняет интегрирующую, синергетическую функцию перечисленных выше позиций.

Инновационная культура педагога — это подсистема инновационной культуры, рассмотренной в контексте обучения и воспитания. Она взаимосвязана с другими видами культур, например гностической и проектной. Однако в отличие от гностической культуры, где основной акцент сделан на получении новых знаний о действительности, инновационная культура актуализирует сферу практического применения научных знаний, не исключая наличные знания и их получение с целью повышения эффективности обучения. Совпадая по многим параметрам с проектной культурой, инновационная культура обеспечивает

сопряжение всех позиций педагогической деятельности и усиление их в результате инновационного взаимодействия. Инновационная культура инноватора является производной от его идеальной инновационно-педагогической деятельности, выражает ее качество. Она в то же время обозначает традиции и творческое начало, реализацию телеологических устремлений и самодеятельности инноватора. Инновационная культура также детерминирует профессионально-педагогический прогресс учителя-предметника.

Если исходить из того, что культура, взятая в целом, есть совокупный способ и продукт человеческой деятельности, то инновационная культура есть совокупный способ и продукт инновационно-педагогической деятельности инноватора, т.е. совокупность того, что инноватор создает и как он это создает и реализует в своей сознательно направленной, свободной и постоянно совершенствующейся педагогической деятельности.

Такое понимание инновационной культуры позволило сформулировать ряд ее специфических функций.

Рационально-праксиологическая функция инновационной культуры заключается в том, что ее содержание наполнено целесообразно организованными, эффективными средствами обучения, которые прошли комплексную экспертизу практикой, экспертной оценкой, педагогическим экспериментом. Здесь в концентрированном виде представлены также способы и средства инновационной практики.

Введение инноватора в выявленные нормативно одобренные, стереотипные процедуры педагогической деятельности осуществляется благодаря организационно-упорядочивающей или дидактической функции.

Описательно-объяснительная функция инновационной культуры состоит в адекватном выражении с помощью системы понятий сущности инновационной проблемы, а также объяснении осуществляемых преобразований обучения, что позволяет вносить необходимую и своевременную коррекцию в конкретные инновационные процессы.

Прогностическо-управленческая функция инновационной культуры обеспечивает возможность инноватору предсказывать, предикцировать возможные прогрессивные изменения в курсе обучения и управлять ими, создавая надлежащие условия и критерии оценивания.

Наличие в фонде инновационной культуры совокупности образцов и примеров инновационно-педагогической деятельности позволяет инноватору сосредоточиться не только на актуальных инновационных проблемах, но и рефлексировать и обновлять этот фонд. В этом состоит эвристико-познавательная функция инновационной культуры.

Благодаря коммуникативно-трансляционной функции инновационной культуры осуществляются кооперирование на ее основе коллективного инновационного разума инноваторов, организация перманентного мониторинга и обменов продуктами и процедурами инновационно-педагогической деятельности.

Введение этого понятия в педагогику является актуальным и своевременным, отвечает прогрессивным тенденциям развития образования.

Инновационная культура учителя-предметника является лидером в пространстве категорий: педагогическое нововведение, инновационный процесс, инновационная деятельность, эффективная практика образования и др. Перечисленные выше категории как метасистема образуют культурно-праксиологическую модель, являются источником новой системы взглядов на осуществление специальной инновационной подготовки студентов. Это и определяет дидактический статус инновационной культуры как морфогенетической основы разработки проекта, курса и технологии специальной инновационной подготовки студентов.

Педагогическая деятельность инноватора является проблемно-ориентированной деятельностью, особой формой его активности, направленной на решение проблем, связанных с преобразованием нормативно одобренных педагогических предписаний и среды нововведения. Поскольку инновационная культура порождается инновационно-педагогической деятельностью, то она должна быть ее инструментарием, причем аккумулировать в себе регулятивы, обеспечивающие качества инновационно-педагогической деятельности. При создании системной модели инновационной культуры необходимо также выделить в ней потенциально возможную инновационную культуру, или культурную традицию, и взаимодополнительную индивидуальную инновационную культуру.

В самом общем виде в состав инновационной культуры как системы входят: инноватор как созидатель инновационной культуры и созидаемый ею; основной продукт педагогической деятельности — педагогическое произведение; система средств, благодаря которой осуществляется педагогическая деятельность инноватора. Следует подчеркнуть, что на уровне культурной традиции средство деятельности и является элементарной единицей культурологического анализа. Классом явлений инновационной культуры в этом случае выступает инновационная активность. Специфическая система средств как форма отражения, информация о всех компонентах педагогической деятельности может быть выявлена благодаря постановке следующих обобщенных вопросов: «Что необходимо для осуществления идеальной инновационной деятельности?», «Что необходимо знать о всех ее компонентах?» Определенная таким образом система средств, которая обладает инвариантностью по отношению к разрозненным инновационным процессам, станет отражением педагогической деятельности и составит класс явлений культурной традиции. Остановимся более подробно на проблеме, связанной с построением системной модели инновационной культуры на уровне культурной традиции. Создание системной модели инновационной культуры сопряжено с большими сложностями в силу комплексного характера педагогической деятельности и относительной подвижности границ между ее отдельными сторонами и аспектами. Поскольку инновационная культура является сложной системой, воспользуемся при построении ее модели методом укрупнения [1, с. 89]. Принцип укрупнения является модификацией принципа соответствия, открытого Н. Бором. Смысл его состоит в том, что всякая обобщающая теория и ее фундаментальные уравнения при определенном граничном переходе должны переходить в свою предшественницу. Основная идея укрупнения заключается в определении для заданной системы S

такой укрупненной системы $S_1$, которая является более простой модификацией исходной, одновременно сохраняя ее основные черты. При осуществлении укрупнения необходимо найти специфического посредника в виде базисной системы $S_0$, преобразующей исходную систему S в укрупненную $S_1$. Несмотря на то, что укрупненная система является проще реальной, с ее помощью можно получить важную информацию об этой системе. Применение метода укрупнения при создании модели инновационной культуры порождает проблему, обусловленную выбором базисной системы. Мы предположили, что в качестве специфического основного посредника, базисной системы, осуществления укрупнения может стать теория. Научная теория рассматривается как «наиболее развитая форма научного и технического знания, дающая целостное, системное отображение существенных отношений предметов и явлений изучаемой области действительности» [7, с. 277]. Систематизирующая функция теории, ее дидактический статус рассмотрены Л.Я. Зориной [4]. Теория обладает этой функцией благодаря системности входящих в нее знаний, их упорядоченности. Как отмечал М. Борн, «ценность теории тем выше, наше доверие к ней тем больше, чем меньше в ней свободы выбора, чем больше ее логическая принужденность» [2, с. 365].

Совершенная теория в неявном виде выполняет также коммуникативную, познавательную и адаптивную функции, которые характерны для культуры. Разумеется, что содержательный аспект функции, ее объемы и связи у культуры более неопределенные, чем у теории, но их направленность и сущностное значение весьма похожи. Таким образом, теория и ее структурные элементы могут выполнить роль базисной системы, используемой в процессе укрупнения.

В результате применения метода укрупнения мы можем заключить, что инновационная культура как система включает в себя четыре подсистемы: основание инновационной культуры, ее ядро, следствие и приложения. Модель системы инновационной культуры учителя-предметника представлена в таблице.

Таблица

Модель системы инновационной культуры учителя-предметника

| *Основание* | *Ядро* | *Следствие* |
|---|---|---|
| Тезаурус инновационной проблематики<br>Объекты педагогических нововведений<br>Эмпирические факты педагогической реальности<br>Методы: общенаучные, педагогических исследований, комплексные и креативные | Закономерности педагогической деятельности<br>Типовые педагогические проблемы инновационного характера<br>Ценности (цели) педагогических нововведений<br>Образцы дискуссий и критических рассуждений инноватора<br>Теоретические предпосылки (концепции) педагогических нововведений<br>Неявное знание | Образцы инновационных предложений<br>Образцы инновационных проектов<br>Образцы инновационных программ и сценариев<br>Образцы описания педагогических новшеств<br>Образцы педагогических нововведений<br>Биографии жизни и деятельности инноваторов |

| | | |
|---|---|---|
| | Границы педагогических нововведений | |
| ***Приложения*** | | |
| Базовая инновационная стратегия: общие правила инновационной практики; возможные способы их осуществления; наиболее благоприятные факторы, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности | | |

Основание, ядро и следствия содержат в себе всю совокупность необходимых средств как для осуществления инновационной деятельности в целом, так и информационного обеспечения ее основных сфер — педагогического поиска, создания педагогического новшества, его реализации и рефлексии педагогического нововведения. Подсистема приложений инновационной культуры является функциональной. Она ориентирована на дальнейшую конкретизацию предыдущих подсистем культуры в форме базовой инновационной стратегии. Подсистемы инновационной культуры связаны с элементами инновационной деятельности и отражают в себе всю совокупность ее регулятивов.

Литература.

1. Барулин В.С. Соотношение материального и идеального в обществе. М., 1977.
2. Борн М. Физика в жизни моего поколения. М., 1963.
3. Деберо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д., 1996.
4. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., 1978.
5. Каган М.С. Системный подход и гуменитарное знание; Избр. ст. / Лен. гос. ун-т - Ленинград, 1991.
6. Клименкова Т.А. От феномена к структуре / АН СССР, Ин-т философии, М., 1991.
7. Научно-технический прогресс. Словарь. М., 1987.
8. Смульсон М.Л. Исследование процессов формирование эффективных стратегий решения задач: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / АП СССР, НИИ общ. и пед. психологии. Киев, 1979.
9. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Мн., 2000.
10. Цыркун И.И. Инновационные модели развития педагогической науки // Университетское образование: опыт тысячелетия; проблемы, перспективы развития: Материалы Междунар. Конгр. 27-29 мая 2003 г. Мн., 2003. С.126-131.
11. Цыркун И.И. Генеративное обучение педагогике: программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / Цыркун И.И., Козинец Л.А., Пунчик В.Н. Мн., 2005.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ: ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ

В.А. Капранова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

К концу XX века повсеместно в мире были проведены крупномасштабные реформы, составной частью которых была модернизация педагогического

образования. Необходимость реформ была обусловлена задачей подготовки нового учителя, готового к работе в современных условиях, способного быстро реагировать на общественные запросы и адаптироваться к педагогическим инновациям.

Хотя в каждой стране реформирование педагогического образования имело свою специфику, можно выделить общие направления реорганизации педагогического образования, присущие всем без исключения странам. Это расширение объема психолого-педагогической подготовки; поиск новых моделей педагогического образования; реорганизация педагогической практики; совершенствование системы повышения квалификации.

На примере ряда стран покажем сущность и содержание реорганизации педагогического образования в конце XX века.

Реформа педагогического образования в России, начавшаяся в 1990 году, проходила на фоне деполитизации образования, децентрализации и регионализации управления им, демократизации учебных заведений. Перед реформой педагогического образования были поставлены следующие задачи: разработать новую концепцию педагогического образования; осуществить структурную перестройку системы подготовки педагогических кадров; обновить содержание педагогических курсов; создать нормативно-правовую базу педагогического образования, соответствующую новым социально-экономическим реалиям; диверсифицировать систему педагогического образования.

В основу обновления педагогического образования в России была положена личностно ориентированная концепция, которая основывалась на идее саморазвития и самореализации личности. Изучение предметов становилось не самоцелью, а лишь средством развития будущих учителей.

В ходе структурной перестройки педагогического образования в Российской Федерации появляется новый вид высшего учебного заведения – педагогический университет, который был призван обеспечивать преемственность, непрерывность и открытость всей системы педагогического образования, соединение научного исследования и практической подготовки кадров для сферы образования. Первые педагогические университеты открываются в России в 1991-1992 гг. В 1996 году их насчитывается около 40, а в 1998 году – 90 [3, с.132].

В 90-е гг. в российском педагогическом образовании происходят существенные изменения: расширяется спектр педагогических специальностей (с 23 до 42 наименований), наряду с традиционной пятилетней подготовкой специалистов развертывается обучение по программам подготовки бакалавров и магистров, расширяются возможности освоения педагогических специальностей за счет введения экстерната и развития дистанционного обучения, развиваются новые научные направления в области образования (андрагогика, педагогическая валеология, акмеология и др.); ведется работа по пересмотру учебно-программной и учебно-методической документации. Большое внимание уделяется переподготовке и повышению квалификации работников образования. В структуре вузов открываются центры, управления, институты повышения квалификации и переподготовки специалистов.

В настоящее время в России существуют различные каналы получения высшего образования: специализированный педагогический вуз (университет, институт), классический университет, отраслевой вуз. Фактически в структуре высшего педагогического образования реализуются три системы подготовки педагогических кадров: моноуровневая, многоступенчатая, многоуровневая.

Моноуровневая система ориентирована на подготовку специалиста для определенного вида профессиональной деятельности. Срок обучения варьируется от 4 до 6 лет.

Многоступенчатая система предполагает получение высшего образования на основе базового профессионального. Срок обучения составляет 7-10 лет.

Многоуровневая система ориентирована на потребности студентов, предоставляя им право выбора направления, профиля и объема профессиональной подготовки и специализации.

Моноуровневая система в значительной степени традиционна для российского педагогического образования, в то время как многоуровневая система стала внедряться в педагогических вузах России сравнительно недавно, с начала 90-х годов XX века.

Если реформа педагогического образования в России в значительной степени была направлена на диверсификацию системы подготовки педагогических кадров, то во Франции стратегической целью реформирования стала унификация данной системы.

По оценкам специалистов, реформа педагогического образования во Франции является одной из самых эффективных, проведенных в сфере образования за последние десятилетия XX века. Основной целью реформы было создание единой системы педагогического образования в стране. Необходимость проведения реформы была вызвана тем обстоятельством, что во Франции существовало две изолированные системы педагогического образования. Одни учреждения (начальные нормальные школы) готовили учителей для начальной школы, другие (университеты) – для средней школы. Между различными категориями учительства существовали глубокие различия, которые проявлялись в учебной нагрузке, сказывались на социальном статусе, степени престижности педагогического труда.

В ходе реформы педагогического образования в стране было инициировано создание единого специализированного педагогического вуза – университетского института подготовки учителя, будущие учителя и воспитатели, от детского сада до лицея, будут получать профессиональную педагогическую подготовку. Согласно «Закону об ориентации» 1989 года в данное учебное заведение принимаются лица, имеющие диплом лиценциата, т.е., окончившие трехлетний курс университета. Отбор студентов осуществляется на основе личных дел, оценок за предыдущий цикл обучения и специального собеседования, цель которого определить мотивацию выбора профессии.

Новая унифицированная модель подготовки педагогических кадров, по общему мнению, является более гибкой и динамичной по сравнению с предшествующей и имеет ряд преимуществ. К их числу относятся следующие: увеличение срока базовой подготовки, улучшение профотбора будущих учителей за счет вступительного собеседования и чтения специального педагогического

курса «Введение в профессию учителя» в университете, расширения доступа к педагогической профессии выпускников первых циклов других вузов. Таким образом, подготовка педагогических кадров проходит в два этапа: первый этап – получение университетского образования, второй – получение собственно педагогического образования.

Реформа модернизировала содержание педагогического образования. В настоящее время курс обучения в университетском институте подготовке учителей включает три компонента: общеобразовательные и специальные дисциплины, а также педагогическую практику. Определение соотношения между ними является прерогативой вуза. Вместе с тем Министерство национального образования рекомендует две трети учебного времени отводить на общеобразовательные и специальные дисциплины, а одну треть — на педагогическую практику [2, с. 120]. Как следует из вышеизложенного, несмотря на различную направленность реформ педагогического образования в России и во Франции, им присущи и общие черты: ориентация на высшее образование как непременное условие приобретения профессии учителя; расширение и углубление объема психолого-педагогической подготовки; поиск новых организационных структур, позволяющих более эффективно готовить педагогические кадры.

В США с 70-х гг. наметилась тенденция перехода к университетскому образованию как основному типу подготовки учителей для массовых школ. Реорганизация педагогического образования затронула правила приема, содержание и формы обучения, организацию педагогической практики. До поступления на педагогический факультет университета студенты 3-4 года занимаются в колледже свободных искусств. Одновременно они могут в течение года посещать занятия в университете, где изучают профессионально-педагогические курсы и проходят педагогическую практику. Если молодой человек поступает на педагогический факультет после обучения в колледже свободных искусств, то его профессионально-педагогическая подготовка занимает 1 год. Некоторые университеты США проводят специальное психолого-педагогическое тестирование кандидатов и практикуют прохождение ими предварительной практики в школе еще до зачисления на педагогическую специальность. Педагогические факультеты университетов предлагают своим студентам различные специализации: школьные администраторы, учителя-предметники, исследователи в сфере образования и др.

Для американских университетов характерна многоуровневая система подготовки специалистов. Считается, что выпускники приступают к работе в школе, имея степень магистра. Вместе с тем вуз предлагает 4 варианта получения диплома: неполный курс обучения (диплом бакалавра); неполный курс обучения + один фундаментальный дополнительный курс (диплом бакалавра); полный курс обучения (диплом магистра); полный курс обучения (диплом магистра) с возможностью продолжения учебы в докторантуре.

Диплом магистра предполагает ряд направлений обучения: магистр гуманитарных наук, магистр образования, магистр гуманитарных наук в образовании, магистр точных наук.

Программа подготовки учителя в США включает три составных компонента: общеобразовательный, специальный и профессионально-

педагогический. Их соотношение варьируется в зависимости от вуза, однако общей тенденцией является уменьшение доли психолого-педагогических дисциплин. Так, в педагогической школе Стэнфордского университета (штат Калифорния) студентам предлагается на выбор от 100 до 299 курсов: исследование проблем педагогики, образование и труд, история педагогики, введение в философию воспитания, американское образование и политика общества, развитие образования на современном этапе, секс и педагогика, основы эстетического воспитания, социология образования, педагогика высшей школы и др. Примечательно, что в программе обучения отсутствует курс общей педагогики. Это объясняется тем, что педагогика рассматривается как прикладная наука, что влечет за собой многопредметность и доминирование фактического материала.

Составной частью профессионально-педагогической подготовки учителя является педагогическая практика. Формы педагогической практики разнообразны: работа летом с малоимущими и отстающими детьми, проведение занятий и внеклассных мероприятий и т.п. Как правило, активной фазе педагогической практики предшествует фаза подготовки к ней, которая осуществляется в различных формах: микрообучение, педагогическое моделирование, видеоуроки, дистанционное обучение. Микрообучение традиционно включает в себя ряд этапов: определение конкретного умения; теоретическое ознакомление с этим умением; просмотр учебного фильма, который дает возможность наблюдать практическое использование данного умения; подготовка 3-5 минутного фрагмента урока для демонстрации этого умения; проведение урока со студентами и запись его на видеокассету; обсуждение и анализ записанного урока с другими студентами под руководством преподавателя. Педагогическое моделирование предполагает поиск решения конкретных ситуаций, возникающих в школе, их групповой и индивидуальный анализ помогает развитию профессиональной компетенции обучаемых. Особое место в подготовке будущего учителя занимает педагогическая практика. В ее программу входит наблюдение учебно-воспитательного процесса, анализ преподавания, собственно уроки. В университетах продолжительность практики составляет около 5 недель, в педагогических колледжах практика предусмотрена на всех курсах [2, с. 28-29].

В Китае реформа педагогического образования 90-х гг. являлась составной частью общенациональной реформы образования. Начиная ее реализацию, государство четко осознавало, что ключевая фигура реформы – учитель, а без совершенствования системы подготовки и переподготовки педагогических кадров невозможно поступательное развитие всей системы образования. Поэтому вопросы педагогического образования и повышения квалификации учителей заняли центральное место во всех государственных документах и постановлениях по реформе системы образования.

Особенностью китайской реформы является то, что она в 90-е гг. практически не затронула содержательные и структурные аспекты системы подготовки педагогических кадров. В центр реформы были поставлены две задачи: поднять престиж профессии учителя в обществе и привлечь молодежь в педагогические вузы. Новая политика в сфере подготовки педагогических кадров нашла отражение в «Законе об учителе» (1993), который оговаривал права и обязанно-

сти, правила аттестации, приема на работу, подготовки и переподготовки учителей. Одновременно с обновлением нормативно-законодательной базы был предусмотрен механизм реализации новой политики государства в области педагогического образования, действие которого позволило обеспечить приоритетное финансирование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров; укрепить материально-техническую базу педагогических вузов и институтов повышения квалификации работников образования; укоренить систему мер морального и материального стимулирования труда работников системы образования; установить льготы для выпускников средней школы, которые поступают в педагогический вуз.

Комплекс мер, предпринятых в Китае в ходе реорганизации педагогического образования, привел к позитивным изменениям. Однако, чтобы добиться коренного перелома, необходимо наращивать усилия в этом направлении.

Опыт педагогического образования за рубежом представляет не только познавательный, но и практический интерес, так как позволяет прогнозировать тенденции развития подготовки педагогических кадров и разрабатывать стратегию педагогического образования с учетом социально-экономических реалий Республики Беларусь.

Литература

1. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Мн., 2004.
2. Лысова Е.Б. Новое в системе подготовки и повышения квалификации учителей во Франции // Педагогика. 1997.-- № 2.
3. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В.Давыдова. В 2-х Т. Т.2. М., 1999.

## ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ НА СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

В. Ламанаускас
Шяуляйский университет
Л. Корожнева, Э. Мельник
Карельский государственный педагогический университет
Я. Гедровицс
Рижская академия педагогики и менеджмента образования

Введение. Вопросы подготовки учителей особенно актуальны в условиях перехода от унитарной системы образования к вариативной. За последнее десятилетие в странах Балтии и России произошли политические, экономические и социальные трансформации, которые, безусловно, имели разные влияния на систему подготовки учителей. Несмотря на различие изменений в упомянутых странах существует некоторые общие тенденции. Это и представляет интерес для исследования. В Литве проведенные исследования [1] показали, что выбор профессии педагога, прежде всего, зависит от мотивации самого претендента, а также от социально-экономических параметров общества. Наблюдается тенденция разочарования выбором своей профессии, понижения профессиональной мотивации, основным стимулом обучения становится желание получить

высшее образование и диплом. Похожие тенденции показали и результаты совместного исследования, проведенного осенью 2004 года в Латвии, Литве и России со студентами первого курса университетов [2].

В российской педагогической науке разработаны целостные концепции современного педагогического образования, включающие следующие основные идеи: ориентация на личностный уровень овладения педагогической профессией и формирование профессионально-педагогической культуры; обеспечение единства теории и практики, психологической, педагогической и методической подготовки; опора на профессионально-исследовательскую деятельность студентов; развитие их активности и самостоятельности.

В исследованиях современного состояния педагогического образования, выявлены основные его проблемы и противоречия: преобладание специальной, предметной направленности в обучении студентов, в то время как качество работы учителя определяется его педагогической ориентацией (В. Сластенин, С. Вершловский); недостаточное взаимодействие теоретического и практического компонентов подготовки (О. Абдуллина, З. Васильева); преобладание репродуктивного подхода к процессу обучения учительской профессии; необходимость формирования индивидуального стиля педагогической деятельности (В. Кан-Калик, В. Загвязинский); недооценка связи профессионально-педагогической подготовки и реальной жизни студента (И. Колесникова, И. Зязюн) [3]. В то же время следует отметить, что только в отдельных работах специальное внимание уделяется изучению мотивации студентов педагогических вузов.

Объект исследования – мнение студентов педагогических специальностей (программ) Литвы, Латвии и России об основных вопросах процесса обучения в университетах. Основная цель – выяснить ситуацию процесса обучения в некоторых университетах трех стран и выявить существующие различия/сходства.

Методология исследования**.** Исследование проводилось в конце весеннего семестра (в мае) 2005 года в Латвии, Литве и России /Республика Карелия/. Выборка составлена из студентов последнего курса шести университетов. Основные характеристики исследуемой выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные характеристики респондентов (N/%)

| | **Пол** | | **Всего** |
|---|---|---|---|
| **Страна** | ***Студенты*** | ***Студентки*** | |
| Россия | 43/48,9 | 180/43,7 | 223/44,6 |
| Латвия | 23/26,1 | 94/22,8 | 117/23,4 |
| Литва | 22/25,0 | 138/33,5 | 160/32,0 |
| **Всего** | 88/100 | 412/100 | 500/100 |

Выборка составлена случайным образом. Тип исследования – компаративное, эмпирическое исследование. Для обработки результатов использована статистическая программа SPSS. Для выявления статистических различий применяется статистический критерий хи-квадрат ($\chi^2$) и многофункциональный критерий Фишера **φ**, который предназначен для сопоставления двух рядов выборочных значений по частоте встречаемости какого-либо признака. Для выяв-

ления корреляций между анализируемыми признаками использован ранговый коэффициент корреляции Спирмена **ρ**.

Результаты исследования. Один из главных параметров – оценивание (удовлетворение) выбранной профессией. Это очень важный фактор, лимитирующий дальнейшее образование студентов и в первую очередь будущую педагогическую работу (табл. 2).

Таблица 2

Удовлетворенность выбранной профессией педагога (N/%)

| **Уровень оценки** | **Россия** | **Латвия** | **Литва** | **Всего** |
|---|---|---|---|---|
| Очень доволен | 6/2,7 | 12/10,3 | 17/10,6 | 35/7,0 |
| Доволен | 70/31,4 | 56/47,9 | 42/26,3 | 168/33,6 |
| Отчасти доволен | 114/51,1 | 45/38,5 | 84/52,5 | 243/48,6 |
| Разочарован | 28/12,6 | 3/2,6 | 14/8,8 | 45/9,0 |
| Совсем разочарован | 5/2,2 | 1/0,9 | 3/1,9 | 9/1,8 |

Почти половина всех респондентов только частично довольны выбором своей профессии. Если сравнить с результатами студентов первого курса [2], то явно видно, что за период студий (обучения) в университете интерес и удовлетворенность выбором профессии снижается. Установлены некоторые статистически значимые различия ($\chi^2$=33,29, df=8, p<0.000). Студенты Латвии наиболее довольны выбором профессии, а студенты России более всех разочарованы выбором профессии педагога. По признаку пола статистически значимые различия не установлены. Удовлетворенность выбранной профессией коррелирует с намерением повторного выбора той же самой профессии (ρ=0,585) и намерением работать в школе после завершения учебы (ρ=0,418).

Успешность процесса обучения в университете — второй главный параметр. Успешность студий влияет на дальнейшую карьеру студента. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Успешность процесса обучения в университете /аспект удачи/ (N/%)

| **Уровень оценки** | **Россия** | **Латвия** | **Литва** | **Всего** |
|---|---|---|---|---|
| Отлично | 23/10,3 | 12/10,3 | 31/19,4 | 66/13,2 |
| Довольно хорошо | 167/74,9 | 84/71,8 | 98/61,3 | 349/69,8 |
| Удовлетворительно | 32/14,3 | 19/16,2 | 23/14,4 | 74/14,8 |
| Тяжело | 1/0,4 | 1/0,9 | 8/5,0 | 10/2,0 |
| Очень тяжело | 0/0,0 | 1/0,9 | 0/0,0 | 1/0,2 |

Большинство респондентов всех стран оценивают процесс обучения как довольно хороший. Хи-квадрат критерий фиксирует некоторые статистически значимые различия ($\chi^2$=23,50, df=8, p<0.003). Интерпретировать различия необходимо условно, так как последние два уровня оценки не соответствуют требованиям применения критерия хи-квадрат. Несколько ниже результаты оценивания наблюдаются в Литве. Статистически значимые различия зафиксированы по признаку пола. Лучше успех обучения оценивают студентки, чем студенты ($\chi^2$=11,39, df=4, p<0.02).

Интересные результаты получены при анализе основных мотивов выбора своей профессии (таблица 4).

Таблица 4

Основные мотивы выбора профессии педагога (N/%)

| **Мотивы** | **Россия** | **Латвия** | **Литва** |
|---|---|---|---|
| 1) мои родители | 12,0 | 6,3 | 11,8 |
| 2) рекомендовали мои учителя | 5,0 | 4,8 | 6,9 |
| 3) безработица | 1,1 | - | 1,7 |
| 4) недостаток учителей | 0,5 | 1,3 | 1,5 |
| 5) мои друзья, студенты педагогических специальностей | 6,7 | 3,3 | 3,8 |
| 6) всегда интересовался профессией педагога | 6,7 | 10,2 | 13,6 |
| 7) мне нравится работа с детьми | 19,3 | 29,1 | 28,3 |
| 8) важно получать постоянную заработную плату | 0,4 | 5,8 | 3,1 |
| 9) важно получить высшее образование и диплом | 42,2 | 30,5 | 26,9 |
| 10) другие разные стимулы | 6,1 | 8,7 | 2,4 |

Очевидно, что основным стимулом выбора профессии является желание получить высшее образование и диплом. Больше таких респондентов в России и меньше всего в Литве. Вторым по значимости стимулом является работа с детьми, хотя таких респондентов меньше всего в России, а в Латвии и Литве одинаково. Влияние на выбор в России имеет мнение друзей, в Латвии и в Литве такое значение меньше. Родители меньше влияли на выбор профессии в Латвии. Заработной платой более всех обеспокоены студенты Латвии, меньше всего таких в России. На это, возможно, влияет жесткая конкуренция в Латвии и в Литве.

Интересные параметры – это повторный выбор программы обучения и намеренность работать в школе после завершения университета (табл. 5).

Таблица 5

Мнение студентов по вопросу повторного выбора программы студии и намерение студентов работать в школе после завершения вуза (N/%)

| **Уровень оценивания** | **Мужчины** | **Женщины** | **$\varphi_1$-$\varphi_2$** | **Критерии Фишера φ** | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | **$\Phi_{эмпир.}$** | **p** |
| Да, выбрали бы | 21/23,9 | 90/21,8 | 0,05 | 0,42 | p>0,05 |
| Не уверены | 36/40,9 | 185/44,9 | 0,081 | 0,68 | p>0,05 |
| Нет, не выбрали бы | 31/35,2 | 137/33,3 | 0,04 | 0,34 | p>0,05 |
| Да, предполагает работать | 14/15,9 | 149/36,2 | 0,471 | 4,01 | p<0,000 |
| Не уверены | 32/36,4 | 160/38,8 | 0,05 | 0,42 | p>0,05 |
| Нет, не предпологает работать | 42/47,7 | 103/25,0 | 0,478 | 4,06 | p<0,000 |

По первому признаку видно, что большинство студентов не уверены в повторном выборе той же самой профессии. Более чем треть респондентов повторно бы не выбрали такой профессии. По первому признаку ни один критерий не фиксирует статистически значимых различий ($\chi^2$=0,47, df=2, p>0,05). Но статистически значимые различия фиксирует критерий Фишера по второму признаку – намерению работать в школе. Меньше мужчин, чем женщин предполагает работать в школе после завершения университета ($\chi^2$=22,15, df=2, p<0,000). По первому признаку различия между странами не установлены. По второму признаку установлены статистически значимые различия ($\chi^2$=74,11,

df=4, p<0,000). Меньше всего заинтересованы работой в школе студенты России. Только 18,8% хотели бы работать в школе. Таких студентов более всего в Литве – 45,6%, в Латвии несколько меньше – 41,0%. 47,5% студентов России не намерены работать в школе после завершения университета. Таких в Литве только 13,1%, в Латвии – 15,4%.

Сравнивая с исследованием студентов первого курса [2], можно утверждать, что процесс обучения в Литве позитивно влияет на намерение работать в школе (25,5% первокурсников не желает работать в школе). В России таких первокурсников было 34,9%. Очевидно, что негативное отношение к работе в школе усиливается у студентов России во время учебы. Эти два признака связаны положительной корреляционной связью средней силы. Коэффициент корреляции Спирмена – 0,383.

Анализировали, какие факторы по мнению респондентов, больше всего влияют на качество студий (табл. 6).

Таблица 6

Основные факторы, влияющие на качество студий (N/%)

| **Факторы** | **Россия** | **Латвия** | **Литва** |
|---|---|---|---|
| 1) желание и намерение студентов получить хорошее образование | 27,9 | 35,4 | 31,2 |
| 2) квалификация и компетенция преподавателей | 37,9 | 35,4 | 37,5 |
| 3) престиж (рейтинг) вуза | 7,6 | 2,9 | 4,3 |
| 4) популярность программы обучения | 14,2 | 6,4 | 14,9 |
| 5) хорошо организованная практика в школе | 10,9 | 17,5 | 10,2 |
| 6) другие разные факторы | 1,5 | 2,4 | 1,9 |

По мнению респондентов всех стран, основными являются первые два фактора. Популярность программы обучения наименее актуальна студентам Латвии. Особенно выраженных различий не установлено.

Актуальной задачей вузов является возможность усовершенствования качества процесса обучения, постоянное наблюдение за изменениями в сфере успеваемости студентов. Мы проанализировали значение некоторых факторов, по мнению респондентов трех стран в этом плане (табл. 7).

Таблица 7

Возможные варианты усовершенствования студий (N/%)

| **Факторы** | **Россия** | **Латвия** | **Литва** |
|---|---|---|---|
| 1) обязательное посещение лекций и занятий | 4,9 | 2,9 | 4,7 |
| 2) усовершенствовать систему контроля обучения | 16,2 | 13,8 | 13,4 |
| 3) усовершенствовать систему отбора в вузы | 17,1 | 11,8 | 23,7 |
| 4) приглашать преподавателей из зарубежных вузов | 26,1 | 26,2 | 25,6 |
| 5) эффективнее организовать педагогическую практику | 27,2 | 33,6 | 25,3 |
| 6) другие разные факторы | 8,5 | 11,7 | 7,3 |

Существенных различий по этому параметру не установлено. Студенты Литвы на первое место выдвигают роль зарубежных преподавателей. Немного больше таких студентов в Латвии и России.

Выводы. Установлено, что в основном студенты частично довольны своей профессией. Удовлетворенность профессией коррелирует с намерением работать в школе после завершения университета. 3. Улучшение качества подготов-

ки учителей студенты видят в усовершенствовании педагогической практики, а также в высокой квалификации преподавателей.

Литература

1. Ламанаускас В. Некоторые вопросы качества подготовки учителей начальных классов // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: Материалы международной научно-практической конференции, Минск, 15 апреля 2004 г. Минск, 2004. С. 271-273.
2. Lamanauskas V., Gedrovics J., Korozhneva L., Melnik E. Teacher training in Lithuania, Latvia and Russia: some theoretical and practical aspects // Spring University. Changing Education in a Changing Society. 2005. No. 1. P. 152-158.
3. Паладич О. Современные концепции высшего педагогического образования как теоретико-методологическая база исследования проблем развития профессионально-педагогической культуры // Северо-Запад России: педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры» 22 апреля 2005 года /Под ред. А.Г.Козловой и др. Вып.2. СПб, 2005. С.117-124.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.И. Мицкевич
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современное состояние исследования дидактических систем высших педагогических учебных заведений и выделение их в отдельное теоретическое направление в историческом научно-педагогическом процессе недостаточно развито. В рамках общей педагогики дидактические системы преимущественно лишь описывались. Наибольший интерес для нас представляют научные исследования Л. Клингберга (Германия, 1984), Б.С. Гершунского (Москва, 1986), И. Марева (Болгария, 1987), И. Полтуржицкого (Польша, 1991). Названные исследователи считают, что разработка конкретных теорий обучения, необходимо провести на более высоком уровне обобщения, т.к. оно является необходимой предпосылкой для создания общей дидактики как науки о дидактических системах в целом.

Феномен «дидактическая система» структурно входит в понятие образовательная система, которую Н.В. Кузьмина рассматривает как взаимосвязь структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования по направлениям, уровням и специальностям. Каждая образовательная система имеет свои модели образования, которые состоят из дидактических систем. Модели образования схематически отображают образовательную практику в целом или ее отдельные структурные компоненты. Проведя анализ дидактических систем кафедр и факультетов педагогических высших учебных заведений, можно утверждать, что существуют следующие виды моделей образования:

а) описательные, дающие представление о задачах, структуре, основных элементах образовательной практики;

б) функциональные, отображающие образование в системе его связей с социальной средой;

в) прогностические, дающие теоретически аргументированную картину будущего состояния образовательной практики.

На основании изложенных выше концептуальных позиций выстроим наши рассуждения о методологической основе рассмотрения дидактической системы педагогического вуза.

Базовой будет наша позиция, базирующаяся на интегрирующем обобщении теоретических и метатеоретических проблем образовательного процесса. Рассмотрение общего (дидактической системы) в целостной совокупности образовательных процессов позволяет охватить логические связи в постановке дидактических проблем и на этой основе создать целостность дидактической «области» разноуровневого педагогического образования. Важно установить: какими общими дидактическими понятиями характеризуются феномены и процессы? В чем специфика дидактических категорий? В чем состоит генезис проблем дидактической системы непрерывного педагогического образования? Что является логической структурой данного процесса, какова процессуальная связь между его элементами? В чем состоят противоречия данной системы? Каковы внутренние «механизмы» ее развития?

Данная совокупность вопросов охватывает теоретико-методологический уровень их рассмотрения. Первый вопрос предполагает анализ специфики дидактической системы педагогического образования как социального феномена. Второй – содержит круг проблем развития образовательного процесса вуза как явления. Третий – рассматривает основное дидактическое отношение в образовательном процессе. В четвертом отражены проблемы дидактической системы как диалектического феномена. Рассмотрим дидактическую систему разноуровневого педагогического образования в ракурсе анализа социальных процессов.

XXI век принес с собой состояние непрерывных изменений и мировых преобразований. Перемены, происходящие и в отношении людей к образованию, требуют создания таких образовательных процессов, которые будут способствовать развитию профессиональной мобильности специалистов. Дидактическая система педагогического вуза не содержит в себе конкретное содержание обучения, а раскрывает общие закономерности его формирования, установление объема и системы подбора в зависимости от развития социума как ее заказчика.

Общая совокупность всех дидактических систем, существующих в высшей школе, образуют самостоятельную теорию – дидактику высшей школы. Она представляет собой междисциплинарную идею, в которой классическая общая дидактика существенно видоизменяется и содержит категориальный аппарат таких наук, как психология обучения взрослых, теория систем, таксономия целей обучения, теория оптимизации и т.д. Недостаточная разработанность категориального аппарата дидактической системы высшей школы свидетельствует о том, что практика реализации целей и задач разноуровневого педагогического образования во многих случаях протекает стихийно.

Основным вопросом каждой теории является проблема ее предмета, онтологически и гносеологически отражающего объективную и субъективную стороны познания, а также содержащего возможности изменения и развития

окружающей действительности. Рассмотрение дидактики высшей школы как самостоятельной отрасли знаний вполне объяснимо исторически, так как в условиях быстрого развития целей образовательных процессов в различных сферах жизнедеятельности человека накопились знания, значительно расширившие классическую дидактику. Кроме того, объект дидактики сегодня изучается социологией, информатикой, семиотикой, семантикой и т.д.

Основополагающей для определения предмета дидактики высшей школы как теории является наша позиция о том, что дидактическая система – самостоятельный феномен, включающий в себя проблемы процесса обучения студентов. Она имеет как общие закономерности, присущие всем образовательным процессам, так и специфичные, отражающие единичное, особенное и конкретное. Соотношение между преподаванием, учением и содержанием образования рассматривается в дидактической системе высшей школы как целостное состояние, общезначимое для всех образовательных форм и уровней. Каждую из организационных форм необходимо исследовать на метатеоретическом уровне идеальных дидактических систем с привлечением инструментария близких научных направлений и теорий. Каждая из этих теорий способствует рассмотрению сущности основного соотношения между субъектами преподавания и субъектами учения и устанавливает специфику субъектно-субъектных отношений в целостной системе реальных образовательных процессов.

Дидактическая система педагогического вуза как часть системы образования рассматривает теории дидактических технологий, а также технологию дидактической теории, включающей в себя: общую теорию дидактических принципов высшей школы; теорию методов обучения в вузе; теорию формирования учебных программ и их содержания; установление критериев и показателей их эффективности.

## О КУЛЬТУРОСООБРАЗНОМ КОНСТРУИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.С. Кашлев

Академия последипломного образования

Сегодня существует противоречие между реально требуемым и фактически отобранным содержанием педагогического образования. Содержание как ведущий компонент системы педагогического образования требует кардинального изменения и совершенствования.

Содержание, будучи определяющей стороной педагогического процесса, представляет единство всех его компонентов, свойств, средств, связей, условий, закономерностей и тенденций. Конструктивное, научно обоснованное содержание – важное условие эффективности педагогического процесса (в частности, педагогического процесса педвуза), оно же является и ведущим педагогическим средством.

Среди функций содержания в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагога выделим:

- гностическую. Содержание знакомит педагога с системой педагогических знаний, формирует в сознании педагога научную картину целостного педагогического процесса;
- аксиологическую. Содержание дает представление о педагогических ценностях;
- смыслотворческую. Содержание является продуктом, результатом педагогического взаимодействия участников педагогического процесса, направлено на создание педагогом – субъектом своего образования – субъективного смысла о педагогическом процессе, педагогической деятельности, развитии индивидуального педагогического сознания;
- мыследеятельностную. Содержание активизирует мыслительную деятельность педагога, способствует организации и осуществлению различных мыслительных операций, осмыслению педагогом сущности своей деятельности, средств ее осуществления;
- коммуникативную. Содержание является средством и условием педагогического взаимодействия, педагогического общения, обмена информацией между участниками педагогического процесса;
- мотивационно-деятельностную. Содержание способствует развитию положительной мотивации личности к образовательной деятельности, провоцирует заниматься этой деятельностью, формирует систему мотивов профессиональной педагогической деятельности;
- развивающую. Содержание является условием и средством оптимального развития психических процессов, личностных, профессиональных качеств и свойств педагога и др.

Содержание процесса профессионального образования педагога составляют система общечеловеческих ценностей, ценностных ориентаций (в частности, педагогических, образовательных, экологических и т.д.), научных знаний, умений и навыков, видов деятельности, овладение которыми обеспечивает развитие субъектности педагога в профессиональной деятельности.

По мнению ряда авторов (В.А. Болотов, В.И. Данильчук, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Ю.И. Турчанинова и др.), научно обоснованное содержание педагогического образования может быть разработано только на основе решения методологического по сути вопроса о сущности этого типа профессиональной подготовки. Педагогическая подготовка и педагогическое образование в целом рассматриваются нами как фактор самоопределения, самоизучения, самостроительства, самосовершенствования, саморазвития, то есть освоения себя будущим педагогом. Педагог является субъектом процесса своей профессиональной подготовки и повышения квалификации.

Вместе с тем сущность педагогического образования заключается и в сохранении, воспроизводстве и развитии накопленного социального опыта.

Такое решение вопроса о сущности профессионального образования определяет два стержневых направления в формировании его содержания:

1) развитие, рост личности самого педагога во всей совокупности его индивидуальных качеств и свойств, особенностей как содержание его собственного образования;

2) конкретная сфера социального опыта, которая является средством и содержанием его профессионально-педагогического взаимодействия.

Содержание процесса подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагога определяется целью педагогического образования – развитие субъектности педагога в профессиональной деятельности, а также структурой готовности педагога к профессиональной педагогической деятельности. Готовность к деятельности, как уже отмечалось, является интегрированным критерием проявления субъектности педагога в профессиональной деятельности. Содержание профессионального образования обусловлено и концепцией школьного образования, концепцией педагогического процесса.

Содержание процесса профессионального образования педагога детерминировано следующими принципами:

- в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагог осознает, что он является специалистом в организации и осуществлении педагогического процесса, сущность которого состоит в создании условий развития его участников;
- создание оптимальных условий для развития учащихся как цель и содержание деятельности педагога приводит к необходимости такого построения его профессионального образования, при котором педагог приобретает навыки обеспечения условий развития;
- педагогический процесс педвуза, процесс профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагога является совокупностью условий его оптимального развития;
- профессиональное образование – личностно ориентированный процесс, направленный на развитие, саморазвитие индивидуальности педагога;
- цель передачи знаний, умений и навыков из центральной и структурирующей цели, ведущего аспекта содержания деятельности педагога в традиционном педагогическом процессе, определяющей педагогическое взаимодействие, становится в личностно ориентированном педагогическом процессе подчиненной; знания, умения и навыки – лишь то содержание, по поводу которого выстраивается взаимодействие, ориентированное на развитие учащихся;
- педагогические технологии подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагога соответствуют сущности, признакам личностно ориентированного педагогического процесса, отражают инновационные тенденции в образовании; педагогический процесс педвуза, системы последипломного образования адаптирует педагога к развивающим педагогическим технологиям;
- в процессе профессионального образования педагога необходимо технологически выстраивать демократическую, гуманистическую, личностно ориентированную позицию педагога;
- субъектность педагога, осознанное строительство им собственной

профессиональной позиции, модели своей профессиональной деятельности – один из ведущих аспектов конструирования содержания педагогической подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагога;

- обязательным атрибутом, компонентом процесса профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагога является рефлексия им собственного процесса обучения, профессионального становления, развития, собственной образовательной деятельности, педагогического взаимодействия.

Построение процесса развития субъектности педагога в профессиональном образовании прежде всего сопряжено с отбором, конструированием, композицией содержания педагогической подготовки.

Логика, последовательность изучения педагогических дисциплин определяется структурой и содержанием профессиональной педагогической деятельности, сущностью и признаками субъектности педагога, структурой готовности педагога к профессиональной педагогической деятельности, стратегической технологией развития субъектности педагога в профессиональном образовании.

## КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

А.В. Торхова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Высокая продуктивность педагогической деятельности в равной степени обусловлена профессионально незаменимыми и индивидуально неповторимыми качествами личности. Поэтому развитие системы педагогического образования в направлении диверсификации, многоуровневости, вариативности стимулирует поиск таких ее моделей, которые предоставят студентам выбор индивидуальных образовательных стратегий при высоком нормативном уровне освоения профессии, создадут условия для становления у будущего учителя индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности обеспечивает будущему учителю максимально удобный и результативный для него способ овладения нормативными требованиями к труду педагога, успешную самореализацию в профессии, компетентную поддержку развития индивидуальности учащихся. Поэтому в условиях системного реформирования образования в Республике Беларусь формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя является социальным заказом общества вузу.

С позиций атрибутивных характеристик педагогического явления индивидуальный стиль деятельности учителя есть реальность (объективная проекция), действительность (субъективная проекция) и бытие (статическая и динамическая проекция). В педагогическом процессе он выполняет ряд функций

(смыслообразующую, ценностно-ориентационную, стимулирующую, компенсаторную, регулятивную, развивающую, психотерапевтическую, презентации, самореализации) и рассматривается как цель (создание условий, обеспечивающих формирование индивидуального стиля деятельности), критерий (качества общего среднего и педагогического образования), фактор (развития педагогического мастерства и удовлетворенности профессиональной деятельностью) и условие (самореализации субъектов в совместной образовательной деятельности).

Индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя проявляет себя в статических (наличие определенных свойств и структуры) и динамических (развитие и функционирование) связях. Стиль как состояние предполагает наличие у учителя: интенций к самовыражению индивидуальности и к персонализации в профессиональной деятельности; предпочитаемых путей и способов самореализации в профессии; устойчивой системы ценностей, определяющих характер принятия ответственных решений; способности строить деятельность в единстве нормативных требований к ней и своих индивидуальных особенностей; рефлексивного опыта успеха и неудач, побуждающего к поиску личностно значимых способов самосовершенствования; предпочитаемой системы средств, с помощью которых он создает образовательную среду развития индивидуального стиля учебной деятельности учащихся; личностно значимых способов достижения высоких результатов педагогической деятельности, приносящих удовлетворенность трудом.

Как процесс, смена состояний, индивидуальный стиль деятельности есть: вхождение будущего учителя в профессионально-педагогическое бытие, характеризуемое особенностями адаптации, индивидуализации и интеграции в образовательном пространстве вуза; эвристический поиск субъектом каналов, способов самореализации в профессии в опоре на наиболее выраженный личностный потенциал; процесс переживания субъектом себя как причины своей удачи или неудачи, побуждающий к непрерывному самопознанию и саморазвитию; возрастающая рефлексия в самоорганизации деятельности с учетом сильных сторон личности и несовершенств; обусловленный индивидуальными особенностями учителя и учащихся процесс педагогического взаимодействия, направленный на саморазвитие и самореализацию субъектов; «встреча» ученика с наиболее значимым для него педагогом, которая, благодаря их оптимальной совместимости, обеспечивает более эффективное развитие его индивидуальности.

Резонирование наиболее выраженного личностного потенциала учителя с функциональной структурой основных видов педагогической деятельности определяет тип личности в труде и объясняет наличие в педагогической реальности социума и вуза предметников, воспитателей, организаторов, исследователей, самосозидателей. Профессионально-типологическая принадлежность учителя сказывается на содержательных характеристиках их стиля деятельности. Это проявляется в своеобразном наполнении всех компонентов педагогического процесса: в личностно значимых целях обучения, в своеобразии отбора и конструирования содержания учебного материала, в предпочитаемых позициях, средствах педагогических влияний, приемах достижения высоких резуль-

татов педагогического взаимодействия. Формально-динамические характеристики обусловлены силой и подвижностью протекания нервных процессов, что проявляется в темпе и разнообразии действий учителя, в оперативности или продумывании предупредительных операций, определяет преимущественную методичность или импровизационность его деятельности.

При соотнесении содержательных и динамических характеристик образовалась типология из пяти пар диаметрально противоположных стилей деятельности: рассуждающе-методический и рассуждающе-импровизационный; эмоционально-методический и эмоционально-импровизационный; коммуникативно-продуцирующий и коммуникативно-инициирующий; проблемно-конструктивный и поисково-эвристический; рефлексивно-оценочный и интуитивно-поддерживающий.

В структуре индивидуального стиля деятельности выделены: субъект с иерархией индивидуальных особенностей на аффективном, праксическом и когнитивном уровнях; педагогическая деятельность с объективными требованиями к ней; система саморегуляции, функционирующая на основе личностно-деятельностной рефлексии; профессионально-личностная позиция учителя. Интегрирующим фактором в функциональной структуре стиля выступает саморегуляция, которая гармонизирует все уровни индивидуальности с требованиями педагогической деятельности и условиями среды. Поэтому объектом педагогических влияний в процессе формирования стиля является подготовленность студентов к самоорганизации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии. Возрастающая рефлексия в самоорганизации деятельности с учетом требований к ней и своих возможностей определяет динамику становления стиля в условиях вузовского обучения.

Для этого необходимо обеспечить адекватное взаимодействие личности будущего учителя и деятельности, которую он осваивает. Уровни взаимодействия будут определяться функциональной структурой стиля, виды – их типологией, пути согласования – взаимодополнительностью обобщенной и индивидуальных образовательных траекторий; механизмы поэтапного развития – адаптацией, коррекцией и презентацией, динамика развития – возрастающей рефлексией в самоорганизации деятельности с учетом нормативных требований к ней, своих особенностей и возможностей.

Оптимальной средой для формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя является полистилистическое образовательное пространство. Это определенная часть структурированной педагогической реальности, которая возникает на пересечении ряда подпространств (персональное, интерперсональное, информационное, пространство деятельностей, материальной и духовной среды), обладающих свойством взаимопроникновения и взаимопревращения, порождает источники и факторы формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя.

Функции полистилистического образовательного пространства вуза: удовлетворения потребностей, культуросозидающая, профессионально-ориентирующая, развивающая, индивидуализации, информативная, посредничества между творчеством и самосозиданием. Такое образовательное пространство характеризуется функциональной целесообразностью, системностью стро-

ения, синергетичностью, личностной ориентированностью, оптимальностью пространственной организации, экологичностью, открытостью, вариативностью и динамичностью, отвечает потребностям студентов в профессионализации в контексте индивидуального образовательного запроса, в процессе функционирования порождает факторы формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя.

Образовательное пространство становится фактором формирования индивидуального стиля деятельности при следующих условиях:

- стимулирования мотивов и обогащения опыта саморазвития студентов;
- создания вариативной творчески насыщенной образовательной среды;
- постановки студентов в рефлексивную позицию в различных видах деятельности;
- диалогизации педагогического процесса;
- обеспечения динамики самоорганизации деятельности в единстве нормативных требований к ней и своих индивидуальных особенностей.

Поэтому предписанием для преподавателя в процессе формирования стиля выступает ряд норм, соблюдение которых гарантирует создание перечисленных условий:

- принятие студентов такими, какие они есть, с верой в их возможности успешно самореализоваться в профессии;
- согласование объективно необходимого и индивидуально неповторимого в профессионально-личностном развитии будущего учителя на всех этапах обучения в вузе;
- активизация мотивов наиболее полного раскрытия индивидуальных возможностей в деятельности, непрерывное обогащение у студентов рефлексивного опыта успеха и неудач;
- создание условий для творческого самовыражения студентов;
- вариативная множественность как нравственный императив процесса профессиональной подготовки учителя;
- уважение права на проживание студентами своих эмоциональных состояний в ходе деятельности и в ситуациях взаимодействия, культивирование практики открытого выражения своих чувств, взглядов, позиций;
- опора на личный опыт в процессе освоения студентом педагогической культуры и себя в ней;
- диалогизация педагогического процесса; соавторство преподавателя и студентов в педагогическом процессе;
- педагогическое взаимодействие как условие динамики самостоятельности студентов в рефлексивной организации деятельности с учетом своих особенностей и возможностей.

Результаты формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности закономерно обусловлены все возрастающей рефлексией субъекта в самоорганизации деятельности с учетом своих индивидуальных возможностей. Поэтому интегральным показателем результативности формирования стиля в

вузе является готовность студентов к самоорганизации деятельности в единстве нормативных требований к ней и своих индивидуальных особенностей.

Готовность студентов к самоорганизации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии заявляет о себе на пяти уровнях: профессионально неориентированном, преднормативном, нормативном, нормативно-творческом и творческом. Критериями сформированности мотивационного, когнитивного и праксического компонентов готовности являются направленность будущего учителя на профессионально-личностное саморазвитие; наличие у него осознанных представлений о себе как о субъекте деятельности, подкрепляющих выбор индивидуальных программ и способов ее осуществления; опыт самостоятельных эффективных действий в опоре на личностный потенциал, умение организовывать свою деятельность с учетом сильных сторон личности и несовершенств.

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

И.Л. Федотенко
Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого

Одной из важнейших задач высшего профессионально-педагогического образования является «выращивание» будущего педагога как субъекта своей профессиональной деятельности, ориентированного на саморазвитие, на достраивание системы гуманистических ценностных ориентаций, готового к творческому и критическому осмыслению достижений педагогической науки. Субъектность человека связана с его творческим, активно-избирательным отношением к своей человеческой и профессиональной судьбе, с его готовностью преобразовывать собственную жизнь, стремясь к наиболее эффективному самоосуществлению. Субъектная позиция отражает стремление студента выступить автором собственной жизнедеятельности, написать и осуществить сценарий самореализации в социуме, в профессии, в семье. Субъект владеет структурой деятельности, в которой он участвует: осознает свои подлинные мотивы, реальные цели, корректирует ход деятельности, прогнозирует полученный результат. Преподаватели вуза могут помочь студенту занять субъектную позицию в учебно-профессиональной деятельности, осознать свои собственные цели, выстроить иерархию личностных и профессиональных ценностей, принять участие в определении индивидуальной образовательной траектории маршрута, оценить степень своей профессиональной готовности, ориентируясь на рынок труда. Студент выступает также субъектом общения, научно-исследовательской, профессиональной деятельности, субъектом системы деловых и межличностных отношений.

Обеспечить движение студента к субъектности в образовательном пространстве вуза призвана не только модернизация содержания изучаемых дисциплин, но, главным образом, совершенствование технологий преподавания,

форм включения студента в учебно-профессиональную деятельность. Становление субъектной позиции студента предполагает адресное развитие его критического мышления, стимулирование инициативы, самостоятельности, формирование открытости, толерантности, направленное развитие рефлексии, вариативности, плюрализма.

Успешность становления субъектных характеристик личности студента во многом зависит от того, насколько психологически и дидактически точно выстроены субъект-субъектные отношения преподавателя и студента в университете. Основанием субъектной позиции студента является отношение к нему как самоценной, свободной и равноправной личности:

- готовность преподавателя проявлять к студенту позитивное отношение;
- безусловное принятие студента таким, каков он есть;
- открытость, искренность, стремление к совместной деятельности со студентом.

Тормозит развитие субъектности студентов характерная для многих преподавателей вуза стереотипизация социальных ожиданий, затрудняющая ориентацию на «самость», на творческую самореализацию молодых людей. Барьерами в становлении субъектной позиции студента являются также авторитарность, нетерпимость, бестактность преподавателей вуза, жесткая нормативность и однозначность их профессионального мышления.

Развитие субъектных характеристик студенчества стимулирует стратегия так называемой «эластичной системы образования в вузе», что предполагает «возможность выбора студентом преподавателя или времени занятий», «возможность самостоятельно контролировать темп обучения», «индивидуальность пути к диплому», «возможность каждого студента при выборе предмета руководствоваться собственными потребностями» [1].

Особую роль в становлении субъектной позиции студента призваны сыграть интерактивные технологии, позволяющие включить в учебный процесс личностный опыт каждого студента, развивать его спонтанность, открытость.

К группе интерактивных технологий относятся диалоговые, тренинговые, игровые, задачные, проблемные технологии, ориентированные не только на обмен мнениями, но и чувствами, отношениями, ценностями. Диалоговые отношения, являясь высшим уровнем общения и взаимодействия, наиболее органичны природе психики человека, оптимальны для нормального психического развития и личностного роста.

Содержание педагогических и психологических дисциплин, изучаемых на протяжении всех лет обучения в педуниверситете, было трансформировано таким образом, чтобы студенты узнали о сущности, структуре, видах диалоговых систем и технологий, основных функциях диалога и условиях его продуктивности.

Мы стремились показать студентам, что внешне монологичный текст, произносимый учителем, представленный в содержании учебника, может быть внутренне диалогичен, противоречив, многозначен. Текст учебника в неявном, скрытом виде может учитывать возможную оппозицию ученика, его предполагаемые вопросы, сомнения, возражения, житейский опыт, вступающий в проти-

воречие с представленной информацией. Учебный диалог может быть организован как полемика не с реальным, а воображаемым оппонентом, раскрывая логику рассуждений, учитывая неполноту житейского опыта, последовательность возникновения и разрешения противоречий.

Особое внимание уделялось обучению студентов технологии_ формулировки вопросов, что способствовало реализации более эффективной техники диалога, педагогически корректному управлению многообразием диалоговых ситуаций. Довузовский опыт формирует у студентов установку на негативное восприятие вопросов, которые, по мнению студентов, должны свидетельствовать об их непонимании, невнимательности, незнании материала. Эту установку мы старались предупредить, стремясь показать будущим учителям, что вопросы — это показатель внутренней культуры личности, ее интереса к собеседнику: спрашивать — значит стремиться к новой информации, выражать собственную позицию, сомнения, критически мыслить.

С целью развития диалоговой компетентности была разработана система специальных заданий, позволяющих формировать навыки постановки вопросов по предметным текстам; вопросов в заданных педагогических ситуациях; вопросов для проведения интервью, бесед; учебных диспутов.

Организация лекционных, семинарских, лабораторно-практических занятий по педагогическим и психологическим дисциплинам была преобразована таким образом, чтобы включить студента в групповые дискуссии, учебные диспуты, тренинги, в проектную деятельность.

В диалоговом взаимодействии студент приобретает опыт создания собственных рефлексивных моделей будущей профессиональной деятельности и жизнедеятельности. Участие в диалоге способствовало становлению такого показателя субъектности как культура интерпретации: умение находить и предъявлять собственные смыслы в предметном содержании.

Использование тренинговой техники дало возможность каждому студенту получить информацию об особенностях своего общения и поведения, что способствовало обогащению субъективного опыта саморегуляции, развитию рефлексии и эмпатии, без которых невозможно становление субъектной позиции будущего учителя. Видеозапись уроков, воспитательных мероприятий, проведенных студентами в период педпрактики, являлась важнейшим материалом для самоанализа, саморазвития. При просмотре видеозаписей мы обращали особое внимание студентов на те реплики, фразы, жесты, которые могли спровоцировать агрессивность учащихся. Для эффективного предотвращения агрессивности школьников, студент должен знать индивидуально-личностные особенности своего общения, понимать, какие черты его поведения могут вызвать раздражение, обиду. Латентно-провоцирующими факторами могут быть невербальные знаки превосходства, чрезмерная скованность, напряженность речи, мимики, речевые шаблоны. Видеозапись уроков, внеклассных мероприятий, ситуаций общения с классом дала возможность будущим учителям обнаружить в своем ролевом поведении «знаки превосходства» над собеседником.

Задачные технологии, естественно вписываясь в диалоговые, игровые, тренинговые, способствуют взаимообогащению и более полной реализации их аксиологического потенциала. Задачи, применяемые при изучении дисциплин

педагогического цикла, носили широкий и многоаспектный междисциплинарный характер, ориентировали студентов на неоднозначность, многовариантность возможных решений. Перечисленным интерактивным технологиям присущи: вариативность проектирования и организации, многомерность, полисубъектность, востребованность личностного опыта участников, эмоционально-личностное включение в деятельность и общение (получение знания не как отчужденной от личности информации, а как опыта, как своеобразного субъективного «проживания» и «переживания»), открытость позиции преподавателя и студентов, наличие ситуации внешнего обсуждения, обязательность индивидуальной и групповой рефлексии.

Отработанные в условиях игровой и тренинговой деятельности модели продуктивного поведения будущих учителей успешно переносятся в реальную ситуацию, используются на педагогической практике, в будущей профессиональной деятельности.

Применение интерактивных технологий, усиливая эмоционально-личностную вовлеченность студентов в ход занятия, позволило более полно развивать их субъектную позицию. Диалоговые, тренинговые, задачные технологии создавали условия:

- для раскрытия индивидуальности студентов, для формирования у них представлений о ценности личности;
- обогащали понимание студентами цели, сущности, личностного смысла своей будущей профессиональной деятельности;
- конкретизировали восприятие студентами таких инструментальных ценностей как свобода, автономность, критичность, креативность педагога, а также взаимозависимость всех субъектов учебно-воспитательного процесса;
- выявляли потенциальные возможности гуманистически ориентированных технологий и техник, способствовали накоплению “концентрированного” субъективного опыта;
- стимулировали деятельность по осознанному саморазвитию и самопроектированию наиболее значимых личностных качеств.

Литература

1. Клим-Климашевская А. Эластическая система образования и качество образования в высшей школе // ТЕХНООБРАЗ - 2003. В 2-х ч. Гродно, 2003, Ч.2. С. 273

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

И.И. Казимирская
Белорусский государственный университет

Поиск путей и способов повышения качества профессиональной подготовки учителя имеет длительную историю и богатый запас идей, форм и методов ее осуществления. Специфика педагогической деятельности, которая всегда

на виду самой широкой общественности, проявляется в ее открытости критике. Требования к профессионализму учителя постоянно возрастают. Особенно велики они в переломные периоды развития общества, сопровождающиеся развитием новых социокультурных тенденций, в числе которых такие, как глобализация, информационная революция, смена типов наследования культурно-исторического опыта.

Социокультурная ситуация развития Республики Беларусь, самоопределившейся как суверенное государство, равноправный член мирового образовательного пространства, также стимулирует исследование возможностей повышения качества профессиональной подготовки учителя. Вызовом времени явились социокультурные трансформации в понимании сущности учения как деятельности и роли учителя в ее организации: учение рассматривается как сотрудничество учителя и учащегося; продуктом этого сотрудничества являются возрастающие деятельностные возможности как учащихся, так и обучающих их учителей; позиция учителя смещается с транслятора знаний в позицию поддержки (или стимулирования) имеющихся в самом ученике новых видов, методов деятельности, являющихся результатом его (учащегося) опыта, его компетенции. Задача учителя – развитие собственной деятельности ученика, подготовка его к «социальной динамике, а не к социальной статике» (Л.С. Выготский, 1926).

В XXI в. невозможно готовить учащихся, а следовательно и учителей, к работе в обществе с определенными, фиксированными параметрами. Чтобы выпускник школы, выпускник педагогического вуза был конкурентоспособным на рынке труда, он должен развить в себе потребность и способность учиться всю жизнь, давать «собственный авторский профессиональный ответ на социальный заказ» общества и времени (А.А. Полонников, 2004).

Жизнь показала, что возможности предметно-центрированной, теоретической подготовки учителя исчерпаны. Учебный процесс педагогического вуза приходится простраивать в логике целостного динамического профессионального проектирования.

Поименование учебно-исследовательской деятельности будущего учителя как проективной требует выявления сущности и структуры понятий «проектирование», «проект», так как ведет к расширению понятийного пространства педагогической науки.

Проект (лат. projectus – брошенный вперед) – термин, используемый в производстве, означает, во-первых, подготовительный этап предстоящей производственной деятельности; во-вторых, план решения какой-либо значимой технической проблемы; в-третьих, модель определенного объекта действительности; в-четвертых, итог (проект), приспособленный к массовому использованию.

В педагогической деятельности проектирование рассматривается также многопланово: «это способ организации множества факторов и тенденций, призванных обеспечить эффективную социокультурную форму деятельности» (А.А. Полонников, 2004); «многошаговое планирование педагогической деятельности» (В.П. Беспалько, 1977); «индивидуальное представление учителя о собственной деятельности» (И.Я. Лернер, 1989); «проектирование – это всегда

преобразование существующих форм в новые» (Б.В. Пальчевский, 2001); «проектирование – это программно-проектный подход к образованию» (Ю.В. Громыко, 2004); «проектирование как практикоориентированная наука» (В.И. Слободчиков, 2001); «проектирование как управленческая процедура» (Н.А. Масюкова, 2001).

Для выбора объемлющего определения «педагогического проектирования» как категории важно рассмотреть, чем проектирование отличается от прогнозирования, планирования, исследования, конструирования. В качестве разделительных признаков возьмем цель каждой из названных деятельностей, ее продукт, критерии эффективности, предмет.

Цель исследования – новые знания. Цель проектирования – создание нового объекта; критерий знаний – их истинность; критерий проекта – реализуемость; предмет исследования – онтологии, онтики; предмет проектирования – организационные структуры. Исследование и проектирование различаются и по направленности деятельностей: исследование – на идеальные объекты; проектирование – на организационные структуры, формы. Существенным различием между исследованием и проектированием является отношение ко времени: исследование – вневременная деятельность; проектирование – регламентированный во времени процесс, нацеленный в будущее [2, с. 59].

Отличие проектирования от прогнозирования проявляется в целях деятельности: прогнозирование – это описание характеристик возможного будущего; проектирование – изменение существующего; прогнозирование – это мысленное описание; проектирование – это делание.

Планирование и конструирование – это компоненты процесса проектирования. Структура его включает: проблематизацию (в пространстве существующих систем образования, учреждений образования, образовательных практик), определение целей проектирования[1], выбор теоретических подходов для обоснования проекта, определение ценностей, отстаиваемых разрабатываемым проектом, разработку принципов, руководство которыми обеспечивает реализацию целей проекта [3, с. 13 – 33].

Педагогическое проектирование можно определить как целенаправленную, ориентированную на будущее деятельность по созданию инновационного проекта, способного усовершенствовать конкретные системы, структуры образования, и ориентированного на широкое использование его в практике.

Проектирование как форма и метод учебно-исследовательской деятельности будущего учителя – это процесс целостного динамического профессионально ориентированного решения актуальных педагогических проблем в их целостности, непротиворечивости, реализуемости.

Место проектирования в системе подготовки будущего учителя определяется, во-первых, дополнением к уже имеющимся у студента знаниям, во-вторых, трансформацией их и перегруппировкой, которые диктуются новой ситуацией применения, новыми ресурсами, включенными в проект; в-третьих, опорой на опыт студента, приступающего к проектированию.

---

[1] Возможен и иной подход к проектированию: от постановки целей – к проблематизации.

Включение будущих учителей в процесс проектирования стимулирует их становление как автора собственной, отчетливо рефлексируемой профессиональной деятельности.

Ценности проектирования как компонента учебно-исследовательской деятельности проявляются в предоставлении будущему учителю возможности выбора темы, формы проекта, времени и способа его защиты, позиции разработчика (учитель, защищающий традиционный подход; реформатор – преобразователь; управленец, вносящий новшество; популяризатор новшества и др.).

Условиями, детерминирующими выбор проекта и его разработку, являются: а) ситуация неудовлетворенности будущего учителя реальным состоянием педагогической системы (учебно-воспитательного процесса, критериев оценки, его эффективности, форм и методов организации и др.); б) мировоззренческие позиции студента, считающего себя ответственным за будущее; в) морально-волевые качества, свидетельствующие о готовности нести ответственность за последствия, к которым приведет реализация проекта.

Этапы обучения будущих учителей проектированию как компоненту учебно-исследовательской деятельности таковы. Началом ее может быть овладение проектированием на основании уже созданных другими проектов. В нашем опыте этот этап включал в себя выполнение таких деятельностей, как:

- рецензирование (нормирование) материалов, представленных студентам в УМК;
- написание рецензий[2] на видеофильмы;
- написание рецензий на проекты, выполняемые в Республике Беларусь («Концепция начального образования детей от 0 до 11 лет в условиях экспериментального центра «Фольварок» [4], «Детская деревня», «Школа здоровья», «Альтернативные формы воспитания детей, проживающих в детских учреждениях» [3], «Дикорастущие цветковые растения Гродненской области» [6], «Экологическое состояние реки Полоть» [1] и др.

Следующий этап работы по освоению проектирования – взаимооценивание студентами рецензий-экспертиз по отмеченной выше программе. Оценивающий работу товарища выставляет отметку, расписывается под ней. Таким образом, над проектом, к примеру, «Детская деревня» студент работает дважды: вначале ведет экспертизу и пишет рецензию сам, а затем анализирует, как этот же проект проанализировал и оценил его однокурсник. Каждый студент за работу над проектом получает две оценки: одну – как автор экспертизы-рецензии, в другую – как ее эксперт.

Определение проектирования как практикоориентированной науки представляется оправданным применительно к системе университетского педагогического образования. Педагогический проект включает в себя целокупный объем предметно-специфических знаний о сути проекта и знаний о действиях, приводящих к созданию проекта.

---

[2] Рецензия пишется с установкой на анализ концептуальных оснований проектирования (вычленение проблемного и ценностного блоков, целевого и теоретического анализа проекта, нормативного блока (принципов реализации проекта). Заимствовано из книги “Концептуальные основания развития современной образовательной практики”: В 2 ч. Ч. I и II / Под ред. Б.В. Пальчевского.

Приступая к самостоятельному созданию проекта, студент уже знает, что предметом проектирования должен быть доступный для непосредственного человеческого воздействия объект, что избранный для проектирования объект должен улучшать существующие (а реальные возможности последних ему известны), что выбираются для проектирования объекты, находящиеся в сложной и противоречивой социокультурной ситуации, что автор проектирования определяет свою позицию в системе образования: управленец, методист, педагог, популяризатор передовых идей и образовательных практик. Принципы проектирования в структуре учебно-исследовательской деятельности, руководствуясь которыми будущий учитель растет и как специалист, и как ответственная за свой выбор личность, таковы: опора на свой образовательный опыт педагогической деятельности; принцип перспективной рефлексии проективной деятельности, позволяющий «просчитать» ресурсное обеспечение проекта, предусмотреть последствия, к которым может привести его реализация; принцип позиционного самоопределения, требующий отчетливого предвидения реальных действий проектирующего лица; принцип погруженности в сложную социокультурную ситуацию, предполагающий выбор реальной темы проекта, способного снять противоречия, накопившиеся в педагогической реальности.

Проект может быть индивидуальным и групповым. Тематика проектов студентам предлагается в самом начале чтения курса. Защита многих из них включается в содержание семинарских и практических занятий и осуществляется по процедуре защиты курсовых и дипломных проектов.

***Литература***

1. Аранская О.С., Бурая И.В. Организация поисково-исследовательской деятельности школьников химико-экологической направленности. Новополоцк, 2001.
2. Громыко Ю.В., Громыко Н.В. Исследование и проектирование: различие типов мыследеятельности и их содержание / Педагогические инновации. 2004. № 1. С. 58-65.
3. Кобринский М.Е., Чечет В.В. Альтернативные формы воспитания детей, проживающих в детских учреждениях // Адукацыя і выхаванне. 2000. № 9.
4. Концептуальные основания развития современной образовательной практики: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Под ред. Б.В. Пальчевского . Минск, 2000.
5. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. / М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Костюкевич и др. Мн., 2004.
6. Якубель Г.И. Технологии эвристического обучения старшеклассников. Методические рекомендации. Гродно, 2002.

## СИСТЕМНОСТЬ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

К.В. Гавриловец
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

На протяжении многих десятилетий обучение в вузовском образовании поставлено более качественно, чем воспитание. В то же время известно, что духовное развитие молодых людей, ставших студентами, не только не достигло

полноты, но требует особого внимания и специальной образовательной стратегии педагогического коллектива вуза.

Сегодня социологи констатируют снижение в массовом сознании значимости такого нравственного качества, как уважение человеческого достоинства, в силу которого реализуется «золотое правило» нравственности: относись к другому, как ты хотел бы, чтобы другие относились к тебе. Осознание человека как субъекта мощного духовного, интеллектуального потенциала делает «и великого, и малого» ценным для нас без соотнесения с его полезностью «для меня».

Лев Николаевич Толстой признавался, что когда он входил как учитель в класс и видел детские лица, его охватывал ужас от сознания того, что во многих из них погибнут, так и не развившись, великие дарования.

Такое видение учащихся побуждает к творческой самоотдаче в педагогической деятельности, постоянному профессиональному росту, совершенствованию себя.

Поэтому в конструировании цели нравственного воспитания будущих учителей уважение человеческого достоинства следовало бы заявить как ее системообразующий компонент.

Другой составляющей целевого компонента нравственного воспитания учителя для XXI века выступает целостное самосознание, которое характеризуется осознанием своей причастности семье, Отечеству, человечеству, космосу. Сегодня все больше ученых-физиков, биологов считают, что такое самосознание отвечает сущности человеческого бытия и обеспечивает духовную наполненность и гармоничность отношений человека с миром и самим собой.

Третья составляющая целевого компонента, учитывающая проблемы нашего менталитета, – это развитие в будущем педагоге чувства внутренней свободы и личной ответственности за происходящее в социуме, в педагогическом коллективе, во внутриколлективных отношениях учащихся. Становление чувства внутренней свободы обеспечивает право молодых людей на самостоятельный выбор оценочного сужения, решения, поступка. Осознание и переживание себя как субъекта выбора, сотворца социально значимого деяния, общественного мнения развивает личную ответственность за торжество справедливости, доброго начала в жизни окружающих.

Итак, сознание и чувство человеческого достоинства, чувство внутренней свободы и ответственности, целостное самосознание – основные составляющие цели нравственного воспитания студентов педвузов. Они стимулируют качественное развитие содержания нравственных отношений будущего педагога:

- к ученикам, их родителям, коллегам;
- к своей профессиональной деятельности как могучему средству развития духовного потенциала своих учащихся, совершенствования качества социальной жизни, личностной самореализации;
- к себе как защитнику нравственной культуры, творцу «чужой радости».

Структура цели обусловливает содержание нравственного воспитания. Традиционно в нем выделяют когнитивную, эмоционально-побудительную и деятельностную составляющие.

Анализ практики профессиональной подготовки студентов педвузов, диссертационных исследований по проблемам нравственного воспитания будущих учителей обнаруживает, что в когнитивном компоненте недостаточное внимание уделяется развитию самостоятельного мышления в анализе нравственных аспектов бытия человека, школьного бытия, деловых и межличностных отношениях.

Студенты затрудняются в самостоятельном установлении причинно-следственных зависимостей нравственных и аморальных явлений, в грамотном использовании нравственных принципов, понятий и, как следствие этого, в выработке адекватных оценочных суждений.

Считается, что педагогическая деятельность в своей сущности есть оценочная деятельность. Оценочные суждения педагога – это сильнейшее средство развития ценностных представлений, жизненных ориентаций учащихся. Ценностные предпочтения педагога влияют на самоопределение обучаемых в системе личных жизненных ценностей.

Системность в нравственном воспитании будущих педагогов требует, наряду с развитием нравственного сознания, развития у них способности к самостоятельному творческому мышлению в сфере морали, оперированию нравственными понятиями.

С развитием этой способности, как показывает школьная практика, снижается число конфликтов в педсистемах «классный руководитель – учащиеся», «учитель – учитель», «учитель – ученики», а если они и возникают, то быстро и относительно безболезненно для конфликтующих сторон разрешаются.

В вузовской жизнедеятельности не создано также достаточных условий для гуманизации эмоционально-побудительной составляющей в нравственном воспитании студентов.

Ее духовное наполнение осуществляется на основе двух групп эмоциональных состояний, выделенных С. Л. Рубинштейном и каждодневно переживаемых молодыми людьми в стенах вуза.

Первая группа – переживания восхищения, благодарности, симпатии, вызванные достойным, нравственно-эстетическим обликом педагогов, сотрудников, студентов вуза.

Вторая группа – переживания, вызванные уважительным, заботливым отношением этих же лиц к самому студенту.

Для гуманизации эмоционально-побудительного компонента нравственной сферы будущего учителя не нужны специальные дисциплины. Достаточна профессионально-личностная культура взаимодействия вузовских работников как со «своими», так с лично не знакомыми студентами.

Сотрудники деканатов, учебных кабинетов, нередко и преподаватели относятся к «чужим» студентам, обращающимся за помощью, либо равнодушно, либо раздраженно. Даже в ситуациях, уравнивающих сотрудника и студента (например, в очереди на обмен пластиковых карт) сотрудник воспринимает студентов (а среди них и молодые мамы, и магистры, спешащие на консультацию к научному руководителю) только как менее статусную особу и действует с позиции права на обслуживание себя вне очереди. Такого рода ситуации блокируют у молодых людей переживание восхищения, благодарности, симпатии к

представителям старшего поколения, закрепляют скептическое отношение к нормам морали, заполняют сознание молодых людей образцами бесцеремонного отношения с человеческим достоинством.

В педагогических коллективах проявления этического бескультурья сотрудников предпочитают не замечать, чтобы не наживать недоброжелателей. Между тем сегодня существуют эффективные командные тренинги, позволяющие профессионально и безболезненно оздоровить вузовское образовательное пространство. Отделам воспитательной работы, созданным в вузах, имеет смысл проводить мониторинги речевой, коммуникативной, оценочной культуры работников вузов и на основе полученных результатов организовать различные формы учебы, повышающие их профессионально-личностную культуру.

Деятельностный компонент процесса нравственного воспитания направлен на становление навыков, умений, закрепляющих осознанность и устойчивость личностных нравственных отношений студентов. Комплекс деятельностей, будучи соотнесен с целью нравственного развития будущего учителя, включает: дискуссии по проблемам нравственности; коллективную рефлексию нравственных аспектов событий коллективной жизни, деятельности студенческого самоуправления; диагностику личностной культуры и культуры межличностных отношений в студенческой группе; проектирование личностного и профессионального роста, самовоспитание.

# РАЗДЕЛ II. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

***Т.А. Бабкина***

***Гродненский государственный университет имени Янки Купалы***

Востребованность нового типа сознания человека, новых моделей образования, адекватных современному типу культуры, выдвигает особые требования к педагогическому образованию. Преодоление репродуктивного стиля обучения, знаниецентристской позиции педагога и переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей познавательную активность, самостоятельность мышления, саморазвитие и самообразование обучающегося определяется как одно из стратегических направлений в модернизации образования. Анализ современной ситуации показывает, что имеет место ряд противоречий, которые можно преодолеть путем обновления моделей, содержания, технологий непрерывного педагогического образования на всех уровнях,

В современном высшем образовании, в том числе педагогическом, в зависимости от схемы трансляции можно говорить о таких моделях, как модель «конвейера», проектная модель, сетевая модель [1]. Модель «конвейера» ориентирована прежде всего на передачу глубоких знаний классических образцов из наук и искусств. Основной упор делается на лекционно-семинарские формы обучения и устный экзамен как главную форму контроля. При традиционном образовании все учебное знание выстраивается в определенную последовательность (конвейер), оно закрепляется за носителем (преподавателем). Студент на входе проходит отбор, затем проходит по этому конвейеру как по цепочке и на выходе выпускается как специалист, знающий и прослушавший тот или иной курс. Проектная модель – это неклассическая модель, построенная на модели американского университета, которая предполагает практико-ориентированное проектное образование, привлечение студентов для выполнения проектов кафедр, выстраивание индивидуальных траекторий. Главный результат работы данной модели – способность создавать новые профессиональные структуры. От преподавателя требуется способность выстраивать пространство тренажеров и игровых имитаций, а также целевых предпрофессиональных работ (дипломных проектов), в ходе выполнения которых у студентов формируется профессионализм нового типа – проектно-программного, или метапредметного. Сетевая модель может обеспечивать содержательность (культурную событийность) образовательной траектории обучающегося. В такой форме образование (события субъектности, ситуации самоопределения, самопроектирования и самоорганизации) становится не случайным, а педагогически проектируемым. В отличие от предыдущих моделей как целостный и исторический культурный

феномен она еще не состоялась, но будущее явно за данной моделью, в которой главной фигурой становится «трансфессионал» – сетевик–навигатор, то есть «обучатель» того, как пользоваться сетями знаний и как их добывать [1] .

В новых образовательных моделях преподаватель уже не носитель информации, а фасилитатор, тьютор, инструктор, консультант, эксперт, научный руководитель, т.е. профессионал, способный создавать условия, среды, ситуации, позволяющие осваивать способы и методы исследования собственных резервов для решения учебных, профессиональных, исследовательских и других личностно значимых проблем. Не может сегодня преподаватель профессионально состояться без понимания, что главным образовательным ресурсом становится не столько сам по себе объем знаний, сколько способность добывать знания, передавать их, отфильтровывать, инвентаризировать, интегрировать, превращать в новый тип знаний. Таким образом, главное, что требует от педагога складывающийся тип культуры, – это способность выступать в позиции «трансфессионала», т.е. осуществлять практику, выводящую субъекта за пределы учебного предмета. А главной проблемой содержания образования является вопрос: формировать в человеке его собственную субъектность, техники и способы мышления и деятельности, личностные качества.

Наши исследования показывают, что традиционный учебный процесс педагогического образования ориентирован в основном на работу с учебным материалом. В настоящее время можно констатировать существование нескольких теоретических подходов к проектированию нового содержания образования, в которых заложены разные концептуальные идеи. С точки зрения традиционного подхода (знаниево-ориентированного) большое значение имеет материал для учебной работы, который и отождествляется с содержанием образования. В процессе обучения обычно ставится задача освоить, присвоить этот учебный материал, то есть сделать его своим на основе запоминания. С точки зрения деятельностного подхода (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и др) содержанием образования являются формы различных типов деятельности, в которых происходит освоение данного материала.

В основе мыследеятельностного подхода (Ю.В.Громыко и др.) лежит категория мыследеятельности, в соответствии с которой необходимо в устройстве всякой практической системы различать и выделять процессы мышления, действия, коммуникации, а также связывающие и противопоставляющие их процессы рефлексии и понимания [2]. Объединение содержания образования и активности обучающегося в специально организованной ситуации учения-обучения может быть осуществлено на основе выделения техник, которые лежат в основе способностей действия в ситуации и являются общими для педагога и обучающегося. На основе техник и должны проектироваться ситуации учения и обучения, то есть учебные и обучающие действия. В качестве единицы удержания целостной деятельности и превращения ее в содержание образования рассматривают способы и техники мышления, понимания, деятельности. Таким образом, под мыследеятелъностным содержанием образования понимаются различные куль-

турные способы и техники мышления, понимания, деятельности, введенные в систему образования и являющиеся предметом освоения в образовании. Исходя из вышеизложенного, Ю.В.Громыко делает вывод, что культурный поворот, наметившийся в последние годы в образовании, связан именно с разработкой и освоением технологий мыследеятельности, рефлексии, самоопределения, самоорганизации в индивидуальных и групповых формах [2].

Поэтому в качестве фундаментального основания проектирования современных технологий педагогического образования можно определить системомыследеятельностный и культурологический подходы, которые конкретизируются принципами субъектности, мыслекоммуникации, рефлексии, модульности, культуросообразности, продуктивности, самообразования. Основной системообразующей ценностью проектирования технологий, адекватных мыследеятельностному содержанию, выступает ценность развития, что предполагает отказ от «знаниецентрированного» обучения, направленного на трансляцию обучаемым разнообразной информации, безотносительно к внутренним процессам ее «осмысления» и влияния на личностные структуры. Инструментальной ценностью достижения развития выступает самообразование, которое означает самостоятельность и активность субъекта, проявляющуюся в таких процессах, как самоопределение, самоорганизация, саморегуляция, саморазвитие и т.п. Отсюда и ведущий принцип построения технологий – принцип самообразования. В теоретическую основу принципа положено понимание образования как бесконечного восхождения, приближения человека к универсуму, как процесс обретения им собственного образа, отличного от других (Н.А.Бердяев, В.И.Слободчиков, В.П.Зинченко и др.).

Гарантом реализации данного принципа выступает построение учебного процесса как способа производства смысла и понимания. Чтобы обеспечить понимание, т.е. превращение чужого в «свое-чужое» (М.М.Бахтин), организатору образовательного процесса необходимо работать не только со значением того или иного элемента содержания образования, но и его смыслом, связывая его с социальным опытом обучающегося – знаниями, умениями, навыками, эмоциями, ценностями и т.п. (В.В.Краевский, М.М.Бахтин, И.Я.Лернер). Учебный процесс, в котором знание не усваивается, не воспроизводится, а «проживается» и «строится», может рассматриваться как самообразовательная деятельность, так как ведет к новообразованиям, новым смыслам и пониманию. Именно такой процесс может «запустить» механизмы самостоятельной работы, самообучения, саморазвития, самовоспитания, что сделает процесс образования действительно непрерывным.

Таким образом, на наш взгляд, современные подходы к развитию педагогического образования в условиях трансформационных процессов связаны с кардинальным переосмыслением ценностно-смысловых оснований, самого содержания непрерывного педагогического образования, его структуры и форм организации, проектированием принципиально новых технологий обучения, реализующих мыследеятельностное содержание образования.

Литература

1. Смирнов С.Д. Парадигмальные аспекты высшего гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе: проблемы и перспективы. Аналитический доклад. М., 2001.

2. Громыко Ю.В. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании. Пособие для учителя. Серия: Мыследеятельстная педагогика. М., 2001.

## ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

М.И.Дронь

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима-Танка

Бифуркационные процессы, трансформационные изменения, образование новых структур теоретического и практического характера происходят в социально-педагогических системах, в частности, в педагогической науке.

Возникновение ряда новых отраслей педагогики есть выражение частных процессов, синергия которых задает и определяет сущность и успешность трансформации как педагогической науки, педагогического образования, так и социальных систем всех уровней. Появились и получили развитие социальная, коррекционная, пенитенциарная и другие отрасли педагогической науки, развитие которых углубляет и расширяет целостное педагогическое знание, повышает и расширяет уровень педагогики как науки, учебного предмета и сферы практической деятельности.

Существенный вклад в развитие этих процессов может внести образование новых структур педагогического знания и сферы практической деятельности, связанных с выделением, интеграцией и синергией информационных и педагогических процессов в такую нелинейную систему, как информационная педагогика. Ее становление и развитие открывает новые перспективы перед педагогической наукой, поскольку понятие информации в силу ее специфики позволяет на макроуровне увидеть процессы, происходящие на микроуровне педагогических систем.

Обозначим задачи, которые, по нашему мнению, может решать информационная педагогика. Классическая педагогика использует понятие информации, но не на том уровне глубины и объема, как этого требуют современные трансформационные процессы социальных систем и самой педагогики в особенности.

Трактовка информационных методов как важных, но второстепенных по своей значимости, в условиях движения к информационному обществу и осознания человеком информационных процессов как глубинных, лежащих в основаниях всех системных образований, требует своей трансформации с учетом современных реалий.

Педагогические и информационные процессы синкретичны как по содержанию, так и по форме, как по глубинным основам, так и по внешней стороне их выражения и представления. На определенном этапе развития общества и педагогики это проявлялось в эпизодическом, а не системном представлении этой связи с использованием в основном, понятийного аппарата, не связанного тесно с категорией информации.

Однако в условиях постбифуркационных процессов и необходимости выхода на относительно устойчивую траекторию развития общества и самой педагогики требуется познание и осмысление глубинных связей и системного представления информации. Необходимо также осмыслить теорию образовательно-воспитательных систем в качестве определенного структурно-инновационного новообразования системного характера, которое логично назвать информационной педагогикой. Именно здесь синкретичность информационных и педагогических процессов является явной, непосредственно выраженной и рассматривается в неразрывной связи, что соответствует современной тенденции движения общества от аграрного, через индустриальный, к информационному этапу своего развития.

Возникновение и развитие такой системы предполагает асинкретичность, относительную самостоятельность функционирования, рассмотрения и изучения информационной и педагогической подсистем. Синергия синкретичности и асинкретичности этих двух подсистем приводит к образованию новой целостной системы – информационной педагогики.

В классической педагогике такой факт имел место, когда от рассмотрения образовательных и воспитательных систем как самостоятельных, начался переход к осмыслению педагогических систем как новых интегративных целостных новообразований подсистем обучения и воспитания. Определенный вклад в понимание их сущности и особенностей призвана внести информационная педагогика, рассматривающая глубинные основания систем образования, воспитания и процессов их интеграции.

Логика процессов возникновения, становления и развития информационной педагогики прослеживается на примере развития социальной педагогики.

Сфера социальной педагогики – социальные системы. В них протекает жизнедеятельность человека. Основная цель этих систем различна: в воинских частях – оборона, в производственных коллективах – выпуск продукции, в НИИ – научная деятельность. Но во всех осуществляется социализация человека и его воспитание.

Социальная педагогика изучает эти процессы с учетом особенностей всех возрастных этапов становления человека. Она возникает на стыке педагогики, социологии и других наук.

Информационная педагогика возникает на стыке современной теории информации, педагогики, синергетики и других наук. Информация и информационные процессы - исключительно глубокие понятия. Они лежат в основе социализации и воспитания. Кроме того, они характерны для всех процессов мироздания, в том числе и для воспитания, обучения и развития человека на всех возрастных этапах. Изучением особенностей влияния информации и информационных процессов на воспитание, обучение и развитие человека во все периоды жизни, в процессе его жизнедеятельности во всех социальных системах и призвана заниматься информационная педагогика.

Новые подходы к информации позволяют осмыслить глубину и значимость информационных процессов в обществе и мире в целом и применение их в области социально-педагогических систем. Эти подходы, а также интеграция и синергия теории информации с теорией социально-педагогических систем

позволяют говорить об информационно-педагогическом подходе к образовательно-воспитательным системам.

Информационная педагогика, акцентируя внимание на информационных процессах в социально-педагогических системах, так же как социальная педагогика на социальных, позволяет идти от информации и педагогики к развитию педагогических систем и личности человека в особенности. Социальная педагогика представляет собой интеграцию социологии и педагогики. На примере сравнения информационной и социальной педагогики показаны сущность и особенности информационной педагогики.

Социализация и информация являются сквозными понятиями, характеризующие все социальные системы, поэтому сферой функционирования отмеченных двух наук могут быть любые социально-педагогические системы.

Рассмотренные выше процессы лежат в основе внутренних механизмов возникновения, становления и развития информационной педагогики как науки. Можно выделить также ряд других предпосылок ее появления: технико-экономические, научные, социально-психологические, собственно педагогические.

Педагогический компонент является важнейшим. Педагогика в наибольшей степени должна быть заинтересована в собственном развитии, которое протекает как нелинейный процесс самоорганизации, самоизменения и самоуправления, в том числе и через возникновение ее новых отраслей, взаимодействие которых вызывает синергетические процессы перехода всей педагогики как системы на новые траектории устойчивого движения.

В центре информационной педагогики находится человек и его личность как сложные информационные системы в отличие от информатики, которая рассматривает, в первую очередь, процессы переработки информации средствами компьютерной техники. Данная особенность определяет также отличие информационной педагогики от других наук, изучающих информационные процессы, например, от педагогической информатики, которая идет к педагогике прежде всего от техники.

Синергетические процессы возникновения, становления и развития информационной педагогики представляют процесс движения не от техники к педагогике, а наоборот, - это процесс от педагогики, от человека и его личности к информационной и другим видам техники. Именно педагогика призвана и обязана задать технике ориентиры, направления и процессы развития как элемента социально-педагогических систем. Пример информационной педагогики подтверждает это.

Литература

1. Дронь М.И. Концептуальные основы развития педагогической науки в условиях системной трансформации // Адукацыя і выхаванне. 2005. №7. С. 15-19.
2. Дронь М.И. Информационные инновации в преподавании педагогики // Проблемы развития педагогического образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Мн., 2005. С. 146-148.

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ЛИЧНОСТНО-

# ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЕ

Е.А. Дядиченко
Ростовский/на - Д. государственный университет

Каждый исторический период характеризуется определенным преобладающим типом функционирования педагогических систем, связанных с основными социальными отношениями. Педагогическая система развивается, меняя тип своего функционирования, в результате чего происходит смена типа системы традиционной на альтернативную. Согласно новой педагогической парадигме, основной вопрос современной педагогики — характер обучения, призванного способствовать формированию нового мышления и становлению в сознании представлений о сакральности природы, о человечестве как части природного мира. Б.Л.Вульфсон отмечает, что «наше образование должно развиваться по пути вхождения в европейское образовательное пространство, что позволит использовать положительный западный опыт и стимулировать некоторые важные для развития нашего образования процессы»[1]. В связи с этим важно рассматривать наиболее распространенные и конструктивные подходы к образованию с позиции личностной направленности, как в его историческом развитии, так и в едином образовательном пространстве Восток–Запад–Россия.

На протяжении нескольких десятков лет педагогическая система большое внимание уделяет проблеме создания условий для личностного самовыражения, личностно значимого учения, имеющего большой смысл для каждого обучающегося. Изменение базовых ценностей образования требует переосмысления общеобразовательного процесса, обеспечивающего их реализацию. В научный оборот вошли такие понятия, как образовательное пространство, субъектный опыт, личностный смысл, образовательные технологии. В традиционной системе они сводились к обучению, вооружению учащимися знаниями, умениями и навыками, т. е. направленному формированию личности с заданными свойствами и развитию основных психических процессов (памяти, внимания, мышления). В личностно-ориентированной системе основой образовательного процесса становится образование смыслов (А.Н.Леонтьев), развивающее обучение (Л.В.Занков, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин), педагогическая поддержка детской индивидуальности (О.С.Газман), где главное – забота о становлении личности, ее личностном росте[2].

В данном контексте речь должна идти о принципиально иной педагогической культуре, об овладении будущим преподавателем новым педагогическим мышлением, о выработке новой парадигмы образования и новой позиции в нем, умение передать свой опыт педагогического мастерства. Наиболее эффективным инструментом, с помощью которого можно успешно осуществить педагогическое образование, составляющие которого – саморазвитие и самореализация в равной мере как учителя, так и учащегося, является образовательная технология на личностно-ориентированной основе. Она по сути своей органически связана с понятиями самостоятельность, творчество, вариативность, рефлексия, диалогическое общение, поддержка индивидуальности, уникальности личности.

Дифференцированное обучение в личностно-ориентированном образовательном процессе как нельзя лучше отвечает развитию педагогического образования в условиях трансформационных процессов.

Такая образовательная парадигма предусматривает соблюдение в логической последовательности следующую деятельность: изучение личностно-смысловой направленности, интересов и мотивационной готовности учащихся; изучение образовательных возможностей учащихся; разработка экспериментальной вариативной дифференцированной программы на личностно-смысловой основе: (обязательный уровень обучения; творческий уровень обучения); использование нового содержания образования, разнообразных методов и средств обучения: организация дифференцированным методом (на блочной основе) подачи материала; включение учащихся в активные творческие формы обучения; создание атмосферы сотрудничества и средств постоянного поощрения: поддержание и развитие творческого потенциала и сотрудничества учителя–ученика, ученика–учителя; общение в форме диалога, а не монолога, который способствует свободе самовыражения, творчеству, личностно-смысловой направленности; диагностические выходы: определение диагностируемых критериев; определение уровневых критериев входной, промежуточной, выходной диагностики.

В дифференцированной системе личностно-ориентированной образовательной парадигмы на первом этапе были выделены следующие новообразования: развитие абстрактного и логического мышления, рефлексия собственного жизненного пути, самооценки, самоконтроля, стремления к самореализации, личностного смысла, что обостряет потребность учащихся занять позицию какой-либо социальной группы, обусловливая появление нового поворотного узлового рубежа – социального движения «Я и природа». Позиция «Я» по отношению к миру, природе, физической картине мира обеспечивает максимальные возможности социального созревания, определяя новые уровни развития личности учащегося. Выделенные новообразования ученика определялись тем, что ведущей деятельностью дифференцированного процесса обучения становилась образовательная деятельность, которая активно сочеталась с мотивацией и интересом к изучаемому предмету, достижением творческого уровня, т.е. решалась задача личностно-ориентированного образования. В системе такого образовательного процесса возникает необходимость составления принципиально новой вариативной дифференцированной программы на личностно-смысловой основе. И.С.Якиманская отмечает, что «задача дифференцированной программы не игнорировать, «преодолевать» субъектный опыт ученика как не соответствующий принятым в науке образцам мысли, действия, а «окультуривать» его как личностно значимый»[3]. Разрабатывая такую программу, используют четыре основных критерия, необходимых для ее построения: построение образовательной деятельности на основе гибкой дифференциации в соответствии с уровнем личностно-смыслового развития (согласование в ее содержании, отражающем социокультурные образцы и субъектный опыт ученика с учетом конкретных условий их жизнедеятельности); при реализации образовательной деятельности определяется познавательная база, которая имеет личностно-смысловую направленность (изложением содержания познания должны быть

предусмотрены процедуры выявления субъектного опыта, его использования, «окультуривания», применения по собственной инициативе); концентрация внимания не на поступающую информацию, а на поисково-иследовательскую работу через личностно-смысловую призму (создание условий для проявления избирательности каждого ученика к проработке программного материала, его виду и форме на основе личных предпочтений, связанных с психофизиологической организацией, индивидуальными особенностями), так как малейшее отклонение ведет к потере смысла использования дифференцированных программ, имеющих личностно-смысловую основу; информация (предметная область) предоставляется ученику на выбор в рамках программы разнообразных способов творческой работы, корректных по отношению к содержанию, в рамках которого он сможет успешно реализовать себя как личность. Основой разработанной системы обучения дифференцированным подходом является личностно-ориентированная образовательная область по блок-темам.

Схема составления плана образовательной области по деятельности блок-темам

| | |
|---|---|
| Источники образовательной области блок-темы | Указывается литература, предлагаемая к изучению образовательной области блок-темы |
| Предлагаемые варианты ее сдачи | Определяются временные рамки изучения блок-темы |
| Необходимо повторить ключевые понятия по блок-теме | Обозначаются ключевые понятия, термины, правила образовательной области блок-темы, которыми ученик должен оперировать |
| Задания по блок-теме по уровням (обязательный уровень) | Возможные варианты заданий обязательного уровня образовательной области блок-темы |
| Задания по блок-теме (творческий уровень) | Варианты заданий по блок-теме (творческий уровень) |
| Возможный вариант оценки | Критерии оценочной диагностики по блок-теме |
| Отражение и подтверждение результатов по изучению образовательной области блок-темы | |

Такой план позволяет каждому ученику выбрать уровень выполнения задания, темп овладения блок-темой, тем самым, создавая условия для движения сообразно своим желанием, интересам, мотивационной готовности. Необходимо вырабатывать уровневую систему требований к образовательному материалу в соответствии с разработанной дифференцированной программой. Дифференциация осуществляется не за счет того, что одним учащимся дается меньше, а другим больше, – предлагая ученикам, одинаковый объем материала, устанавливаются различные уровни требования к его усвоению в зависимости от личностно-смысловой направленности мотивационной готовности. В такой системе используются различные варианты разработки творческого технологического решения. Используется ситуация «аналогия», когда дифференцированные уровневые задания выполняются по технологии, разрабатываемой по аналогии с уже знакомыми вариантами. В частности, организуя любое соревнование, учащийся, принявший на себя роль лидера-организатора, ориентируется на технологию знакомых ему дифференцированных уровневых заданий в блок-теме, определяемых общей направленностью «кто быстрее». В ситуации «выбор» ведущее ее предназначение определяется установкой «кто хочет сделать больше заданий», выполняя при этом определенного рода действия, которые позволяют перейти к выполнению творческого уровня. Другой тип технологического решения ситуации в дифференцированном подходе (уровневая дифференциация) - креативность. В этом случае учащийся, не находя в своем преж-

нем опыте вариантов достижения цели ситуации «аналогия», начинает самостоятельно моделировать технологические варианты достижения ее цели. Учащийся-лидер способен проявлять и развивать в подобных ситуациях свои креативные возможности.

При дифференцированном подходе в личностно-ориентированной парадигме за основу взято не механическое восприятие и память ученика – слушай и запоминай, а поисково-исследовательский метод, характерный переходом от монологической передачи образовательного материала к диалоговой форме общения, через осмысление учащимися своей деятельности. Такая система обучения обращена к способности человека перестраивать свои действия, свои мотивы и потребности.

Литература

1. Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика. 1994. № 2. С. 103-112.

2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность. – Ростов-на Дону. 1997. С. 37-40.

3. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся //Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 43.

## ДИАЛОГ КАК ФОРМА РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Е.А. Ёлкина
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современная образовательная ситуация требует от педагога изменения собственной позиции по отношению к учащемуся. Переход к субъект-субъектным отношениям возможен в форме диалогового взаимодействия с обучаемыми.

В последнее время в психолого-педагогической литературе в качестве относительно самостоятельного вида выделяется социальный интеллект, понимаемый как комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности (компетентности в общении), обеспечивающей успешное решение задач по адекватному восприятию человека человеком, установлению и поддержанию диалога с партнёрами по общению, воздействию на других людей, обеспечению совместной деятельности, занятию достойного положения в коллективе и обществе.

К.А. Абульханова-Славская отмечает, что важнейшей характеристикой сознания является его диалогичность, выражающая коммуникативную направленность сознания и соответственно особенность социального мышления [1, с. 40]. Однако коммуникативность мышления личности имеет, по крайней мере, три все более усложняющихся качества или способности. Первое состоит в самой мысленной адресованности к другому человеку, в оценке его позиции и в учете мнений его самого при мысленном рас-

смотрении проблемы. Второе состоит в предвосхищении, т. е. в прогнозировании, в ожидании мнений другого человека, его оценок, понимания, суждений. Очевидно, что наше представление о том, что думает о нас другой, может совсем не совпадать с тем, что он думает на самом деле.

Наконец, третья составляющая, или качество социального мышления, состоит в степени развития способности и склонности к диалогу. Это интеллектуальная особенность личности [2, с.213].

Таким образом и происходит коммуникация двух людей, имеющих каждый свое мнение и желающих прийти к единому выводу. Каждый из них должен постоянно совершать мысленные преобразования: представлять себе, как партнер видит его позицию, и соотносить это и со своим видением его позиции, и со своей реальной позицией. Эта способность к умственным преобразованиям и составляет способность к диалогу и дискуссии.

В работах, посвященных проблеме общения (М.А. Абалакина, В.С. Агеев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов, Т.П. Григорьева, Б.А. Ерунов, М.С. Каган, И.Н. Калинаускас, А.К. Колеченко, Г.М. Кучинский, С.Н. Петрова, С.П. Суровягин), авторы сосредоточивают внимание на пяти основных компонентах, которые необходимо учитывать при организации диалогового взаимодействия. Это, прежде всего, специфическая структура познавательного диалога, его основные функции, правила ведения диалога, источники диалога, основы общих принципов интерпретации контекста [3, с.279].

Диалог как система развивающихся суждений представляет собой рефлексивное взаимодействие, которое становится основой социогуманитарного познания. Процесс осознания, движения мысли к истине развивает способность не только видеть и понимать, что происходит вокруг, но, прежде всего, внутри себя. Как утверждают теоретики и показывает практика, наиболее сложным звеном в познавательном диалоге предстает его структура. Содержание ее можно представить следующими компонентами: предмет обсуждения содержит неопределенность и основная задача заключается в том, чтобы осуществить перевод неопределенности в определенность; участники находятся в состоянии со-мышления; каждый, исходя из своей позиции, предлагает собственный вариант суждения, решения, выражает собственное мнение; каждый вариант суждений обогащает контекст со-мышления; социальные чувства «недоверия, опасения, страха, враждебности, подвоха» (из высказываний участников диалогового взаимодействия), нежелание слушать друг друга сменяются заинтересованностью в суждениях другого, взаимностью, открытостью мнений; возникает взаимная напряженность мысли, связанная с осмыслением поливариантных суждений, с поисками эффективного решения, осознается продуктивность пауз; возникает созвучность партнеров, их толерантность при различных смысловых позициях; диалог развивается от правдоподобных мнений - через становление смысла - к осознанию причастности, именно это составляет истинную философскую ценность диалога.

В результате функциями диалога становятся самопознание и самооценка, так как человек понимает себя, только всматриваясь в другого человека; в мне-

нии как в пред-знании, включающем в себя познавательный элемент, отражается отдельное и сопоставляется единичное; свободная форма изложения взглядов – основное средство развития социального мышления, коммуникативного, рефлексивного сознания.

Организация диалога предполагает учет источников диалога, к которым относят: диалогичность внутреннего мира человека, развитые социальные чувства как скрытая форма «пред-диалога» – (целостная необычная система, состоящая из когнитивных и эмоциональных компонентов, совмещающих понятие и образ); социальные отношения, характеризующие коллектив, то есть структура значений и смыслов, в которых осуществляется диалог; ценностное отношение человека к человеку, которое возникает лишь в результате общения; представленность разных позиций – от полной несовместимости точек зрения до некоторой согласованности мнений; именно во второй рождается диалогическая ситуация; вопросно-ответная беседа не выявляет внутренней природы диалога; возможность выражения свободного мнения и осознание индивидуального вклада личности в развитие диалога.

Социогуманитарное познание обеспечивается на основе общих принципов интерпретации явлений действительности, различных видов информации, экспериментальных данных: каждый участник процесса гуманитарного познания выступает в качестве исследователя; взгляд исследователя обращен, прежде всего, «внутрь» и «изнутри наружу»; понятия «смысл» и «ценность» - внутренние предпосылки понимания; гуманитарное знание предполагает переход от факта к смыслу, от отражения к пониманию, от «знания сущего» к «знанию должного», то есть к индивидуальной идеальной модели осознанной практической деятельности.

Принципы определяют специфическую роль диалога как взаимное вслушивание друг в друга, отсутствие взаимной коррекции, только самокоррекция. Диалог – это равенство позиций, где нет образования одного другим, нет одностороннего восхождения одного к логике другого. Это подлинный и единственный способ самоосуществления человека.

Отсюда можно вывести правила ведения диалога. Следует помнить, что можно говорить на одном языке, не понимая друг друга (одномерное мышление порождает одномерное, усеченное слово); что коммуникант может быть запрограммирован на спор, на атаку (при несуществующем противнике), не слышать другого, быть способным заглянуть в себя, или сознание. Следует видеть и слышать оппонента не как своего смертельного противника и не как свое подобие, а как иное, признавать возможность существования иной логики, иного языка, иных правил общения, то есть иного типа мышления (гуманитарно-аксиологического); выдерживать паузы в процессе диалога: закон недосказанности позволяет найти неожиданный образ, поворот темы, активизировать подсознание, резервы психики, вызвать целостную реакцию; не спорить, не убеждать, не оценивать, поскольку свобода и самоопределение личности - условия синергии социального взаимодействия; создавать ту меру свободы, которая исключает возможность диктата, отношения по типу «господство - подчинение».

Поиски оптимального построения диалогических отношений в структуре образовательного процесса лежат не только в русле признания плюралистично-

сти современного общества, но и в необходимости признания в качестве одной из главнейших задач системы образования – становление ноосферного сознания. Именно это сознание дает человеку ощущение гармонии между внутренними потребностями и ноосферными закономерностями развивающегося мира. В этом случае образовательный процесс позволяет развивать целеполагающую способность человека, что непосредственным образом влияет и на смыслообразующую способность и на степень успешности самореализации. Как будет протекать процесс самореализации, во многом зависит от уровня профессиональной деятельности и мировоззренческой позиции педагога в процессе организации диалогического общения в рамках образовательного процесса.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т.14. № 4. С. 39-55.

2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

3. Степихова В.А. Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 22. СПб., 2002.

## МАТЕМАТИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕЁ РАЗВИТИЯ

П.В. Кикель
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Кризис образования и воспитания как отражение духовной ситуации нашего времени – «кризиса смысла», заключается в неустранимости трудностей выбора и определения жизненных целей и идеалов в условиях информационной цивилизации. Объективный и неоднозначный характер происходящих процессов в образовании и воспитании, обусловлен, с одной стороны, стремительным ростом использования интеллектуальных технологий и изменением характера, содержания основного общественного продукта. Если прежде уклад экономики и содержание производственных отношений определяли производимые обществом материальные блага, то в новых условиях в качестве главного общественного продукта первостепенное значение приобретают знания, определяющие специфику и характер всех технологий. С другой стороны, практическое решение социальных проблем происходит с различных теоретико-методологических и нравственно-этических позиций, связанных с изменением функциональности человека и удовлетворением его потребностей. Этот системный кризис затронул многие стороны человеческой деятельности и актуализировал на рубеже веков и тысячелетий проблемы образования, заставив философов обратиться к глобальным проблемам педагогической теории и практики.

Мы рассматриваем лишь ту проблему современного образования, которая обусловлена процессом математизации научного знания. Большинство исследователей осознали тот факт, что не смогут не только вести творческий поиск

новых знаний, но и реализовать их прагматическую функцию без использования математики в качестве теоретико-методологического инструментария. Относительно образовательных технологий этот факт осознается еще немногими.

Действительно, в жизнь человека стремительно ворвались самые новейшие технологии, основанные на современных знаниях. Познание и практика, взаимообусловливая и взаимодополняя друг друга, составляют единое целое – полифункциональную систему производства материальных и духовных ценностей. Благодаря математике перемены коснулись многих сфер разумной деятельности, в том числе образования. К сожалению, необходимо констатировать, что математизация образования пока «идет» лишь «сверху» через формальное введение укороченных математических курсов на нематематических факультетах и введение экзамена по математике для поступающих на некоторые специальности. А ведь становится все более очевидным, что в современном образовании наряду с имевшей место дихотомией «знание ради знания» и «знание ради преобразования» открылось логическое пространство для математизированных знаний. Последние, отличаясь от вышеназванных, являются необходимым компонентом в подготовке специалиста к творческой деятельности, основанной на понимании ситуаций, синтеза теоретических приемов и методов, овладении навыками и умениями инновационной культуры, самоопределения и самореализации в системе отношений «человек-мир».

Сегодня не является гипотезой положение о том, что математизированные знания являются решающим фактором динамическою развития техники и культуры, социальных отношений, мировоззрения специалиста, производительных сил и социальной сферы. Самое главное – они составляют основу современной науки как целостной системы. Подобно тому, как в практической деятельности человек между собой и природой ставит орудия труда, так и в познании он между собой и объектом исследования ставит математику как систему выражения и воспроизведения количественной определенности реальности, понимаемой нами в нескольких смыслах: во-первых, внешняя, действительная, объективно сущностная; во-вторых, – внутренняя или собственная концептуальная, соответствующие отношения и формы архитектоники; в-третьих, – возможная, потенциальная, виртуальная, в плане разрабатываемой в науке концепции возможных миров Эвретта и прочих смыслов.

Остановимся подробнее на философской рефлексии современной математики, чтобы была рационально осмыслена необходимость сущностных преобразований в содержании современного образования.

Во-первых, математика как феномен человеческой культуры составляет единое целое с конкретно-исторической практикой и связана не только с развитием методов исследования, разработкой специфических научных подходов к репрезентации реальности, но и с реализацией функций перехода от истинных суждений к истинным выводам, равно как и к другим.

Во-вторых, математика, будучи особым видом духовной деятельности, представляет собой определённую систему средств выражения и воспроизведения конкретного способа деятельности. Именно в этой деятельности математика обретает свой предмет и своеобразие своего метода.

Споры о природе объекта (и предмета) математики как науки колеблются

от непризнания его в полном смысле данного слова до предельно чёткого указания на количественную определённость вещей и отношений объективной действительности. Эти споры небезосновательны. Реальность отношений, с которыми имеет дело математика, есть рафинированное выражение потенциально мыслимых форм для выявления сущности объективного мира, взятых в предельно абстрактном исполнении (включая мыслимые формы возможного, которое не может быть «узнано» ввиду отсутствия в действительном мире его непосредственно зримых экспликатов в качестве принадлежащих объективному миру структур).

Тем не менее, возводимый математикой мир сущностей, который облекается в абстрактную оболочку и представляет собой лишь умопостигаемые вещи, открываемые (а не изобретаемые) на основе свойственного данному способу ресурса (логика, дедукция, аналогия и пр.), есть реальность, столь же объективная, как и мир материальных вещей. Не признать этого – значит утратить представление о добываемых математикой истинах как действительных структурах данной реальности и оказаться сторонником «чистого умопорождения», что окрашено только в субъективные тона, несёт отпечаток чистого вымысла, а, следовательно, чуждо объективному миру, бытию как таковому.

Пространство, в котором «опредмечиваются» математическая рефлексия, математическая концептуальность, математическое теоретизирование, математическое мышление о сущем, представляет собой особую форму структур, посредством которых природа организует свои порядки, но позволяет человеку выражать их критериальность на более высоких уровнях обобщенности, нежели та, что обнаруживает себя действенной на уровне непосредственно данного. Без обобщения, абстрагирования и построения многозвенной цепи абстракций от абстракций невозможно проникнуть в сущность предмета математики, а также в те цели, которые движут ее развитием, ориентируют на прогресс.

Всеобщий характер математического познания опосредован объективной связью количественной и качественной определенности явлений материальной действительности, и лишь раскрытие ее содержания позволяет достичь всестороннего знания о структурах и процессах объективного мира. Поэтому в методологическом плане творческая деятельность математика представляется как особая форма активности познающего субъекта, который посредством средств и методов математики не только конструирует существующие на данный момент состояния объективной реальности, но и прогнозирует их изменение и развитие в будущем.

Математическое познание мира представляет собой экспликацию количественной определенности объективной реальности, ее построения в некоторой данной системе средств, не будучи актом ее описания. Эта экспликация является продуцированием не реального объекта, а его математической модели, причем математические понятия, участвующие в данном процессе, могут иметь смысл лишь постольку, поскольку они рассматриваются в определенных отношениях друг с другом. Неправомерно ставить вопрос об их объективном значении вне этой системы отношений, так как объективное значение может иметь вся система в целом, но не отдельные ее элементы (и даже подсистемы). Их содержание определяется отношением к другим математическим понятиям и ин-

терпретационным процедурам. Непонимание этих обстоятельств лежит в основе положений, в которых отрицается связь математики с реальным миром.

В то же время в своей практической и познавательной деятельности человек имеет дело с таким многообразием связей и отношений, составляющих количественную определенность вещей, которое не сопоставимо с миром математических объектов, ее репрезентирующих. Это несоответствие решается созданием новых математических средств постижения количественной определенности явлений действительного мира.

Характерным для всех этапов математического познания является отвлечение от качественной определенности. Во все времена имело место противоречие: математическое познание было осуществимо тогда, когда количественная определенность была отделена от ее материального субстрата, что само по себе невозможно в объективной реальности. Стало быть, математика, совершая такое отделение, осуществляет то, что невозможно другим путем в реальном мире. В этом противоречии и кроется суть проблемы математического познания, которую до сих пор не могут решить ни фундаменталисты, ни нефундаменталисты.

Основное противоречие математики как особого способа репрезентации реальности оказывается рационально понятным, если в качестве исходного логико-методологического регулятива для его разрешения берется принцип практики. Только в практической деятельности человека обретает объективный смысл математическая реальность. Являясь непосредственным предметом деятельности математика по отношению к объективной реальности, реальность математическая выступает как целостная система знаний о структуре и состоянии первой и представляет собой то логико-семантическое пространство, в котором движется математическая мысль, подчиняющаяся всеобщим законам логики, что господствует также и в предметно-практической деятельности общественного индивида. Математические теории представляют собой не какой-то формализм, обладающий пустым содержанием, а приближенные модели объективной реальности, в силу чего и возможна их содержательная интерпретация. По этой же причине процесс математизации выступает как наиболее перспективный путь совершенствования понятийного аппарата современной науки, обеспечивающего методологическое и категориальное регулирование выработки и оперирования знаниями в данной системе понятий, а математика по статусу и значимости сопоставима с философией и, подобно ей, занимает в науке как целостной системе знаний свое особое, ничем не восполнимое, исторически обусловленное, логически и функционально предопределенное место.

Таким образом, современная математика выступает универсальной методологией в поиске приемов и средств познания, а творческая деятельность математика представляется как особая форма активности познающего субъекта, который посредством абстракций высокого уровня не только конструирует существующие на данный момент состояния объективной реальности, но и прогнозирует их изменение и развитие в будущем. Вместе с тем, математически образованный исследователь является универсалом, хорошо ориентирующимся не только в своей области знаний, но и способным решать проблемы других, и, самое главное, умеющий реализовывать прагматическую функцию науки. Та-

кой характеристикой современных научных исследователей, к сожалению, нельзя оценивать выпускников школ и даже вузов.

Проблема математизации образования ждет своего решения, теоретической предпосылкой которого явился бы анализ генезиса и структуры взаимодействия математики, педагогики, психологии и других областей социогуманитарного знания, проведенный не путем подведения процесса под известные категориальные структуры, а основанный на формальных и содержательно-конструктивных достижениях, которыми богата современная высшая школа. При этом приоритетным должен быть поиск механизмов взаимодействия образовательных и математических гносеологических установок, методов, концепций и выявленных следствий положительного характера. Необходимо создать атмосферу формирования различных позиций, взглядов и концепций по данной проблеме и, главное, нахождения ее научного решения в предполагаемой дискуссии. Актуальность и необходимость такой акции аргументируется следующим образом.

Более 2000 наук составляют сегодня целостную систему знаний о мире и для всех из них - магистральный путь развития - их математизация, итогом которой выступают математизированные знания. А в контексте образовательного поля современного обучающегося всего лишь несколько десятков учебных дисциплин, содержание которых оформлено, как правило, на описательном уровне. То, что содержание современной науки с необходимостью должно проецироваться в содержание образовательных программ не требует доказательств, а сделать это сегодня практически невозможно. Проецирование содержания науки в содержание образования возможно лишь через создание целостной системы учебных математизированных дисциплин.

Необходимость создания математизированных учебных дисциплин диктуется не только тем, что математика, облегчая решение задачи обмена информацией между учебными предметами, позволяет с единых позиций взглянуть на объективную реальность, но и тем, что способствует формированию методологической культуры обучающегося, выработке научного стиля мышления, реализации его возможности по теоретическому освоению и практическому преобразованию действительности.

Таким образом, внутренняя логика развития содержания науки в процессе ее математизации, которое с необходимостью должно проецироваться на содержание образования, является убедительным доказательством необходимости радикальных перемен в современном образовании на основе создания целостной системы математизированных учебных дисциплин. Для образовательных учреждений аксиомой должен стать тот факт, что без использования в учебном процессе средств и методов математики, интеллектуальных технологий, основанных на математических знаниях, невозможно подготовить ни высококлассного специалиста, отвечающего социуму XXI века, ни духовно богатую личность, умеющую найти свое место, определить свою роль в динамично развивающемся мире.

# ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

З.С.Курбыко

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Модернизация системы образования Республики Беларусь охватывает все ее уровни, структуры, содержание и управление ею. Важнейшим звеном в системной модернизации образования является формирование нового профессионализма современных педагогов.

Введение в 80-х годах прошлого века в образовательный дискурс понятия «новая компетентность» отразило прогрессивную тенденцию развития высшего образования как универсальной формы становления и развития базовых способностей специалиста высшей квалификации, позволяющих ему быть эффективным в каждой из возможных профессиональных позиций (исследователя, проектировщика, проблематизатора, управленца и др.).

Среди качеств такого специалиста отмечались, во-первых, профессиональная мобильность педагога в универсуме образования; во-вторых, его открытость новым изменениям в содержании образования, формах и методах обучения, оценке результатов; в-третьих, его способность к самовыражению и самосозиданию в условиях быстро меняющегося социума.

Разработка новых образовательных практик в педагогических вузах, стремящихся подготовить специалистов – субъектов «новой компетенции» ведется по нескольким направлениям:

- введение новых технологий учебно-исследовательской деятельности будущих учителей (контекстное обучение, нетрадиционные формы и методы подготовки педагога, компетентностный подход к подготовке будущих учителей и др.);
- развитие базовых способностей педагогов, обеспечивающих высокую результативность труда в течение всей педагогической деятельности (профессиональная направленность мышления, творческие способности, профессионализм, новое мышление и др.).

Среди базовых характеристик педагога, определяющих его профессиональное бытие, результативность деятельности, особое место занимает мышление как антропологический субстрат жизнедеятельности человека вообще и профессиональной – в частности.

Целью деятельности педагога, учителя, наставника во все времена являлось приобщение подрастающих поколений к культуре современного им общества, социума, этноса.

Культура – это естественное и неизбежное проявление жизни человека. Как отмечает В.А .Сластенин, «Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный эле-

мент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры [1, с.329-330].

Современная социокультурная ситуация в мире характеризуется префигуративным типом культурно-исторического наследования, в условиях которого каждое новое поколение будет жить в мире с новой технологией [2]. Такая установка общественного сознания привела к существенным изменениям в педагогической реальности. В образовательную практику входят разнообразные методы и технологии, не всегда обоснованные и правомерные. Содержательную экспертизу различных инноваций в образовании способен осуществлять педагог с инновационным мышлением.

Инновационность мышления педагога обусловлена сутью педагогического процесса, в котором обнаруживается теснейшая взаимозависимость целеобразования учащихся от характера целеполагающей деятельности педагога.

Способность педагога ставить перед учащимися нешаблонные, соответствующие требованиям общества, запросам жизни и реальным возможностям цели, перестраивать глобальные цели в конкретные, сочетать в реальном педагогическом взаимодействии обучающие, развивающие и воспитательные задачи – есть реальное проявление инновационного мышления учителя.

По структуре инновационное мышление является комплексным интегрированным образованием. Как процесс оно представляет цикл, начинающийся постановкой инновационной проблемы, разработкой программ ее решения, получением продукта, который является оптимальным для данной ситуации.

Инновационное мышление определяется нами как мышление, способное осуществлять мгновенное восприятие, оценку процессов, педагогических явлений с точки зрения их значимости, оптимальности, перспективности и прогностичности.

Являясь видом творческого продуктивного мышления, инновационное мышление несет в себе механизм обновления. При этом обновление не всегда связано с созданием «никогда прежде не существовавшего». Инновационное мышление может представлять собой комбинирование, переконструирование ранее известного, но в других соотношениях и взаимосвязях. Специфика инновационного мышления состоит в том, что оно обеспечивает решение задач прогрессивного преобразования педагогической действительности.

Фактором, детерминирующим инновационное мышление педагога, является педагогическая культура, продукты и достижения которой способны ассимилировать богатство, разнообразие инноваций.

Инновационный характер мышления определяется совокупностью функций, выполняемых им в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Проведенное нами исследование инновационного мышления педагога в контексте педагогической культуры позволяет выделить ряд его взаимосвязанных функций на макро- и микроуровне.

Функции микроуровня пронизывают все содержание инновационого цикла: педагогический поиск, создание педагогического новшества, реализацию педагогического новшества, рефлексию педагогического нововведения. Охарактеризуем основные из них.

Номинативная функция дает новые названия качествам педагогического явления, что вызвано изменившимся характером педагогической деятельности, и восполняет недостающие языку значения (проблематизация, конструирование процесса решения проблемы).

Эмотивная функция отражает степень эмоционального воздействия на научно-педагогическое сообщество с целью достижения экспрессивного эффекта, привлечения внимания исследователя к новым характеристикам мышления.

Познавательная функция детерминирует: формирование научных понятий, уточняет характеристики уже известных педагогических явлений; устанавливает новые смысловые содержания знаний об известном; обеспечивает процесс понимания и адаптации нового, инновационного, к уже известному.

Функции инновационного мышления на микроуровне – это дидактические регулятивы деятельности педагога-инноватора, которые реализуются на различных этапах инновационного цикла. Так, на этапе педагогического поиска реализуется ряд функций.

Информационная функция детерминирует поиск необходимой информации по интересующей педагога проблеме, сепарирование ее ведущих идей, теоретических подходов, анализ основных факторов, которые в своей совокупности охарактеризуют информационное пространство решаемой проблемы.

Мотивационная побуждает педагога к выявлению проблемы в значимой для него сфере. Поскольку проблема – это своеобразный конструкт, в котором отсутствует определенное звено и связи этого звена с целостностью, то перед инноватором встает задача вычленить это звено и сконструировать связи звена с целостностью. Мотивационная функция актуализирует мышление педагога на поиск прецедентов, аналогий, способов разрешения подобных проблем, «просчитывание» возможных затруднений их реализации в современной ситуации.

Прогностическая функция мобилизует мышление педагога-инноватора на реальное сопоставление, сравнение, поиск оптимальных стратегий решения проблемы, прогнозирование вероятностных технологий (методов, способов) их реализации.

Этап создания педагогического новшества предполагает реализацию проективной, объяснительной и конструктивной функций. Проективная функция побуждает инноватора к определению независимых переменных, адекватных зависимым переменным; требует поиска способов генерирования альтернативных технологий; стимулирует создание научно обоснованного инновационного проекта, разработки оптимального сценария его реализации.

Объяснительная функция требует обоснования правомерности избранного проекта, валидности используемых методов и методик замера динамики развития зависимых переменных.

Конструктивная функция заключается в нормировании инновационного проекта, определении дополнительных средств его реализации в конкретных условиях образовательной среды, в разработке дидактических предписаний, проведении пилотажного этапа экспериментального исследования.

На этапе реализации педагогического новшества осуществляются преобразующая, регулятивная, систематизирующая функции. Преобразовательная

функция, побуждает инноватора к выявлению артефактов и корректировки разработанного оптимального сценария инновационного проекта, его апробации и исполнения, в ходе которых осуществляется уточнение критериев оценки продукта деятельности.

Регулятивная функция предполагает переформулирование задач эксперимента, систематизацию и обработку фактов, уточнение инновационных предложений, введение новых переменных, повторное проведение экспериментов.

Систематизирующая функция предусматривает обобщение и интерпретацию результатов, формулирование выводов и предложений.

Корректирующая функция побуждает инноватора к распространению идей педагогического нововведения, к обсуждению методов оценки и интерпретации результатов среди педагогической общественности, нахождению форм и способов признания и оценки результатов педагога, личностной рефлексии.

Корректирующая, оценочная, предсказательная функции инновационного мышления реализуются на этапе рефлексии педагогического нововведения.

Оценочная функция требует соотнесения цели и задач инновационного проекта с достигнутыми результатами, их оценки и постановки новых задач.

Предсказательная функция обеспечивает ризоматический эффект, позволяющий инноватору увидеть новые горизонты, новые сценарии развития инновационного проекта и свое место в нем.

О полноте завершения инновационного цикла деятельности педагога можно судить по системности реализации каждой из названных функций.

Литература

1. Сластенин. М., 2000.
2. Мид М. Культура и мир детства. Избр. произв.: Пер. с англ. и коммент. Ю.А.Асеева. М.,1988.
3. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. М., 2000.
4. Курбыко З.С. Закономерности формирования инновационного мышления будущего учителя//Проблемы развития педагогического образования: материалы Междунар. науч.-практ.конф., Минск, 17 дек. 2004 г. Мн., 2005.

## ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

А.Р. Линкевич
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Появление идеи самоопределения как механизма обретения личностью свободы связано с гуманистическими периодами в развитии человечества, когда теоцентрическая детерминация человеческих поступков и действий сменялась антропоцентризмом, расширяющим степени свободы личности в принятии решений и выборе своей судьбы.

Одним из ключевых вопросов, имеющих непосредственное значение для анализа феномена самоопределения, является вопрос о соотношении внутренних

и внешних детерминант жизни и поведения личности. Начиная с XIX века, четко определяется и прослеживается две линии, в понимании сущности самоопределения как процесса выбора человека в ситуации принятия решений: 1) самоопределение рассматривается как самоограничение, определение границ возможного, выбор в границах возможного, как осознание необходимости – преобладание внешней детерминации (природной, социальной, трансцендентной); 2) самоопределение понимается как альтернативный выбор, не только осознание границ возможного, но и их расширение, возможность не только выбирать из того, что предлагает общество и природа, но и творить новые возможности. При этом соотнесение своих действий и поступков человек осуществляет не столько с внешними законами, сколько с внутренним моральным законом, с «должным» внутри себя, определенным для себя – свобода выбора основана на преобладании внутренней детерминации, самодетерминации.

Логика и диалектика самоопределения как решения проблемы соотношения долга и ответственности, автономности и свободы личности нашла свое развитие в философских, психологических и педагогических концепциях свободы XX века и наиболее ярко представлена в философии экзистенциализма (Н.А. Бердяев, О.Ф. Больнов, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.) и близких ему концепциях гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм).

Философские и психологические предпосылки исследования феномена самоопределения в основном складывались и развивались в рамках изучения двух проблем: проблемы субъектности человека и проблемы свободы как условия и проявления его субъектной сущности.

Центральные понятия экзистенциализма как философии существования – понятия «свобода», «выбор», «ответственность». Человек, по мнению экзистенциалистов, есть лишь то, что он сам из себя делает. Он существует лишь настолько, насколько себя осуществляет. Никакие другие факторы – среда, наследственность – не могут служить оправданием его неспособности самоопределиться в жизни, его человеческой несостоятельности. Таким образом, человеку отдается во владение его бытие, и в этом он свободен – выбирать свой жизненный путь. «Человек создает себя сам. Он не сотворен изначально, он творит себя, выбирая мораль», – утверждает Ж.П. Сартр [3, с.339]. Поэтому решающим свойством человека является его личностная позиция: установки, отношение к миру, людям, самому себе. Все зависит от позиции, а не от характера человека, так как, по мнению экзистенциалистов, характер – это то, что человек, как личность, формирует сам. Результатом свободного выбора и основой самоопределения становится принятие решения, поступок. В свою очередь поступок, решение – исходный толчок к дальнейшему действию, к становлению нравственной позиции, к самоопределению человека. При этом экзистенциальная свобода не является анархией, она сопряжена со второй своей гранью – ответственностью. Человек несет ответственность за свой выбор, за свой жизненный путь не только перед собой, но и перед другими людьми.

Таким образом, смысл и назначение самоопределения личности Э. Фромм видит в ее самореализации, а главным условием считает формирование «плодотворной ориентации» человека в мире, под которой понимает определенную ос-

новополагающую установку на использование и реализацию заложенных в нем потенциальных возможностей, раскрытие своих сущностных сил [4, с.474-490].

Созвучна данным идеям теория самоактуализации Маслоу, основанная на признании уникальности бытия отдельного человека и его ответственности за выбор, который он делает, и смысл, которым наполняет свою жизнь. Маслоу считает, что в природе человека заложены потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования, они заключаются в творчестве как универсальной функции человека, которая ведет к его самовыражению и самоактуализации, «понимаемой как непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершения своей миссии или призвания, судьбы и т.п., как более полное познание, и, стало быть, приятие своей собственной изначальной природы, как непрерывное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» [1, с. 49]. В какой степени человек актуализирует свой потенциал, является делом его личного выбора. Потребность к личностному росту и самоактуализации – высший уровень в иерархии человеческих потребностей. Именно в этом направлении должно осуществляться его самоопределение.

Феноменологическая концепция К. Роджерса дополняет и в какой-то мере завершает создание образа самоопределившегося и готового к постоянному самоопределению человека в гуманистической психологии. Выстраивается некоторая триада: «плодотворно ориентированный» человек (Э. Фромм) – самоактуализирующийся человек (А. Маслоу) – «полноценно функционирующий» человек (К. Роджерс). По мнению Роджерса, тенденция к актуализации – сохранению и максимальному проявлению заложенной от природы индивидуальности, развитию своего внутреннего потенциала – должна вести человека к цели стать «полноценно функционирующей личностью». Главное направление движения человека к полноценно функционирующей личности Роджерс видит в его движении к тому, чтобы быть процессом, а не оставаться статичным. Быть самим собой – значит полностью стать процессом, быть в движении, в развитии, в становлении, в самоопределении. «Будучи свободным, он (человек) выбирает в качестве хорошей жизни именно процесс становления» [2, с.247]. Именно это помогает ему хорошо ориентироваться в жизни, самоопределяться в каждой конкретной ситуации, быть свободным в выборе своего жизненного пути, так как он относительно независим от внешних оценок и склонен прислушиваться к своему внутреннему голосу, быть ответственным за последствия выбора. Таким образом, важнейшими задачами и условиями личностного самоопределения и обретения свободы, обеспечивающими полноценное существование человека в жизни, К. Роджерс считает актуализацию своего «Я» и формирование позитивной «Я-концепции» как совокупности представлений о себе на основе продвижения к аутентичности, подлинности в процессах самопонимания, самопринятия и личностного роста. Самоопределение как обретение своей идентичности есть мучительный длительный поиск, в котором личность не только свободна, но и берет на себя ответственность нести тяжкое бремя выбора собственной уникальности.

Таким образом, экзистенциалисты внесли значительный вклад в развитие гуманистических педагогических воззрений, рассматривающих воспитание как создание условий для саморазвития и самореализации личности, как помощь ей в

самоопределении, в выборе своего жизненного пути, в осознанном принятии решений.

Литература

1 Маслоу А. Психология бытия. Пер.с англ. / А.Маслоу. М., 1997.
2 Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / К.Р.Роджерс. М., 1994.
3 Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.П.Сартр // Сумерки богов. М., 1990.С.319-344.
4 Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Э.Фромм. Мн., 1998.

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАСЛЕДИЯ М. И. ДЕМКОВА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В.Я. Лыкова
Смоленский государственный педагогический университет

В условиях динамично развивающихся инновационных преобразований в образовательных системах актуализируется проблема формирования личности педагога, владеющего не только профессиональными знаниями, но и умеющего видеть разнообразные варианты решения воспитательно-образовательных задач, осознавать меру ответственности за принятые решения. Важным аспектом гуманистической направленности образования, профессионально-личностного становления будущего специалиста в системе вузовского образования является формирование теоретико-методологической и технологической готовности педагога с детьми на основе смещения ценностно-смысловых акцентов на проблемы формирования личностной культуры ребенка, выработки круга ценностей, лежащих в гуманистической парадигме.

В условиях поиска эффективных путей активизации профессионально-личностного саморазвития педагога представляется необходимым обращение к педагогическому творчеству М.И. Демкова (1859-1939), чьи идеи о роли личности педагога в учебно-воспитательном процессе и путях ее профессионального развития не потеряли своей значимости и в настоящее время.

Мысли ученого о духовном и нравственном развитии воспитателя, его педагогической культуре, профессиональной компетентности, умении использовать эффективные способы и приемы в работе с детьми, строить гуманные воспитательные отношения с ними проникнуты стремлением помочь ребенку в его личностном становлении и развитии, оказать педагогическую поддержку в реализации его потребностей и возможностей с учетом индивидуальности ребенка, его психофизиологических особенностей, актуализации его деятельностных сторон, нравственных начал поведения, развития творческих способностей.

М.И. Демков считал, что педагогика «должна будить лучшие задатки человека, направлять его к идеалам истины, добра и красоты и для достижения этого ей предстоит трудный путь изучить человеческую душу во всех ее прекрасных проявлениях» [2, с. 27]; призывал учителей и воспитателей привлекать сердца детей к истине, добру и любви, строить отношения с детьми на основе

любви, так как «только на любовь откликаются любовью», «…люби детей искренне, и дети полюбят тебя», – в этом, считал ученый, – основной психологический и вытекающий из него педагогический закон. [2, с. 40]. М.И. Демков обосновывает необходимость считать любовь педагогическим принципом.

Воспитание опирается на знания из других наук. По мнению ученого, во главе наук, имеющих наибольшее значение для педагогики, следует поставить философию. Для педагога важны философские знания, так как философия оказывает влияние на дело воспитания, «прямо влияет на педагогику, возвышая цели, освещая идеалы и улучшая средства воспитания».

Психологические знания помогают раскрыть «все силы человеческой души и создать гармоническое целое», содействуют пониманию законов последовательного развития человека, нахождению средств для организации разумно-нравственной жизни детей и их воспитания с учетом потребностей и интересов растущей личности, построению гуманных и истинно нравственных отношений с людьми.. Воспитателю необходимо руководствоваться задачей улучшения отношений человека к самому себе, к потребностям своей души и своего тела, к окружающей природе, к другим людям. Для этого важно знать сущность природы человека, поддерживать его стремления к деятельности, к самопознанию, самодеятельности, самостоятельности с учетом индивидуальных возможностей и возрастных особенностей. «Только тот педагог может вести воспитание правильно и успешно, который будет иметь верные основные знания душевной жизни и который в состоянии определить истинные потребности духовной природы воспитываемой личности», «психология указывает педагогу естественные необходимые условия для достижения воспитательной цели и научает правильному применению воспитательных средств», – убеждал М. И. Демков [1, с. 5].

М.И. Демков подчеркивает, что значительная часть времени педагога посвящена учению и преподаванию (дидактике); в том и другом случае решение дидактических задач осуществляется выработкой правильных понятий, суждений, умозаключений, поэтому знакомство с основами логики является для педагога необходимым и неизбежным [1, с. 7].

Для познания человека как существа телесного необходимо знакомство с естественными науками, которые помогают понять физическую природу человека, дают фундамент для понимания науки о здоровье, а без понимания задач физического воспитания, охраны здоровья учащихся педагог не может успешно вести свою деятельность и исполнять свои обязанности.

В воспитательной деятельности необходимо опираться на концептуальные положения этики как науки о нравственности, устанавливающей общие правила для оценки человеческого желания и действия и определяющей направление, по которому должна развиваться, согласно этим правилам, человеческая жизнь. Этика разыскивает нормы для человеческой деятельности, изображает идеал человеческого совершенства и поэтому, по мнению М.И. Демкова, весьма близко стоит к педагогике, которая имеет задачей воплощение этого идеала в индивидуальной личности человека. Определить, каков должен быть правильно воспитанный человек и в чем должны состоять его долг и дело, – задача очень трудная. Мы можем решить этот вопрос удовлетво-

рительно только тогда, когда определим высокие цели человеческой деятельности, то есть высшее благо; а таким вопросом и занимается этика, которая доказывает, что нравственный смысл жизни первоначально и окончательно определяется самим добром, доступным нам внутренно через нашу совесть и разум; что человек есть безусловная внутренняя форма для добра как безусловного содержания [1, с. 7 – 8]. Необходимость руководствоваться формулой этики: «стремись к тому, чтобы в тебе самом и в обществе осуществить идеал человечности» является актуальной и для современного педагога в осуществлении личностно-ориентированного образования.

Представляются интересными рекомендации М.И. Демкова о необходимости хорошо знать и изучить историю педагогики. Для того, чтобы хорошо работать на избранном поприще, понять идеал и цель воспитания, полезно знать историческое прошлое. Актуальность этой идеи подтверждена в фундаментальном исследовании Э.В. Онищенко (2002), посвященном формированию историко-педагогической культуры будущего педагога в образовательном процессе вуза.

Определяя справедливость первым основным элементом нравственности, М.И. Демков убеждал, что справедливость должна заставить педагога глубже вникнуть в детскую и юношескую душу и извлечь из нее все лучшее [4, с. 9]. Педагоги школы должны понимать, что без деятельной поддержки семьи их воспитательные задачи тщетны, поэтому «хорошо, если школа станет продолжением семейного дома, если в ней царит дух справедливости и добра».

М.И. Демков предупреждает, что «воспитание должно быть чуждо всякой искусственности, оно должно быть органической деятельностью, развитием всех ценных свойств воспитательных возрастов: оно должно быть природосообразным» [3, с. 37].

Подчеркивая самоценность разных возрастных периодов жизни, обосновывая важность, необходимость и последовательность воспитания, ученый рекомендует воспитателям учитывать особенности периодов детства, специфику воспитания в каждый возрастной период и на этой основе организовывать процесс взаимного сотрудничества и общения с детьми, строить воспитательный процесс с использованием соответствующей возрасту и индивидуальным особенностям деятельности. Необходимо видеть перемены, происходящие со временем с растущим организмом, и уметь дать ему «необходимые точки опоры». Считая, что воспитание должно быть «делом правильно и стройно организованным», М.И. Демков подчеркивал: «Кто понял основную черту детства – жажду деятельности и сумел найти средства для ее удовлетворения, тот во многом решил трудную задачу воспитания» [4, с.229].

М.И. Демков формулирует закон развития как «непреложный закон, которому подчиняются как тело, так и дух человека». По этому поводу ученый пишет: «…к человеку мы можем предъявить только такие требования, которые могут быть выполнены его физической и духовной природой. Поэтому закон развития в применении к педагогике может быть сформулирован так: все физические и духовные силы человека подлежат развитию сообразно индивидуальным его особенностям (природосообразно)» [3, с. 129]. В связи с этим ученый

подчеркивает, что педагогу необходимо «подметить зародыши физического и духовного богатства и дать им подходящее воспитание».

Важная задача – воспитание чувствований, любви и добра. Но для того, чтобы воспитывать чувство любви, педагоги сами должны быть проникнуты идеей долга, идеей любви и благожелания к детям, подавать пример проявления любви к людям. М.И. Демков утверждает необходимость установления в педагогике следующего положения: «Надо развивать предпочтительно чувствования положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие. Поэтому нужно воспитывать мужество, а не страх, умеренность, а не невоздержание, добродушие, а не гнев, симпатию к людям, а не антипатию и ненависть» [2, с. 42].

Педагогу необходимо обладать педагогическим тактом, действовать с величайшей осторожностью и проницательностью, проявлять находчивость, уметь в известный момент найти надлежащий тон при формулировке своих требований, тактично разрешить возникающие недоразумения. Убедительны и справедливы слова М.И. Демкова о том, что «учитель не должен забывать, что он призван быть в школе не ремесленником, а художником», поэтому нужно развивать уверенность в себе, которая «имеет своим источником надежду на успех», любить свое дело, заниматься самовоспитанием и самообразованием.

Таким образом, идеи М.И. Демкова в контексте профессионально-личностного развития и саморазвития педагога содержат в себе важный аксиологический потенциал и актуальны для современной образовательной практики.

Литература

1. Демков М. И. Учебник педагогики. Ч. 1. М., 1914.
2. Демков М. И. Учебник педагогики. Ч. 2. М., 1916.
3. Демков М. И. Курс педагогики. Ч. 1. М., 1918.
4. Демков М. И. Курс педагогики. Ч. 2. М., 1918.
5. Демков М. И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика. М., 1916.

## ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.С.Маджуга
Белорусский государственный университет

В современных условиях общество предъявляет все более высокие требования к учителю, его профессиональной подготовке и личностным качествам. Появились новые типы образовательных учреждений, работающих по авторским программам, учебникам и методикам. Главная цель этих изменений – достижение качества образования, отвечающего современным требованиям, усиление его фундаментальности, практической направленности и личностной ориентированности, содействие развитию творческих способностей учеников. Все это требует от учителя умения проектировать новое содержание образования, преподавать не только основной предмет, но и смежные дисциплины, интегрированные курсы и предметы по выбору учащихся. Несомненно, что эти

задачи невозможно решить без углубления научной подготовки педагогов, целенаправленного формирования у них способности к исследовательской деятельности в предметной и психолого-педагогической сферах, усиления практической направленности обучения.

В наше время определяющими тенденциями развития системы образования выступают: непрерывность, интегративность, регионализация, стандартизация, демократизация; внедрение личностно-ориентированного развивающего образования, в котором личность ученика, студента находится в центре внимания педагога; включение психологической науки в решение жизненных проблем; создание в теории обучения внутренних предпосылок, способствующих реализации психологических закономерностей в учебном процессе; постепенная смена концепции учебной деятельности концепцией единства личности, психики, сознания и деятельности, которая снимает абсолютизацию деятельностного принципа в обучении, обоснованно вводит в систему развивающего обучения носителя психики, сознания и деятельности – личность, творческое развитие которой и составляет главную цель обучения, обосновывает необходимость переноса акцента с алгоритмического обучения, связанного с реализацией деятельностного подхода, на развитие творческого мышления; формирование в рамках учебного процесса у учащихся современного научного стиля мышления.

Учитывая, что современный этап научно-технического прогресса требует от образовательной системы формирования теоретического интегративного синтетического мышления, интеграцию, по словам А.Я.Данилюк, следует признать одним из важнейших дидактических принципов, который в целом определяет организацию образовательных систем. «Тогда предметность становится наиболее общей формой реализации метода интеграции в педагогическом процессе. В этом случае понятия «учебный предмет» и «внутрипредметная интеграция» стали бы тождественными. Этот подход позволяет проводить научные исследования на уровне системных внутрипредметных отношений, анализировать и синтезировать отдельные процессуальные и функциональные составляющие обучения»[3,11]. Таким образом, интегративный метод открывает перспективу использования общенаучных методов теоретического исследования в педагогике. В то же время, если существует внутрипредметная интеграция, то возможна и межпредметная. Последняя, по аналогии с внутрипредметной, представляется в виде целостной дидактической системы высокого уровня сложности со своими особыми функциями, которые принципиально не могут быть осуществлены на уровне внутрипредметной интеграции.

Центральным элементом дидактической системы межпредметной интеграции является личность учителя и его профессиональная, общепедагогическая подготовка. Под межпредметной общепедагогической подготовкой понимается процесс обучения как в системе высших учебных заведений (в педагогических вузах и институтах повышения квалификации), так и при самостоятельной работе, а также и результат, ха-

рактеризующийся определенным уровнем развития интегративного теоретического мышления учителя, сформированности у него общепредметных знаний, умений и навыков, а также межпредметной структуры знаний. Важнейшими методологическими принципами профессиональной подготовки будущих педагогов являются принципы системности и целостности.

Основываясь на исследованиях А.И.Гурьева [2], А.В. Усовой [6], Г.А. Никитиной [5], можно с точки зрения психолого-педагогических систем рассмотреть модель дидактической системы межпредметной интеграции как сложное динамичное образование, которой инвариантно присущи определенные функции, обеспечивающие ее целостность, системность и устойчивое существование. Эти функции условно можно разделить на две группы: внутренние (образовательная, развивающая) и внешние (координирующая, дифференцирующая и интегрирующая).

Данные функции выражают, прежде всего, направленность общепедагогической подготовки учителя на формирование у учащихся межпредметной структуры учебных знаний, что в дальнейшем послужит основой структурирования в сознании учеников естественнонаучной картины мира.

Образовательная функция в общепедагогической подготовке учителя к реализации модели дидактической системы межпредметной интеграции в процессе обучения выражается в направленности учебного процесса и творческой, самостоятельной работы учителя на овладение знаниями основ наук, уяснении их взаимосвязи и взаимообусловленности, что повлечет за собой создание подсистемы метапредметных знаний, умений и навыков, необходимых для успешной интегративной педагогической деятельности.

Развивающая функция в общепедагогической подготовке учителя к реализации модели дидактической системы межпредметной интеграции в процессе обучения отражает: ее влияние на развитие профессионально направленного мышления учителей; развитие их способностей, творческого подхода к педагогической деятельности при формировании у учащихся межпредметной структуры учебных знаний; формирование интегративного мышления.

Координирующая функция в общепедагогической подготовке учителя к реализации модели дидактической системы межпредметной интеграции в процессе обучения выражается: в определении приоритетных направлений в процессе интегративного преподавания конкретного предмета; в координации совместных действий педагога и учащихся в процессе формирования у школьников межпредметной структуры учебных знаний.

Дифференцирующая функция в общепедагогической подготовке учителя к реализации модели дидактической системы межпредметной интеграции в процессе обучения реализуется: при дифференциации материала раздела по структурным элементам знаний (например, законы, явления, теории и т.д.); при организации индивидуальной деятельности учителя и учащихся по межпредметному структурированию учебного материала.

Интегрирующая функция в общепедагогической подготовке учителя к реализации модели дидактической системы межпредметной интеграции в процессе обучения заключается в: концентрации изучаемого материала вокруг зна-

чимых естественнонаучных понятий; организации совместной с другими учителями деятельности по интегративному структурированию учебного материала; отражении объективно существующей органической взаимосвязи учебных предметов и дисциплин.

Исследование Г.А.Никитиной показало, что интеграция не должна рассматриваться как альтернатива линейным курсам; «необходимо сочетать линейное преподавание по основной программе и интегрированное преподавание на факультативных занятиях [5, с. 12]. Овладение интегрированным содержанием образования предполагает включение учащихся в учебно-познавательную деятельность, основой для которой является межпредметная деятельность. Особенно ценным в факультативных интегрированных курсах является предоставленная учащимся возможность осмысления некоторого ранее изученного материала с принципиально новых позиций.

Следовательно, в настоящее время интеграция понимается как «генетический принцип, который в целом определяет систему традиционного предметного образования». Дальнейшее развитие этого принципа способно сформировать качественно новую систему – интегральное образовательное пространство, не противостоящее, а надстраивающееся над предметной системой и полностью сохраняющее ее в качестве своего функционального основания [3, с. 12].

Литратура

1. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии // Высшее образование в России. №4. 2001. С.138-144.

2. Гурьев А.И. Методологические основы построения и реализации дидактической системы межпредметных связей в курсе средней школы. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Челябинск, 2002.

3. Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании // Педагогика. №2. 1998. С. 8-12.

4. Забродин Д.М. О роли учителя и задачах педагогического образования // Высшее образование сегодня. №1. 2004. С. 34-38.

5. Никитина Г.А. Проблемы использования интегрированных курсов физики в средней школе. Автореф. дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1998.

6. Усова А.В. Роль межпредметных связей в развитии познавательных способностей учащихся // Межпредметные связи в преподавании наук в средней школе: Межвузовский сборник научных трудов. Челябинск, 1982. С. 10-20.

## ИНТЕГРИРОВАНИЕ ТЕОРИЙ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Мозоль
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В настоящее время очевидна тенденция глобализации информационного пространства. Умение владеть и управлять информационными потоками является стратегическим ресурсом государственного развития.

С педагогической точки зрения нам представляется крайне важным актуализировать проблему воздействия средств массовой коммуникации (СМК) на развитие ребенка. Овладение учащимися умениями использовать во благо познавательный потенциал СМК является необходимым в динамике развития

творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности. Решению данной задачи призвано способствовать инновационное для постсоветского пространства направление в педагогике – медиаобразование.

Понятие «медиаобразование» (от лат. media — средства и англ. media educetion) в психолого-педагогическом словаре определяется как «направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации» [1, с. 241].

По мнению А.В. Мудрика, основными задачами медиаобразования являются: подготовка подрастающих поколений к жизни в современных информационных условиях, к восприятию информации путем «декодирования» сообщений и критической оценки их качества; осознание последствий воздействия информации на психику; овладение способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий [2, с. 65].

Анализ теоретических и практических разработок различных направлений медиаобразования, позволяет нам классифицировать исследования в данной области следующим образом:

- исследования констатирующего характера, в которых содержатся сведения о восприятии медиатекстов в различных возрастных категориях, а также о критериях и уровнях развития аудитории (И.С. Левшина, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.);
- исследования общетеоретического характера, выдвигающие и анализирующие концепции, модели, методы медиаобразования и масс-медиа в целом (Р. Кьюби, Л. Мастерманн, С.Н. Пензин, А.В. Шариков и др.);
- работы, связанные с вопросами конкретной методики медиаобразования (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина и др.).

В начале 90-х годов XX века А.В. Шариков впервые систематизировал ключевые концепции медиаобразования [3, с.8-11]. В качестве одной из основных концепций автор называет «медиаграмотность», в то время, как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов-исследователей по сути являются синонимами.

Следует отметить чрезвычайно важный теоретико-исследовательский и практический опыт российских коллег по созданию системы медиаобразования в России. В частности, руководитель проекта «Медиаобразование в России: история, теоретические концепции, методика, перспективы» (01-06-00027а), доктор педагогических наук, профессор, Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России А. В. Федоров рассматривает 8 основных теоретических подходов в концептуальной области медиаобразования, представленных нами в виде рисунка (Рис. 1.):

1. «Инъекционная» («защитная», «протекционистская») теория медиаобразования. Ее цель — смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа детской и молодежной аудиторией, так как предполагается, что медиа оказывает очень сильное прямое, в основном, негативное воздействие на аудиторию. Дети подсознательно (неосознанно) переносят в реальную жизнь приемы насилия, увиденные на экране.

С 30-х — 40-х годов XX века сторонники теории рассматривают медиа как «агента культурной деградации» [4, с.151]. В первую очередь обвинения были направлены на рекламу и «желтую» прессу. В современной Америке приверженцами данной теории являются Б. Вилсон, Д. Канкэл, Ф. Бьокка, Дж. Браун и др.

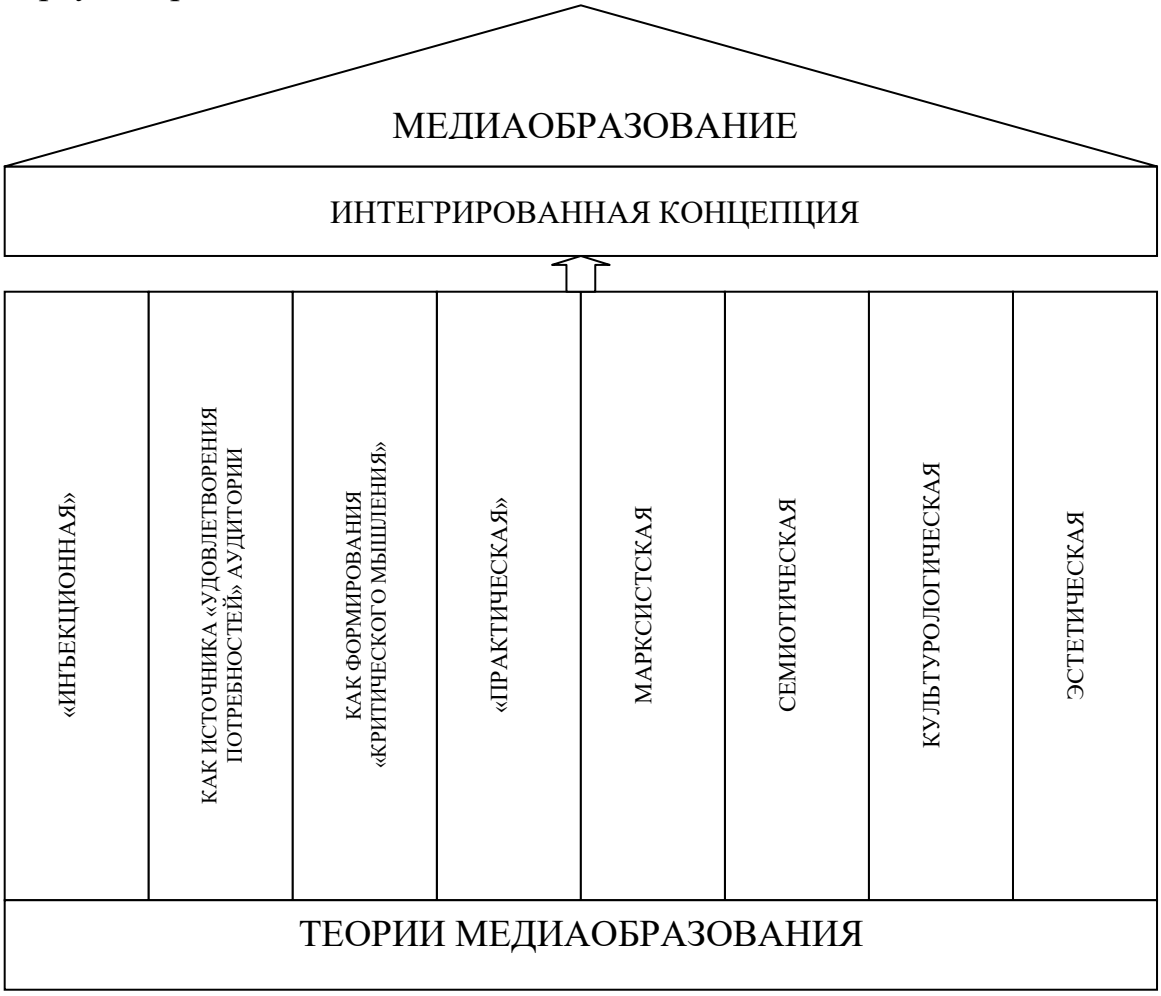



Рис. 1. Интегрирование теорий медиаобразования

2. Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (И.В. Вайсфельд). Концепция полностью противоположна предыдущей, так как сконцентрирована на положительном эффекте влияния медиа и направлена на то, чтобы помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими запросами и потребностями.

3. Теория медиаобразования как формирования «критического мышления». Автор теории британский медиапедагог Л. Мастерман взял за основу теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представлены «четвертой властью», которая распространяет модели поведения, социальные ценности на широкие слои населения, из чего вытекает цель медиаобразования — защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа. Предполагается, что в процессе изучения влияния медиа на индивидов и общество с помощью «кодов» (условных символов) у учащихся выработается «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания и лжи.

4. «Практическая» теория медиаобразования (Э.О. Коноткин, Л.П. Прессман). Известна под названием «медиаобразование как «таблица

умножения». Особое значение уделяется практическим умениям и навыкам работать с медиааппаратурой (фотографировать, снимать фильмы на кино/видеопленку, монтировать, озвучивать их и т.д.).

5. Марксистская теория медиаобразования (А.М. Гельмонт, П.И. Люблинский). В настоящее время трансформировалась в идеологическую: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, социально-политический подход к медиаинформации. Педагоги малых стран и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры путем выстраивания так называемой «информационной защиты».

6. Семиотическая теория медиаобразования. Теория опирается на труды Р. Барта и К. Метца, которые утверждают, что медиа стремятся завуалировать многозначный знаковый характер текстов, что угрожает потреблению информации. Следовательно, необходимо изучать с учащимися коды и грамматику медиатекста с целью его декодирования и оценивания качеством.

7. Культурологическая теория медиаобразования (Д. Бэкингем, А.В. Спичкин, К. Тайнер, Э. Харт). Утверждается, что медиа предлагает, а не навязывает интерпретацию текстов. Аудитория не просто «считывает» медиаинформацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты. Главная цель — помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д.

8. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования. Совпадает с культурологической теорией. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь понять основные законы и язык художественного спектра медиаинформации, а также развить эстетическое восприятие и вкус. Признанные лидеры этого направления в России — Ю.Н. Усов, С.Н. Пензин, О.А. Баранов, И.С. Левшина и др.

Таким образом, в теориях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы в использовании возможностей медиа. Каждая из теорий не автономна, а скорее является составной частью единого целого, т.е. явно прослеживаются интегрирующие тенденции. Однако анализ исследований российских и зарубежных ученых свидетельствует о том, что на сегодняшний день нет единой концепции медиаобразования. Выскажем предположение: данная Концепция интегрирует все выше перечисленные теоретические подходы в области медиаобразования.

Литература

1. 1.Психолого-педагогический словарь/ Сост. В.А. Мижериков. Ред. П.И. Пидкасистый. Ростов, 1998.

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/ Под ред. В.А. Сластенина — 2-е изд., испр. и доп. М., 2000.

3. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М., 1990.

4. Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования// Вестник Российского гуманитарного фонда. 2002. № 1. С. 149-158.

## МОДЕЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ

# ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

С.И. Невдах
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Подготовка будущих учителей, обладающих современной гуманитарной культурой, способных формировать социокультурное, духовное развитие своих учеников в значительной степени зависит от совершенствования и развития личности учителя. Анализ и обобщение современной психолого-педагогической литературы по проблеме развития личности (В.А. Андреев А.Н. Лук, М.С. Коган, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, А.М. Матюшкин и др.) позволили нам создать модель культурологической подготовки будущего учителя.

Разрабатывая модель культурологической подготовки будущего учителя, мы приняли за основу достаточно компактную систему представлений о педагогической культуре личности, типах и ее основных свойствах. Таким образом, модель культурологической подготовки будущего учителя будет включать: а) качества личности, знания и умения, которые должны быть развиты (или сформированы) у специалиста любого профиля, б) специфические качества, знания и умения, диктуемые задачами подготовки к конкретной специальности. Данная модель определяет также цель и содержание подготовки будущего учителя к культуротворческой деятельности.

При разработке модели нами учитывались требования системно-целевого, целостного, личностного и культурологического подходов, положения теории управления, обобщались взгляды на сущность человека, разрабатываемые в философии, психологии, социологии и физиологии.

Модель культурологической подготовки студентов педвуза включает следующие компоненты: аксиологический, технологический, социально-познавательный и управленческо-регулятивный, функциональное назначение которых заключается в следующем.

Аксиологический компонент связан с постижением смысловых ценностей философии культуры и образования. Социально-познавательный компонент отражается в таких функциях, как систематизация информации в единой логике; как аналитический характер мышления, творческий подход к изучаемому знанию, критичность в восприятии информации; предполагает учет принципа историзма в оценке предметов и явлений действительности. Технологический компонент обеспечивает выдвижение, создание новых педагогических технологий, проектирование культуросообразных средств обучения, нестандартных творческих методик обучения, решения теоретических и практических проблем, проектирование новых целей и педагогических принципов. Управленческо-регулятивный компонент определяется саморазвитием психологической культуры личности будущего учителя, умением и готовностью индивидом проявлять личностное отношение к педагогической реальности.

Каждый из выделенных компонентов обусловливается соответствующей структурой педагогического сознания учителя, а также его личностными ориентациями. Модель имеет прогностическую направленность, достаточно

гибко и динамично учитывает различные изменения условий, конкретных ситуаций, влияющих на процесс становления и развития личности будущего учителя.

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.С.Полякова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В музыкально-педагогическом образовании использование разных подходов обусловливается спецификой труда в данной профессиональной области. Исследование закономерностей и механизмов достижения вершин в индивидуальной и коллективной музыкальной деятельности, стадийности становления личностных параметров учителя, траектории достижения профессионализма в музыкальной педагогике потребовало акмеологического подхода, разрабатываемого в трудах О.С.Анисимова, А.А.Деркача, В.Г.Зазыкина, И.И.Цыркуна и др. Он конкретизируется в ряде принципов.

Принцип комплексности опирается на высказывание Б.Г.Ананьева о необходимости целостного подхода к изучению человека и интеграции знаний о нем: различных качеств, свойств и состояний человека и систем, в которых он осуществляет свою жизнедеятельность. В организации музыкально-педагогической подготовки будущего учителя музыки - это выявление многоаспектности и многофакторности детерминант музыкально-педагогического профессионализма.

Принцип системности тесно связан с принципом комплексности. Его основа изучение человека как единого целого, но состоящего из разных взаимосвязанных элементов. Этот принцип впервые разрабатывался в кибернетике (Н. Винер, А.И. Берг и др.), в философии (Дж. Гиг, Н.Н. Моисеев, В. Кинг и др.), в общей теории систем (В.Г. Афанасьев, В.П. Кузьмин, А.И. Уемов, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин), физиологии (П.К. Анохин), психологии (А.А. Бодалев, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.), педагогике (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина и др.) и акмеологии (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач и др.), т.е. человековедческих науках – принцип системности позволяет раскрыть содержание прогрессивного развития личности и ее личностно-профессионального развития как целостной динамической системы. В музыкально-педагогической практике этот принцип представляет собой упорядоченность и взаимосвязь всех элементов сложноорганизованного учебно-воспитательного процесса.

Принцип субъектности основан на теоретической позиции С.Л.Рубинштейна [4], определяющей субъекта как центр организации бытия и субъектности, проявляющей способность совершенствования и самосовершенствования человека через потребность и мотивацию. К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский и др. рассматривают этот акмеологический прин-

цип как главный и определяющий. В музыкально-педагогическом процессе этот принцип предполагает обращение к личности будущего учителя музыки как субъекту совершенствования (опосредованного различными технологиями) или самосовершенствования.

Принцип социально-психологической детерминации и развития (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин и др.) в акмеологическом подходе понимается только как положительно направленный, т.е. ориентированный на прогрессивное развитие и совершенствование личности профессионала. В нашем случае, для процесса профессиональной подготовки учителя музыки, принцип социально-психологической детерминации и развития понимается как двойная детерминация совершенствования личности: внутренняя (раскрытие потенциала) и внешняя (осознаваемые и принимаемые внешние воздействия), при этом социальная детерминация все более переходит на психологический уровень. Акмеологический подход признает, что развитие осуществляется в плане индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности.

Принцип гуманизма обусловливается приоритетом интересов человека, его прогрессивного личностного и профессионального развития. Этот принцип имеет глубокие корни в психолого-педагогической науке, но наиболее последовательное его исследование начинается со средины XX века в русле гуманистической психологии Г. Олпорта, А. Маслоу, Э. Фромма, К. Роджерса. В национальной педагогической науке к разработке этого принципа обращалась К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская, А.П. Сманцер.

Принцип «выращивания» основан на двойственном характере педагогического воздействия и предполагает, с одной стороны, развитие у студента общественно ценных качеств личности, а с другой – сознательный учет специфики и индивидуальных качеств будущего учителя музыки. О.С.Анисимов пишет, что «при реализации принципа «выращивания», требующего многосторонней и организованной рефлексии, тонких отношений с обучаемым, педагогическая деятельность во многом становится похожей на исследовательскую, не похожую на традиционные образцы, предполагающие типизированные процедуры»[1, с. 173].

Рассмотренный нами акмеологический подход и его особенности, отражающие сущность музыкально-педагогического процесса в профессиональной подготовке учителя музыки естественно смыкаются с культурологическим подходом и взаимодополняют друг друга.

Культурологический подход рассматривает культуру как совершенствование, облагораживание духовных и физических сил человека и общества, культивирование духа, т.е. процесс и результат образования и воспитания (А.С.Зубра). Рядом исследователей культура рассматривается как организованное сообщество людей, разделяющих одни и те же ценности, обычаи и социокультурные институты (М. Коул). БСЭ дает следующее определение культуры «Культура – исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в различных типах и формах организации жизнедеятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» (БСЭ) [2].

Культурологический подход опирается на аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира (И.Б. Котова, С.А. Смирнов, Е.Н. Шиянов). Объективная связь человека с культурой как системой ценностей обусловливает его применение в нашем случае. Личность несет в себе часть культуры, она развивается на основе освоенной и присвоенной ею культуры. Более того, человек сам может вносить в нее нечто новое, ранее не существовавшее, становясь, таким образом, творцом новых элементов культуры. С точки зрения педагогического процесса освоение культуры как системы ценностей несет в себе многозначный результат: а) многоаспектное развитие человека (общечеловеческая ценность); б) становление его как профессионала и специалиста (общественная ценность); в) становление его как творческой личности (индивидуальная, личностная ценность в экстраполяции смыкается с ценностью общественной и общечеловеческой).

Важным для музыкально-педагогического процесса является понимание культуры как социальной и личностной системы ценностей, что отмечено М.С. Коганом. Культура как совокупность знаковых систем исследовалась Ю.М. Лотманом, М.К. Мамардашвили и др. Процесс музыкально-педагогической подготовки учителя имеет тесную связь с музыкальной речью как знаковой системой, в силу чего культурологический подход является оправданным и актуальным и с этой точки зрения. Его принципы могут быть сформулированы следующим образом.

Принцип сосуществования, взаимопроникновения и диалога культур, как отражение разомкнутости, открытости и динамичности планетарной культуры. Он предполагает опору на первый принцип «научиться жить вместе», выдвинутый Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию во главе с Жаком Делором, который требует расширения знаний о других народах, их истории, культуре, традициях, менталитете [3].

Принцип аксиологического расширения личностных смыслов культурных феноменов. Признавая бинарность детерминации становления и развития творческого потенциала личности (внутреннюю и внешнюю), можно отметить, что этот принцип дополняет предыдущий. Первый определяет существование поликультурной среды, обусловливающей внешнюю детерминацию, а второй – обусловливает внутреннюю детерминацию становления и творческого развития индивидуальности студента, т.е. раскрытие личностного потенциала за счет смыслотворчества и усиления аксиологичности приобретаемых и осваиваемых смыслов.

Принцип актуализации духовной культуры как основы самореализации личности будущего учителя музыки. Взгляды Э.В.Соколова на духовность как иерархию экзистенциальных структур: трансцендентной – стремление расширить границы своего Я; аксиологической – признание абсолютной ценности человеческого бытия; временной – осознание непрерывности существования во времени; холистской – обеспечение индивидуальной целостности, единства психической жизни личности лежат в основе этого принципа [5]. Осознание личностью духовной культуры как комплекса этих структур – только начало сложного процесса самореализации будущего учителя музыки в направлении духовности. Перечисленные выше составляющие должны актуализироваться,

стать насущно необходимыми для человека в определенный момент его существования, прежде чем духовная культура личности станет движущей силой ее самореализации.

Принцип организации музыкально-педагогического процесса в поликультурной образовательной среде на основе человекотворческой направленности культуры и культурного самоопределения личности. Признание культуры как среды взращивающей и питающей личность [2] требует организации музыкально-образовательного процесса с учетом многофакторного воздействия этой среды на формирование личности. Поликультурная среда учебного заведения позволяет концентрировать на этом пространстве совокупный духовный интеллект и энергию духа отдельных личностей-творцов. Субъективное освоение этого пространства лежит в основе культурного самоопределения личности будущего педагога-музыканта.

Рассмотренные подходы обусловливают успешное становление и развитие личностно-профессиональных качеств учителя музыки в опоре на творческий характер, аллотропизм и полифункциональность музыкально-педагогического процесса, протекающего в поликультурной среде.

Литература

1. Анисимов О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Минск, 2002.
2. Зубра А.С. Культура личности как духовная ценность: Пособие для педагогов, воспитателей, студентов. Мн., 2000.
3. Образование: сокрытое сокровище: Доклад международной комиссии по образованию для XX1 века, представленный ЮНЕСКО / Делор Жак и др. Париж, 1996.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.
5. Соколов Э.В. Культура и личность. Л., 1972.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ

В. Н. Пунчик
Белорусский государственный педагогически университет имени Максима Танка

Современная общепедагогическая подготовка предполагает наличие стандартов, типовой учебной программы по педагогике, разнообразных и гибких дополнительных образовательных программ, учебника и учебных пособий по педагогике, освоение в учебном процессе инновационных моделей [1]: априорной, инструментальной, исследовательской, культурологической, диалоговой и др., где учения больше, чем преподавания, и объектом изучения является не только предметное, но и метапредметное знание, а также различные виды деятельности.

Одной из основных задач подготовки учителя является формирование и развитие таких когнитивных структур его сознания, которые позволили бы ему успешно осуществлять свою профессиональную деятельность и саморазвиваться в ходе этой деятельности. Важнейшей из таких структур, позволяющей педагогу продуктивно мыслить и действовать, является система научно-педагогических понятий. Именно сформированность у педагога такой базы

позволяет ему не только осознать и творчески использовать имеющееся у него теоретическое знание, но и воспринимать новое знание, осмысливать, преобразовывать его в педагогическое личностное знание.

Педагогический опыт, осмысленный педагогической теорией и выраженный в научных понятиях, детерминирует деятельность педагога и придает ей осознанный рефлексивный характер. В педагогической деятельности научные понятия выполняют роль образцов, выработанных педагогической мыслью и отражающих конкретно-всеобщую природу педагогических явлений, задают «понятийную схему» [2] деятельности педагога, дают возможность на основе понятийного мышления действовать в соответствии с сущностью, структурой и свойствами явлений педагогической действительности.

Педагогические понятия представляют собой один из важнейших компонентов системы педагогических знаний, они составляют основу научного языка педагогики. В педагогическом процессе понятия выступают как форма мышления, средство познания нового и как его результат. Усвоение педагогических понятий студентами играет исключительно важную роль в становлении их как будущих педагогов. От качественного усвоения понятий студентами зависит освоение законов и концепций, овладение умениями творческого применения знаний на практике.

Как доказано диссертационными исследованиями В.С. Безруковой [3], О.А. Хабриевой [4] и др. отсутствие у педагога должным образом сформированной понятийной базы, недопонимание содержания и значения педагогических понятий приводит к искажению восприятия и интерпретации педагогических явлений.

Проблема формирования научных понятий относится к числу наиболее сложных и на уровне общего ее решение отражено в традиционных направлениях, основанных на следующих теориях: ассоциативно-рефлекторной теории обучения, теории поэтапного формирования умственных действий, теории содержательного обобщения.

Развивая идеи Л.Я. Зориной [5], в качестве ориентировочной основы при описании дидактического понятия мы предлагаем использовать теорию. Схема описания теории представляют собой упорядоченную совокупность вопросов, выполняющих роль элементов системы изложения теории. Конструирование схемы описания дидактических понятий проводилось с учетом представлений о понятии как логической категории, объекте-системе, учитывались также специфические особенности дидактических понятий. Сконструированная нами схема описания дидактического понятия имеет следующий вид. Генезис понятия. Содержание понятия. Объем понятия. Место в системе дидактических понятий. Область применения понятия. Способы операционализации понятия. Границы применимости понятия.

Представленная схема описания дидактического понятия является обобщенной и обладает свойством инвариантности. Она задает требования к усвоению дидактического понятия.

Развивая идеи Н.А. Менчинской [6] о том, что усвоение понятий в процессе обучения подчинено определенным закономерностям, но имеются существенные вариации хода усвоения, которые зависят от содержания усваиваемо-

го понятия, нами было проведен контент-анализ дидактических понятий. В результате применения методов концептуального извлечения знаний из педагогических источников было выявлено, что понятие «обучение» является первичным, остальные дидактические понятия являются его производными. Понятию «обучение» был присвоен ранг, равный единице, последующие ранги (до третьего включительно) были распределены по значимости (Табл. 1).

Таблица 1.

Иерархия дидактических понятий

| Основные понятия | Производные понятия (r > 3) |
|---|---|
| Обучение (r = 1) | Закономерности обучения, принципы обучения, система обучения, виды обучения, модель обучения, технология обучения, самообразование |
| Процесс обучения (r = 2 ) | |
| Цель обучения (r = 2 ) | |
| Содержание образования (r = 3 ) | Учебный предмет, учебный материал, учебная программа, учебный план, образовательный стандарт |
| Метод обучения (r = 3) | Учение, преподавание, прием обучения, учебная задача |
| Организационные формы (r = 3) | Общие формы организации обучения, внутренние формы организации обучения, внешние формы организации обучения |
| Результат обучения (r = 2) | Диагностика обучения, эффективность обучения, качество обучения |

Процесс формирования понятия рассматривается нами в контексте как процесс конструирования на основе мыслительных операций. Ядром формирования дидактического понятия в зависимости от его ранга является рецептивная, инструментальная, исследовательская или инструментальная модель-предписание. Факторами, влияющими на выбор стратегии формирования понятия у студента, являются также донаучное представление студента о понятии и уровень сформированности у него мыслительных операций.

Успешность формирования дидактических понятий у студентов определяется также компьютерным сопровождением, ресурсным обеспечением и систематической компьютерной диагностикой качества усвоения дидактических понятий на основе технологии извлечения и концептуального анализа знаний.

Литература

1. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Мн., 2000.
2. Ячин С.Е. Понятийное мышление в структуре сознательной деятельности. Владивосток, 1988.
3. Безрукова В.С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: Дисс. ... д-ра пед. наук. Казань, 1983.
4. Хабриева О.А. Понятийно-терминологическое обеспечение использования теории эстетического воспитания в практической деятельности учителя: Дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1987.
5. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., 1978.
6. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. М., 1989.

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

А.П. Сманцер
Белорусский государственный университет

Подготовка специалистов, в том числе педагогов, в отдельные периоды истории отечественного университетского образования принимала разные масштабы, формы, проявлялась в многообразных типах и видах. Открытие в классических университетах педагогических отделений положило начало систематическому педагогическому образованию, которое должно отличаться фундаментальностью знаний, умений и навыков, а также широкой гуманитарной, психолого-педагогической подготовкой и научно-исследовательской направленностью. В настоящее время педагогическое образование в отечественных университетах развивается как составная часть системы высшего педагогического образования.

Университетское педагогическое образование – малоизученная сфера высшего педагогического образования. В литературе по педагогике высшей школы термин «университетское педагогическое образование» встречается редко. Общепринятым считается определение «университетского педагогического образования», данное в «Педагогической энциклопедии»: «Отличительной чертой университетского педагогического образования является более широкая научно-теоретическая подготовки студента. В учебных планах университетов предусмотрены специализации и курсы по выбору студентов. В то же время университеты дают выпускникам несколько меньшую педагогическую и методическую подготовку» [1, с. 379]. В классических университетах на изучение педагогических дисциплин отводится самое минимальное количество учебных часов. Здесь же отмечается, что в университетах осуществляется подготовка научных и педагогических кадров для научно-исследовательских и проектно-конструкторских учреждений, промышленности, сельского хозяйства, высших и средних специальных учебных заведений, общеобразовательных школ.

Общий обзор подходов и точек зрения на исследуемую проблему позволяет говорить о неоднозначности определения сущности университетского педагогического образования. При этом большинство исследователей, с одной стороны, указывают на фундаментальность получаемых специальных научных знаний будущими учителями, а с другой, – говорят о недостаточной психолого-педагогической и методической подготовки выпускников университета. Это закономерно, так как в классических университетах главное внимание обращается на овладение студентами специальных предметных знаний по физике, математике и т.п. При этом большинство учебных курсов читается без существенных изменений как для студентов производственного, так и педагогического отделений. Более того, на педагогических отделениях многие спецкурсы посвящены достаточно узким специфическим разделам математики, физики и др., которые не несут существенной образовательно-педагогической нагрузки. В то

же время в университете будущие педагоги не изучают историю педагогики, школьную гигиену, возрастную и педагогическую психологии, основы управления школой, методику воспитательной работы. Курс педагогики изучается в сокращенном варианте. Студенты фактически, получив диплом об университетском образовании, так и не смогли осмыслить педагогические системы Я.А.Коменского, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Д. Дьюи и многих других известных педагогов.

Все вышеизложенное вызывает необходимость разработки современной концепции университетского педагогического образования. Эта проблема требует проведения широкомасштабного педагогического исследования. Тем не менее, мы остановимся на отдельных концептуальных положениях подготовки будущего преподавателя в университете.

Прежде всего, важно выявить сущность и определить цели университетского педагогического образования с точки зрения студентов и университета.

Целью студентов является разносторонняя подготовка к будущей педагогической деятельности на основе интеллектуального и эмоционального развития, способствующего формированию личностно-профессиональных и индивидуальных качеств, которые соответствуют их способностям, интересам, потребностям.

Целью университета является обеспечение высокого уровня общенаучного, социального и профессионального индивидуально-творческого развития студента, овладевающего основами педагогической профессии, общей культуры, позволяющими проявить их в коллективно-педагогической деятельности и в процессе непрерывного самообразования.

Подготовка специалиста в системе университетского педагогического образования осуществляется в соответствии с реальными потребностями страны, а также от направленности личности студентов, их профессиональных интересов, способностей и возможностей. Содержание такой целевой подготовки должно быть практически обосновано, что достигается путем разработки профиля специалиста, которому подчинено все содержание обучения — от начала (общетеоретических дисциплин) до завершения (практической педагогической подготовки). Она должна включать следующие блоки (модули) дисциплин.

Блок общенаучных дисциплин, который направлен на овладение студентами методологией научного познания, законами развития общества, природы человека, методами и принципами развития фундаментальных наук, основными теориями и концепциями, категориями и терминами, научным языком в целом. Главным показателем общенаучной подготовки является сформированный уровень научного мировоззрения.

Блок дисциплин специальной подготовки связан с усвоением всего комплекса научной информации по основным дисциплинам, спецкурсам и спецсеминарам с учетом специфики базовой специальности, которую осваивает студент университета. Главным показателем специальной подготовки является усвоение студентами системы обобщенных, межпредметных и частных знаний, умений, способов деятельности в избранной области знания.

Блок психолого-педагогической подготовки представляет процесс и результат изучения студентами обязательных предметов психолого-

педагогического и методического цикла, дисциплин по выбору и факультативов в связи с избранной специальностью. В ходе такого изучения студенты овладевают научными основами педагогической деятельности (общими закономерностями развития педагогического процесса и ведущими теориями, концепциями, лежащими в его основе), необходимыми для освоения педагогической теории и анализа педагогической практики. Главным показателем психолого-педагогической подготовки является необходимый и достаточный уровень сформированности общепедагогических знаний, умений и навыков, определяющих профессиональную направленность будущего специалиста.

Блок культурологической подготовки предполагает развитие у студентов чувства сопричастности к национальному и мировому культурному процессу, развитие сущностных сил личности, ее творческого самоутверждения и самовыражения, развитие личностно ориентированного отношения к педагогической действительности. Главным показателем культурологической подготовки студентов является уровень сформированности личности, ее духовности, интеллектуально-нравственной свободы, творческой индивидуальности, социальной активности.

Блок научно-педагогической подготовки студентов направлен на освоение методологии и методики научно-педагогического исследования, формирование умений планировать и организовывать научный поиск в области педагогики. Главным показателем научно-педагогической подготовки является сформированный уровень научно-педагогического мышления, которое характеризуется эвристическим, творческим подходом к изучению педагогических явлений, системной организацией опытно-поисковой деятельности и предвидением результатов.

Блок практической педагогической подготовки включает взаимодействие студентов с учащимися во время учебной и внеклассной работы, в процессе которой развиваются их деловые и межличностные отношения к основе сотрудничества. В ходе практической педагогической подготовки будущий специалист овладевает содержательно-процессуальной и организационно-методической системами педагогической деятельности, основными элементами современных технологий обучения. Главным показателем практической педагогической подготовки является сформированный уровень личности преподавателя с системным видением педагогического процесса.

Технологизация педагогического процесса в вузе направлена на повышение качества подготовки будущих специалистов. Содержание технологии университетского педагогического образования представляет собой научно обоснованную и рационально отобранную научную информацию и организационные формы, которые создают условия для мотивации, стимулирования и активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Элементный состав технологии университетского педагогического образования включает систему педагогических и учебных методов, приемов и способов целеполагания, планирования, организации, осуществления, контроля, коррекции и оценки учебно-познавательной деятельности, которая позволяет формировать у студентов культуру учебно-познавательного труда.

Технология университетского педагогического образования предусмат-

ривает: широкое применение форм и методов активного обучения, способствующих интенсификации учебно-познавательной и профессиональной деятельности; моделирование профессионально-педагогической деятельности в учебном процессе при подготовке специалистов путем проектирования и решения педагогических ситуаций, а также трансформация приёмов учебной работы студентов в «образовательно-педагогические умения»; включение студентов в профессионально-направленную творческую деятельность, предполагающую перенос усвоенных профессионально-педагогических знаний, умений, способов деятельности на широкую область педагогической действительности; индивидуализация обучения студентов, которая предусматривает диагностику и учет интересов, склонностей, способностей и возможностей студентов; преобладание различных форм самообразования, предполагающих широкое внедрение элементов новых информационных технологий.

Таким образом, создание полноценной концепции университетского педагогического образования, в которой отражались бы критерии и показатели качества университетского педагогического образования, несомненно, будет способствовать повышению уровня педагогической и общенаучной подготовки будущих преподавателей с университетским образованием.

Литература

1. Педагогическая энциклопедия. М., 1964. Т. 3.

## СУЩНОСТЬ ГЕРМЕНЕВТИКО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Т.Е. Титовец
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Потеря идентичности человека с природой, характерная для неспециализированного вида, привела его на определенном этапе антропогенеза к поиску средств воссоединения потерянной связи с миром с одной стороны и механизмов самоидентификации - с другой. Такая интегральная функция обеспечения опоры в оторванном от природы бытии и сознания своей идентичности имманентна диалогу – непосредственному или опосредованному через воплощенный дух в слове информационному обмену с другим человеком. Антропологическое значение диалога как канала трансляции личностных смыслов проникает и в такую сферу индивидуального бытия, как педагогическое общение.

Однако, как указывает в психологическом исследовании Б. Братусь, человек в разной степени открыт смысловому влиянию другого и может отторгать его как заведомо чуждое, инородное. В итоге не каждый диалог знаменует обновленное понимание явления субъектом интерактивной деятельности и переоценку им своей целостности через призму полученной информации.

Фиксируемое в образовательной практике противоречие между смысловыми сферами педагога и воспитуемого, не позволяющее преодолеть оковы деперсонифицированного идеала познания, требует обращения к герменевтиче-

ским исследованиям, которые могут пролить свет на проблемы интерпретации транслируемых смыслов в диалогическом общении и выявить пути совершенствования профессиональной культуры педагога, повышения эффективности его межличностного общения с воспитуемым.

Исходя из научной предпосылки основателей герменевтики Г-Г. Гадамера, М. Хайдеггера о роли герменевтического круга в реализации когнитивной деятельности познающего, современные американские герменевты Д. Блэкер и Д. Мизгельд выдвигают в качестве критерия состоявшегося диалога самостоятельно обнаруженный новый смысл уже знакомого феномена, освобожденный от заблуждений в видении предмета, транслируемых другим человеком, а также заблуждений, вызванных собственными предрассудками в отношении этого предмета в силу сложившихся убеждений.

Проекция герменевтических открытий в область содержания педагогического образования означает обновленное видение акмеограммы учителя, неотъемлемой составляющей которой выступает способность педагога конструировать взаимно событийный диалог с воспитуемым на высоком уровне герменевтической культуры.

Структурное содержание профессионально-герменевтической культуры педагога представлено следующими компонентами:

- когнитивный: знания внешних и внутренних факторов, влияющих на характер интерпретации и понимания явления ребенком;
- ценностный: уважение к различиям в тонкости восприятия, логике понимания, личностной значимости изучаемого явления у разных воспитуемых, обусловленным особенностями их социокультурной образовательной среды и индивидуального опыта;
- технологический: умение определять по результатам деятельности воспитуемого причины его непонимания или недопонимания на уровне структурных связей его концептуально-смысловой сферы; умение управлять пониманием ребенка, восстанавливая в его концептуально-смысловой сфере недостающие звенья.

Если в процессе познания субъект неизбежно соотносит содержание чужого высказывания с личностью его носителя, то учитель, не являющийся авторитетом для ученика, будет блокировать смыслопоисковое слушание ученика. Поэтому герменевтический поворот в педагогике усиливает значение личностной культуры учителя.

В области дошкольного и начального школьного образования актуальность формирования герменевтико-диалогической культуры учителя еще более заостряется. Как отмечает М.К. Мамардашвили, чем младше ребенок, тем более дискретна разница между его наблюдением и наблюдением взрослого и тем труднее эту разницу контролировать. Успех воспитания зависит от редкого умения педагога увидеть «изнутри» первые ростки смысловой сферы ребенка, на которых зиждется его дальнейшее понимание мира.

Проблема герменевтико-диалогического развития будущего педагога в учебно-воспитательном процессе вуза требует изменений как на содержательно-целевом, так и операциональном уровнях педагогической подготовки. Целенаправленность обучения на герменевтическую подготовленность будущего

воспитателя или учителя смещает акцент от умения давать ответ к умению задавать вопрос, активное слушание ценится не меньше, чем стремление высказаться, а готовность подвергнуть сомнению прежнюю истину не меньше, чем отстаивать свои идеи.

Значительным развивающим потенциалом для будущего педагога является внедрение в образовательную практику методов межличностного взаимодействия на учебном занятии (аксиологические дискуссии, симуляционно-деловые и ролевые игры, тематические форумы и пресс-конференции и т.д.), которые приучают студентов становиться на чужую точку зрения, искать многовариативность в интерпретации одного и того же явления, находить общее смысловое поле, уважать чужое мнение, корректировать и обогащать собственную концептуальную сферу.

Формирование профессионально-герменевтической культуры педагога находится также в определенной зависимости от степени вовлечения в образовательный процесс идеи диалога культур. Вне сопоставления межкультурных реалий и их оценки рефлексия собственных ценностных приоритетов частично заблокирована, замедляется динамика развития смысловой сферы, остается незадействованным механизм герменевтического круга, требующий соотнесения информации с историческими и культурными традициями другой страны. Практика преподавания англоязычного курса «Межкультурный анализ» студентам факультета белорусской филологии и культуры (со смежной специальностью «Английский язык») подтвердила позитивную взаимосвязь между умениями межкультурного анализа социальных реалий стран мира и составляющими их профессионально-герменевтической культуры, уровнем их интерпретационной системы, концептуальности мышления.

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ И ОРГАНИЗАЦИИ БАЗОВЫХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.С Шилова, Т.А. Шингирей
Институт повышения квалификации и переподготовки кадров БГПУ

Повышение квалификации является одним из компонентов системы непрерывного образования, вид дополнительного профессионального образования, направленного на обновление и углубление полученных профессиональных знаний, совершенствование профессиональных умений и деловых качеств, удовлетворение образовательных потребностей специалиста.

Концепция (лат. conteptio) базовых курсов повышения квалификации специалистов образования выступает как система теоретических идей, положений, принципов, в соответствии с которыми организуется и осуществляется процесс повышения квалификации специалистов образования.

Разработанная нами концепция определяет стратегическое направление в определении содержания и технологии базовых курсов повышения квалификации специалистов образования на факультете повышения квалификации специ-

алистов образования Института повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» [1].

Курсы повышения квалификации, гарантированные государством один раз в пять лет, ориентируются, как правило, на удовлетворение профессиональных потребностей учителя: осмысливаются новые образовательные концепции, осваивается новое содержание, формы и методы работы по предмету, обновляются знания в рамках достижений психолого-педагогической науки и практики. Структура организации и реализуемые в ходе курсовой подготовки функции обеспечивают базовый уровень развития профессионализма учителя.

В основании концептуальных подходов профессионального развития специалиста на этапе последипломного образования лежит модель процесса становления педагога в профессии, целью которой является достижение все более высокого уровня профессионализма, а доминирующая задача – способствовать формированию специалиста в сфере педагогического образования, который будет учиться всю жизнь.

Содержанием процесса профессионального развития являются качественные изменения педагога как личности и профессионала, связанные с освоением общих способов педагогической деятельности и соответствием знаний и смыслов. Необходимость превращения этого процесса в деятельностный на данном этапе непрерывного профессионального образования обусловлена тем, что качество вузовского образования специалистов часто не соответствует требованиям, предъявляемым к ним современным уровнем развития педагогического образования. Механизмом усвоения обобщенных способов педагогической деятельности служит система познавательных действий, которая конкретизирует отдельные этапы принципа развития познания: восхождения от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному. Средствами реализации процесса профессионального становления слушателей базовых курсов повышения квалификации мы считаем проектирование и организацию их учебной деятельности, направленную на развитие их субъектности.

Субъектность рассматривается нами как качественное состояние личности педагога, которое констатирует высший уровень его профессионального развития. Она связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность и педагогическую деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования. Сущностными свойствами данного процесса выступает способность педагога: управлять своими действиями; практически преобразовывать действительность, самого себя, учащихся, условия развития участников педагогического процесса; моделировать и планировать способы развития себя и учащихся, способы взаимодействия; реализовывать намеченные программы; контролировать ход и оценивать результаты своих действий и действий учащихся; рефлексировать свою деятельность, деятельность обучаемых, а также рефлексировать деятельность, направленную на взаимодействие.

В условиях курсовой подготовки учебные предметы перестают быть изолированными друг от друга. Центром профессиональной подготовки становится личность специалиста системы образования.

В основу модели его развития положены следующие принципы:

- Обучение в широком гуманитарном контексте, не ограничивающееся рамками определенной предметной области.
- Целостность. Профессиональная проблема рассматривается как на предметном, так и на метапредметном уровнях.
- Соучастие преподавателей факультета повышения квалификации специалистов образования в определении индивидуальной образовательной траектории слушателей.
- Диалогичность: прямой и опосредованный диалог «слушатель-преподаватель».
- Творческая среда как условие внутренних перемен: проведение педагогических мастерских методом погружения.
- Кураторское сопровождение. С каждой группой работает куратор и методист, которые с одной стороны, выстраивают программу предметных занятий, с другой, - создают благоприятную образовательно-воспитательную среду с последующим проведением рефлексии. Структура занятий включает в себя проведение «Педагогической студии», семинара «Из опыта работы» и заключительного «Круглого стола».

Реализация данного подхода на практике позволяет даже в короткие сроки (две недели) выделить из наличного контингента слушателей несколько групп («начинающие», «основная группа», «эксперты») и выстроить индивидуальную траекторию профессионального развития каждого из них. Конкретное наполнение программы индивидуального развития определяется личным планом профессионального становления педагога, составленного с учетом его индивидуальных профессиональных и личностных особенностей, то есть с позиции личностно ориентированного процесса профессионализации. Программа составляется в процессе прохождения курсовой подготовки.

Одним из концептуальных подходов к проектированию и организации педагогического процесса со слушателями является применение таких активных деятельностных форм, как тренинги, дискуссии, «круглые столы», педагогические студии, в ходе которых происходит «открытие» нового для педагогов знания. Применение нового знания при выполнении творческих заданий, индивидуальных и групповых инновационных проектов способствует переходу его в личностное знание, когда основной упор делается не на «новизну», а на творческое переосмысление опыта, имеющегося у каждого слушателя.

Психолого-педагогический, теоретико-методологический и предметный блоки специалисты сферы образования изучают в инвариантном режиме, но они свободны в выборе методов и форм проведения занятий. Свободу мы понимаем как свободу выбора способов познавательной деятельности в ходе обучения, свободу творчества и самовыражения. На наш взгляд, построение педагогического процесса с учётом этих свобод способствует формированию у слушателей осознанной ответственной свободы как неотъемлемой черты гуманистически ориентированного педагога.

Ключевым моментом в стратегии и тактике организации курсовой подготовки специалистов системы образования является создание условий для разви-

тия у них установки на саморазвитие и самосовершенствование себя и своих учащихся.

Проблема создания условий, на наш взгляд, имеет два основных аспекта: соответствие содержания курсовой подготовки гуманистической личностной ориентации образования и соответствие педагогических форм, методов и технологий новым социальным запросам. Решение этих проблем и составляет сущность стратегических задач, стоящих перед системой повышения квалификации сегодня.

Философия, лежащая в основе программ обучения слушателей факультета включает в себя:

- идею открытой профессионально-педагогической среды, основанной на равенстве прав и ответственности ее членов за воспитание и обучение учащихся перед обществом и родителями.
- современное понимание педагогического процесса, предполагающее активность её субъектов, то есть их значимость, право на существование в поликультурном пространстве, неконфликтное принятие разнообразия.
- существование различных мировоззренческих позиций без жестко заданных норм поведения и восприятия.
- идею ценности личности учащегося и создания среды, адекватной её развитию.

Повышение квалификации в условиях базовой курсовой подготовки представляет собой многоэтапный и сложный процесс последовательного перехода слушателей от предварительного ознакомления с предметами изучения (новыми знаниями, способами и видами деятельности) к умственной самостоятельности и использованию полученных знаний в новых способах деятельности, основанный на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Чему бы не обучался человек – управлению всегда подлежит деятельность или действия как ее составная часть. Деятельность и является конкретным объектом управления. Целью управления может быть: формирование нового вида деятельности с заданными качествами слушателей; повышение качества имеющейся деятельности по одной или нескольким характеристикам; формирование отдельных элементов имеющейся деятельности с заданными показателями.

Разрабатывая содержание базовых курсов повышения квалификации специалистов образования, необходимо начинать с выбора деятельности (конкретного объекта управления) и указания цели управления. Выбор конкретного вида деятельности определяется спецификой задач, стоящих перед системой повышения квалификации.

Процесс обучения слушателей в системе повышения квалификации на базовых курсах проходит ряд этапов, каждому из которых соответствуют адекватные средства обучения:

- создание у обучаемых положительной учебной мотивации. В качестве средств обучения выступают: профессиограмма педагога; диагностические материалы для проверки знаний и способов деятельности, докурсовые задания, проблемные вопросы, педагогические задачи и ситуации.

- создание системы ориентиров деятельности, т.е. этап составления схемы ориентировочной основы действий обучаемых. В качестве средств обучения выступают: планы, программы, структурно-логические схемы.
- формирование модели деятельности в результате которой возникает возможность усвоить содержание действия. В качестве средств обучения выступают материалы для проведения занятий в активных формах обучения.
- формирование действия как внешнеречевого (в громкой речи). Этот этап может быть представлен как организация первоначальной самостоятельной деятельности специалистов образования на основе сформированной модели под руководством и контролем преподавателей. В качестве средств обучения выступают: образцы выполнения действий, которые могут быть представлены в виде карточек-заданий, плакатов, моделей, педагогических ситуаций и т.д.
- формирование действий во внешней речи (про себя). В итоге этот этап может быть представлен как самостоятельная деятельность слушателей с элементами самоконтроля. В качестве средств на этом этапе могут выступать специальные задания реферативного характера.
- формирование действий во внутренней речи. В итоге этот этап может быть представлен как самостоятельная деятельность обучающихся с элементами творчества. В качестве средств обучения выступают специально подготовленные слушателями творческие задания по выбору, составленные на основе их профессионального опыта [6].

Разноуровневый характер профессиональной подготовки специалистов образования предполагает также и разноуровневый подход к компонентам учебно-методического комплекса с точки зрения их сложности и степени направленности на творческое решение педагогических задач. Мы также полагаем, что наряду с инвариантной частью такого комплекса в профессиональной курсовой подготовке специалиста-педагога необходим вариативный компонент, способствующий реализации индивидуальных возможностей слушателей и учитывающий специфику их профессиональной деятельности и опыта.

Образовательная среда в условиях курсовой подготовки включает использование групповых и коллективных занятий, организацию занятий в малых группах на основе диалога и полилога, имитационно-ролевых игр, тренингов учебного и личностного общения.

Практические занятия со слушателями целесообразно проводить как взаимосвязанную цепочку ситуаций, реализуемых в диалоге. В основе их организации лежат следующие принципы:

- принцип полидиалога (преподаватель – слушатель, слушатель – преподаватель, слушатель – слушатель);
- принцип самоформирующихся проблемных ситуаций;
- принцип коллективного анализа ситуаций, проблемы;
- принцип гибкого сценария ведения занятий.

Подобная методика помогает не только интегрировать полученные знания в целостные представления о профессиональной деятельности специалиста, но и способствует профессиональному самоопределению.

В курсовой подготовке слушателей базовых курсов особо выделим рекреативную функцию, под которой понимается освоение универсальных знаний,

умений и навыков, позволяющих личности быть автономной в любых быстроменяющихся условиях образовательно-профессиональной среды. Отличительной ее особенностью является освоение личностью в процессе обучения в актуальном и интерактивном режиме универсальных знаний и навыков, позволяющих произвольно адаптироваться к внешним условиям.

Данные концептуальные подходы частично реализованы и реализуются в работе с педагогами общеобразовательных школ, преподавателями вузов и колледжей на факультете повышения квалификации специалистов образования БГПУ им. Максима Танка.

Литература

1. Андарало А.И., Кашлев С.С., Шилова Е.С. Концепция базовых курсов повышения квалификации специалистов образования Республики Беларусь. Мн, 2003.
2. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991.
3. Анисимов О.С. Педагогическая концепция перестройки последипломного образования. М., 1992.
4. Жук А.И., Кошель Н.Н. Концептуальные и экспериментальные аспекты становления практики повышения квалификации // Образование и повышение квалификации работников образования. Мн., 1995.
5. Жук А.И., Кошель Н.Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов. Мн., 2003.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.,1975.

# Раздел III. ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Л.Н. Воронецкая
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Принято считать, что образование — это передача новому поколению опыта и знаний предыдущего. Так построено большинство педагогических систем, действующих в современных школах и вузах. Однако общепринятое понимание образования как усвоения человеком опыта прошлого вступает сегодня в противоречие с его потребностью в самореализации, необходимостью решения насущных проблем стремительно изменяющегося мира. От современного человека требуется осмысленно действовать в ситуации выбора, грамотно ставить собственные цели, действовать продуктивно в личных, образовательных и профессиональных областях. В то же время существует внешний социальный заказ на образование, выраженный в требованиях общества к подготовке его граждан, знающих и умеющих реализовывать свой профессиональный потенциал.

Осуществить данный социальный заказ в образовательном процессе возможно через методически грамотное преподавание курса педагогических дисциплин: «Педагогика современной школы: теоретический аспект», «Педагогические системы и технологии: практический аспект» и т.д. Преподаватель должен определить дидактические условия, при которых возможно сочетание индивидуальной творческой самореализации студентов с одновременным усвоением ими педагогических достижений человечества в процессе общепедагогической подготовки.

Проектируемое на данной основе образование обеспечивает целостное компетентностное образование. В итоге у студента развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы — от бытовых до производственных и социальных.

Компетенция в переводе с латинского «competentia» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в области педагогики студент обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

В последние годы понятие «компетенция» вышло на общедидактический и методологический уровень. Усиление внимания к данному понятию обусловлено также рекомендациями Совета Европы, относящимися к обновлению образования, его приближению к заказу социума.

Следует сказать, что не существует единого согласованного определения и перечня ключевых компетенций. Поскольку компетенции — это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан, такой перечень во многом определяется со-

гласованной позицией социума в определенной стране. Достичь такого согласования не всегда удается. Например, в ходе международного проекта «Определение и отбор ключевых компетентностей», реализуемого Организацией экономического сотрудничества и развития и Национальными институтами образовательной статистики Швейцарии и США, строгого определения ключевых компетентностей выработано не было.

Во время симпозиума Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для Европы» [2] был определен следующий примерный перечень ключевых компетенций:

- изучать: уметь извлекать пользу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; организовывать свои собственные приемы изучения; уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением.
- искать: запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение; консультироваться у эксперта; получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их.
- думать: организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение; видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы.
- сотрудничать: уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения — улаживать разногласия и конфликты; уметь договариваться; уметь разрабатывать и выполнять контракты.
- приниматься за дело: включаться в проект; нести ответственность; входить в группу или коллектив и вносить свой вклад; доказывать солидарность; уметь организовывать свою работу; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами.
- адаптироваться: уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений; показывать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения.

Анализ данного перечня компетенций показывает их актуальность и реальность использования в курсе педагогических дисциплин. К интересующим нас компетенциям из данного списка можно отнести: «уметь извлекать пользу из опыта», «уметь решать проблемы», «организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий», «уметь находить новые решения». Компетентность студента в области педагогики предполагает проявление по отношению к компетенции целого спектра его личностных качеств.

Перечень ключевых образовательных компетенций определяется нами на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности студента, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

С учетом данных позиций ключевыми образовательными компетенциями в области педагогических дисциплин являются следующие.

1. Ценностно-смысловая компетенция. Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, созидательную направленность; уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения студента в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория студента и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурная компетенция. В ней находят отражения особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.

3. Учебно-познавательная компетенция. Это совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, эвристической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами.

4. Информационная компетенция. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. Коммуникативная компетенция. Включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. Социально-трудовая компетенция означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данную компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

7. Компетенция личностного совершенствования. Она направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данной компетенции выступает сам студент. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К

данной компетенции относятся также правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Активизацию и ценностную направленность компетенции студентов в образовательном процессе обеспечивает педагогическое мастерство, которое является важнейшим компонентом педагогической компетенции преподавателя.

Литература

**1. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения. - М., 2001.**

**2. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. – Берн, 1996.**

**3. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003.**

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

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

Решение проблем инновационного пути развития профессиональной подготовки специалистов дошкольных учреждений в контексте интеграционных процессов должно сопровождаться целевой опережающей подготовкой специалистов данного звена в высшей школе и овладение ими отечественными технологиями, отдельные из которых прошли длительную апробацию в Республике Беларусь и за ее пределами.

У меня, как одного их разработчиков технологии под романтическим названием «Очарование» (1989-1992 гг.), особое отношение к тем временам, когда данная технология, апробированная на примере физического воспитания, масштабно использовалась в различных областях Республики Беларусь. Совместно с творческими коллективами дошкольных учреждений Брестской, Минской, Могилевской, Витебской, Гомельской областей создавались уникальные образцы новейших способов проведения занятий с детьми по физической культуре. Участниками этих занятий были дети, родители, воспитатели. Организационная сторона внедрения данной технологии заключалась в изменении социальной стратегии в образовательном процессе, в направленности на развитие личностного потенциала ребенка, в том числе и его креативной составляющей. При этом креативность ребенка рассматривается в данной технологии в личностном аспекте как внутренняя продуктивная деятельность, направленная на развитие репродуктивного мышления и памяти, креативности, дивергентного мышления и импровизации. По заключению многих ученых и специалистов технология способствует формированию открытости и восприимчивости к новизне, способна вызвать подъем в личной деятельности любого характера, как у

взрослого, так и у ребенка: двойная (на ребенка и взрослого) адресованность технологии способствует установлению сотрудничества между участниками образовательного процесса, развитию как личности ребенка, так и профессионального мастерства педагога.

Именно сейчас, когда остро стоит вопрос о совершенствовании педагогического образования в условиях трансформационных процессов, о повышении уровня профессиональной подготовки специалистов и формировании инновационного пути развития отечественной дошкольной педагогики, необходимо вернуться в недалекое прошлое, проанализировать, что принесла и могла принести в теорию и методику дошкольного воспитания, в том числе и физического, указанная выше технология и что мы можем из этой технологии взять на вооружение для подготовки высококвалифицированных специалистов в области дошкольного образования сегодня. Попытки ряда ученых как в Республике Беларусь, так и в России частично использовать основные механизмы данной технологии, трансформировать ее отдельные требования, принципы, положения дали свои определенные положительные результаты, но в образовательном процессе высших учебных заведений на дошкольных факультетах данная инновационная технология не получила своего дальнейшего продолжения. Гораздо с большим успехом она используется в России в дошкольных учреждениях и учебных заведениях.

Возможности указанной технологии могут быть на данном этапе реализованы даже в масштабах одного вуза (БГПУ им. М. Танка, дошкольный факультет). На базе дошкольного факультета могут быть созданы группы студентов, которые будут осваивать данную технологию. Бесспорно, она требует определенных физических и духовных усилий, постоянного совершенствования, себя и своих воспитанников. Но овладеть ею в разной степени может каждый. Именно это характеризует ее как толерантный коммерческий продукт.

Студенты должны иметь возможность получить обучение в классе профессора, имеющего свою собственную технологию, удовлетворить свою область познания на опыте более зрелого человека и пойти дальше. Подобная программа обучения студентов уже сегодня может найти себе место в вузе и на отдельных экспериментальных площадках. Это не требует излишних затрат, но делает учебно-образовательный процесс более подвижным, насыщенным и приближающим будущего специалиста к профессиональному труду в современных условиях.

К истине сегодня, особенно в дошкольной образовательно-воспитательной системе, необходимо подходить на основании глубокого метаанализа. Основой для этого решения является тот факт, что метаанализ лучше, чем другие формы исследований, дает понять, что начальное определение научной проблемы окончательно не разрешено.

При внедрении данной технологии в образовательный учебно-воспитательный процесс на дошкольных факультетах необходимо путем метаанализа познать теоретико-методологическую область и содержательную основу инновационной технологии «Очарование» в контексте интеграционных процессов в широком их понимании. На этом первом начальном (ориентационном) этапе очень важно оговорить те действия, которые подскажут нужную направ-

ленность хода действий, что важно подвергнуть метаанализу на втором (основном) этапе. Приведем вопросы, которые дают возможность решить задачи первого этапа.

1. Каковы взгляды исследователей на предлагаемые теоретико-методические положения по проблемам развития и воспитания детей в дошкольной теории, педагогике и практике?

2. Какие теоретические концепции наиболее близко соотносятся с положениями, которые характерны для данной инновационной технологии?

3. Что объединяет существующие теоретические концепции и концептуальные основы данной инновационной технологии?

4. В чем отличие предыдущих концепций по отношению к рассматриваемой проблеме – инновационным путям развития профессиональной подготовки специалистов дошкольных учреждений в контексте интеграционных процессов?

5. Какая методология является исходной в создании инновационной технологии?

Следующий этап (основной), который также должен подвергнуться метаанализу, зависит прежде всего от уровня проведения первого этапа. Этот этап отличает от предыдущего еще большая ответственность. Он является основанием для принятия решения и концентрации внимания на основных проблемах данной технологии в содержательном плане. Укажем на отдельные его моменты: необходимо проводить консультации и дискуссии с практиками (воспитатели, студенты, преподаватели и т. д.); анализ теоретических и практических работ, в которых рождались инновационные решения, предложения и т. д. Окончательным результатом этого этапа может быть выделение способов, методологических критериев качества, принципов, методов, методических приемов, направленных на интеграцию результатов данной технологии.

На третьем этапе (заключительном) определяется ценность технологии, ее отдельных сторон. Единственной возможностью правильного определения ценности отдельных технологий являются частные экспертизы методологов. Некоторые технологии, которые призваны сегодня управлять педагогическим образованием, их ценностные оценки зачастую субъективны, хотя субъективность будет присутствовать в любом случае. Поэтому возникает потребность в большем количестве экспертов и оценок и их непредвзятости к отдельным авторам. Конечным результатом любой технологии должна быть сумма всех оценок или их средняя величина.

## *ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОДУКТИВНОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

*В.В. Гульчик*
Национальный институт образования

Проблема выявления закономерностей влияния личностных особенностей на продуктивность творческой деятельности приобретает особую актуальность в современных условиях.

В 2004-2005гг. со студентами факультета педагогики и методики начального обучения Мозырского государственного педагогического университета было проведено исследование, задачей которого явился анализ влияния ситуативной тревожности на продуктивность творческой деятельности студентов. Сравнительный анализ индивидуальных показателей интенсивности ситуативной тревожности предрабочей, рабочей и послерабочей форм испытуемых, продемонстрировавших высокопродуктивные, средне-продуктивные и низкопродуктивные решения задач из тестов Э.П. Торренса и С.А. Медника, а также корреляционный анализ (по Пирсону) показателей интенсивности ситуативной тревожности и оригинальности ответов позволил утверждать:

- условием конструктивного влияния предрабочей ситуативной тревожности значительной интенсивности на творческую продуктивность является наличие у субъекта уверенности в себе и интереса к решению. Наиболее деструктивное влияние, оказываемое тревогой значительной интенсивности на творческую продуктивность, проявляется в случаях высокой неуверенности как состояния, заключающегося в неудовлетворительной оценке способности к решению задачи.
- деструктивное влияние, оказываемое ситуативной тревожностью на продуктивность творческой деятельности, обнаруживается при высокой интенсивности тревоги на всех этапах творческого процесса и недостаточной выраженности или отсутствии тревоги на этапе принятия решения. Деструктивное влияние предрабочей ситуативной тревожности значительной интенсивности на продуктивность творческой деятельности носит опосредованный характер, определяющийся экстринсивностью мотивации решения, низкой степенью осмысленности требования, негативной модальностью ретроспективного опыта творческой деятельности.

Руководствуясь результатами констатирующего исследования, можно предположить, что в целях повышения продуктивности творческой деятельности эффективной окажется тактика повышения уверенности в успехе, поскольку позволит снизить интенсивность предрабочей ситуативной тревожности, существенным образом не изменяя интенсивности тревоги, возникающей на стадии отбора гипотез и принятия решения. Поскольку состояние уверенности тесно связано с уверенностью как свойством личности, формирование уверенности в себе, усиление мотивации успеха являются наиболее оптимальными способами устранения деструктивного влияния ситуативной тревожности на продуктивность творческой деятельности.

По мнению большинства психологов, уверенность формируется в процессе межличностного взаимодействия в определённой социокультурной среде. Попытка создания такой микросреды была осуществлена нами в ходе формирующего эксперимента, реализованного в 2005 г. со студентами отделения "Практическая психология" факультета педагогики и методики начального обучения Мозырского педагогического университета. Одним из этапов формирующего эксперимента выступила реализация на выборке студентов отделения "Практическая психология" 4 курса группы №4 психологического тренинга уверенности в себе, разработанного нами на основе полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов

и с опорой на идеи В.А. Петровского [2] и С.Л. Рубинштейна [3]. Программа тренинга была направлена на формирование позитивной Я-концепции, готовности к творческому переосмыслению своих качеств и преобразованию самого себя, снятие неуверенности в себе, высокой личностной тревожности, повышение личной ответственности за собственные поступки.

Для сравнения возможностей тренинга уверенности в себе в экспериментальной группе №2 (выборка студентов отделения "Практическая психология" 4 курса группы №3) проводился релаксационный аутотренинг, направленный на выработку навыков и умений самостоятельного контроля и регулирования психофизиологических состояний, на снятие ситуативной тревожности. В контрольной выборке – студенческой группе №2 4 курса– никаких экспериментальных воздействий не осуществлялось.

По результатам выполнения диагностических заданий для оценки продуктивности творческой деятельности (из тестов Э.П. Торренса и С.А. Медника) на этапе констатирующего замера было осуществлено уравнивание выборок испытуемых экспериментальных и контрольной групп по показателям оригинальности решений.

После реализации тренинга уверенности в себе (в экспериментальной группе №1), релаксационного аутотренинга (в экспериментальной группе №2) и в контрольной группе был осуществлён контрольный срез показателей творческой продуктивности, мотивации успеха, потребности в достижениях и др. В ходе обработки полученных результатов с помощью критерия углового преобразования Фишера $\varphi^*$ в сочетании с критерием $\lambda$ Колмогорова – Смирнова было установлено, что различия в показателях творческой продуктивности, выявленной в ходе контрольного замера у испытуемых экспериментальных групп №1, №2 и контрольной группы, оказались статистически достоверными. Более того, в ходе применения критерия Т Вилкоксона для сопоставления показателей оригинальности, измеренных до и после реализации тренинга уверенности в себе в экспериментальной выборке испытуемых №1 было обнаружено, что типичным сдвигом для показателей продуктивности творческой деятельности является положительный и его интенсивность превышает интенсивность отрицательного сдвига ($p \leq 0{,}01$), т.е. продуктивность решения творческих задач из тестов Э.П. Торренса и С.А. Медника у испытуемых экспериментальной группы №1 повысилась.

Вместе с тем, у испытуемых экспериментальной группы №1 было зафиксировано значительное повышение потребности в достижении и мотивации успеха, а также снижение индексов личностной тревожности. Кроме того, произошли существенные изменения в интенсивности ситуативной тревожности как предрабочей, так и рабочей форм. При этом интенсивность предрабочей тревоги снизилась, тогда как интенсивность рабочей ситуативной тревожности повысилась.

Таким образом, снижение уровня личностной тревожности, снижение интенсивности предрабочей ситуативной тревожности, усиление потребности в достижении и мотивации успеха, повышение интереса к решению оказали позитивное влияние на продуктивность решения студентами творческих задач.

В экспериментальной группе №2 в ходе контрольного замера были зафиксированы статистически недостоверные изменения в показателях оригинальности (по тестам Э.П. Торренса и С.А. Медника), личностной тревожности, по-

требности в достижении, мотивации успеха. Существенно снизились показатели интенсивности как предрабочей, так и рабочей форм ситуативной тревожности. Таким образом, релаксационные упражнения способствовали снижению тревожности обеих форм и не обеспечили существенного повышения продуктивности творческой деятельности.

В контрольной группе различий по факторам «творческая продуктивность», «личностная тревожность», «мотивация успеха», «потребность в достижении» обнаружено не было. Контрольный замер показателей ситуативной тревожности испытуемых контрольной группы выявил отсутствие существенных изменений интенсивности предрабочей ситуативной тревожности и значительные изменения интенсивности рабочей тревоги в сторону её повышения. Вместе с тем обнаруженное распределение показателей тревоги не оказало воздействия на продуктивность решения испытуемыми творческих задач.

Несмотря на эмпирически доказанную статистически достоверную эффективность тренинга уверенности в себе в повышении продуктивности творческой деятельности студентов, нами не отрицается тот факт, что устойчивость полученных в ходе проведения тренинга личностных изменений у испытуемых может быть поставлена под сомнение. Устойчивость сформированных изменений зависит от возможностей их переноса в условия повседневной жизни и деятельности студентов.

Изучение и анализ исследований по дидактике высшей школы, опыта вузов показывают, что недостатками традиционной системы образования являются превалирование научно-содержательного аспекта в детерминации целей образования в ущерб гуманистическому аспекту, доминирование монологического метода обучения в ущерб самостоятельной поисковой деятельности студентов, недостаточность внимания к личности субъекта учебной деятельности. Сложившаяся ситуация препятствует созданию условий самопродвижения индивида в своём развитии, снижает уверенность в себе, мотивацию успеха и повышает личностную тревожность, что обусловливает необходимость пересмотра основных компонентов образования в вузе: его назначения и смысла, критериев эффективности, форм, методов и образовательных технологий.

Результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что в целях повышения творческой продуктивности студентов акценты в образовательном процессе должны быть смещены на утверждение личности студента в качестве субъекта собственной деятельности, на предоставление ему возможностей саморефлексии, самоактуализации и саморазвития.

Реализация поставленных целей осуществима в контексте личностно ориентированного подхода (Л.Г. Вяткин, И.Я. Лернер, П.Н. Осипов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.), опирающегося на методологию гуманистической психологии. Есть основания утверждать, что такие параметры образовательной среды, как создание проблемно-поисковой атмосферы, опора на саморефлексию, альтернативная стратегия оценки результатов деятельности, доверительность в межличностных отношениях в системе «педагог» – «обучаемый», являются действенными условиями повышения творческого потенциала студентов.

На втором этапе формирующего эксперимента была сконструирована образовательная среда, располагающая перечисленными параметрами.

Проблемно-поисковая атмосфера продуцировала благоприятные условия для самопродвижения студентов в своём развитии, формировала уверенность в собственной способности усвоить материал, усиливала познавательный интерес.

Проблемность предполагала смещение акцента в деятельности преподавателя с информирования на организацию сложной деятельности взаимодействия студента с собственным культурным опытом по модели Д.А. Колба [1]. Цикл освоения темы представлял собой смену четырёх фаз: вовлечения студентов в особого рода опыт, организации рефлексии полученного опыта, осуществления абстрактной концептуализации, инициирования активного экспериментирования. С опорой на данную модель были разработаны и реализованы планы практических занятий по диагностике и коррекции психического развития по темам «Диагностика тревожности», «Когнитивное направление в психокоррекции», «Поведенческое направление в психокоррекции» и др.

Переосмысление собственных представлений о себе, выделение причин явлений, прогноз развития, предвидение осложнений и путей их преодоления – важные условия повышения уверенности в себе. На практических занятиях по психологическим и педагогическим дисциплинам систематически использовались рефлексивные упражнения.

Отличительной чертой альтернативной стратегии оценки является предпочтение достоинств объекта оценки, а не его недостатков. Альтернативная оценка способствует повышению оригинальности решений, поскольку снимает психологическую напряженность, вызванную неудачным ответом, нейтрализует деструктивное влияние предрабочей ситуативной тревожности, обусловленное кумулятивным нарастанием послерабочей тревоги.

Контрольный замер показателей оригинальности (с использованием тестов Э.П. Торренса и С.А. Медника), ситуативной и личностной тревожности (с использованием теста Ч.Д. Спилбергера) и ситуативной тревожности предрабочей и рабочей форм (с использованием стандартизированного ретроспективного самоотчёта), осуществлённый в конце академического семестра (в июне 2005г.), позволил выявить ряд изменений, которые произошли по данным показателям в результате воздействия сконструированной экспериментальной образовательной среды:

1. Существенно возросли показатели оригинальности решений задач испытуемыми. Различия по выраженности положительного сдвига в пока-зателях оригинальности, выявленных в ходе контрольных замеров 1 и 2, являются статистически достоверными.

2. Существенно снизились показатели личностной тревожности испытуемых. Расхождения между эмпирическими распределениями показателей личностной тревожности, выявленных в ходе контрольных замеров 1 и 2, являются статистически достоверными.

3. Существенно снизились показатели интенсивности ситуативной тревожности предрабочей формы. Расхождения между эмпирическими распределениями показателей предрабочей ситуативной тревожности, выявленных в ходе контрольных замеров 1 и 2, являются статистически достоверными. Интенсивность рабочей ситуативной тревожности существенно изменилась в сторону повышения.

Созданная на занятиях по психологии атмосфера психологической безопасности, принятия и свободы самовыражения способствовала повы-шению творческой продуктивности студентов.

Изменения в личностной сфере, которые произошли в результате формирующего воздействия образовательной микросреды, затронули творческую сферу. Снижение личностной

тревожности, предрабочей ситуативной тревожности, формирование уверенности в собственных силах обеспечили повышение оригинальности решения творческих задач студентами.

Литература

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.
2. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996.
3. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. СПб., 2002.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ

И.Н. Гуцко
Мозырский государственный педагогический университет

В условиях изменившейся социокультурной ситуации возросли требования к профессиональной подготовке специалистов высшей квалификации. Исследования Д.М. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, М.Н. Платонова и др. показали, что современный специалист-профессионал должен обладать как объективными (знания, умения), так и субъективными (позиции, установки, личностные особенности) характеристиками, обеспечивающими эффективность педагогической деятельности.

Проблема профессиональной компетенции рассматривается как ключевая в процессе обеспечения общества профессионально состоятельными кадрами высшей квалификации. В развитых странах Запада движение за профкомпетентность возглавляет Дж. Равен. В его трудах разработано 37 ключевых компетенций человека, обеспечивающих деятельность в атмосфере новаторства. Макклелланд, Спенсер, Шон, Хутмахер исследовали мотивы, способности личности, помогающие достичь высоких результатов в любой профессии. [4]

Начало научному изучению профессиональной компетентности в России положили Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская. Н.В. Кузьмина выделяет 5 видов компетентности: специальную, профессиональную, методическую, социально-, дифференциально-, аутопсихологическую. [2]

А.К. Маркова, рассматривая сущность профессиональной компетентности педагога, выделяет три базовые категории – деятельность, общение, личность – и две результативные – обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость) учащихся. [3]

И.А. Зимняя на основе теории компетентности обосновывает компетентностный подход в образовании. [1]

Компетенции выпускников ВУЗа и специалистов в период послевузовской подготовки исследуют белорусские ученые В.И. Андреев, О.Л. Жук, Н.Н. Кошель и др.

Результаты нашего исследования показывают, что процесс формирования профессиональных компетенций педагога осложняется неоднородностью студенческого состава.

Из 100 опрошенных абитуриентов, поступающих в высшее педагогическое учебное заведение, мотивированный выбор профессии имеют лишь 50%, связывают свою будущую деятельность с учительской на начальном этапе обучения – 30%. Из 100 претендентов стать в перспективе учителем ярко выраженными педагогическими способностями обладают только 40%. Более целенаправленно и продуктивно осуществлять формирование профессионально-необходимых компетенций будущего педагога позволяет введение многоуровневой системы подготовки.

По результатам нашей практической работы к числу наиболее важных компетенций, формируемых на уровне бакалавриата, мы относим: познавательные, информационные, организаторские, гностические.

На этапе магистерской подготовки совершенствуются все вышеперечисленные компетенции наряду с формированием конструктивных, креативных, коммуникативных, перцептивных.

Рассмотрим содержание некоторых профессиональных компетенций будущего учителя:

- познавательные компетенции включают умения студента расширять свои знания, анализировать педагогический опыт; ориентироваться в содержании воспитания и обучения; осуществлять контроль за своим психическим состоянием, воспринимать и понимать психическое состояние ребенка в конкретный момент деятельности;
- информационные компетенции определяются умением применять информационные технологии, передавать свои знания, мысли, чувства; владеть словом, речью, мимикой, жестами;
- организаторские компетенции связаны с умениями распределять и планировать работу; осуществлять контроль и стимулировать отношение к делу; объективно оценивать результаты работы; намечать перспективы; увлекать конкретным делом;
- конструктивные компетенции предполагают умения проектировать цели и задачи педагогического процесса; отбирать оптимальное содержание, определять наиболее эффективные средства, формы, методы учебно-воспитательной работы, планировать эту работу;
- коммуникативные компетенции определяются умениями устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися, учителями и родителями; стимулировать деятельность учащихся.

Квалификационная характеристика учителя иностранного языка складывается из ряда компетенций. Чтобы учитель стал учителем иноязычной культуры, он прежде всего должен обладать коммуникативной культурой, включающей лингвострановедческую ориентацию, лингвокультурную и межкультурную грамотность.

Профессиональная коммуникативная компетенция педагога понимается как способность общаться в типичных условиях деятельности, требующих разноплановые умения. Они связаны непосредственно с осуществлением общения, анализом речевого потока и коммуникативного акта, управлением коммуникацией. Коммуникативная компетентность включает 3 основные группы: языковую, познавательную и конструктивную компетенции.

Языковая компетенция создается системой знаний и умений, относящихся к практическому владению кодом речевой коммуникации. Основу ее создают прочные знания системы языка и законов ее функционирования, умение оценивать языковые и речевые факты, умение общаться в конкретной коммуникативной ситуации. Формирование языковой компетенции, основанное на коммуникативном методе, связано с усвоением не только закономерностей языковой системы, но также и реалий языковой ситуации и складывающихся в данном социуме особенностей речевой практики.

Познавательная компетенция предполагает умение извлекать нужную для коммуникации информацию и соответствующим образом готовить ее к процессу общения. Она связана с общим уровнем гуманистического и специального образования, а также приобретением умений поиска, сбора и интерпретации профессионально актуальной информации.

Конструктивная компетенция предполагает обучение не только продуцированию и восприятию речи, правилам коммуникации в конкретных условиях профессиональной деятельности, но и анализу собственной речи и речи учащихся [5].

Таким образом, в условиях повышающихся требований к качеству образования проблема формирования профессиональных компетенций относится к числу ключевых в процессе подготовки учителя, ибо наличие у педагога коммуникативных, перцептивных, гностических и прочих умений позволяет сделать учебно-воспитательный процесс целесообразным и эффективным.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Внешнее образование сегодня. 2003. №5. С. 34-42.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.– М., 1990.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1990.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/Пер. с англ. М.,2002.
5. Русецкий В.Ф. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции учителя. Мозырь, 2001.

## МАТЕРИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ БЕЛАРУСИ В КОНЦЕ 50-х – СЕРЕДИНЕ 60 - х гг. XX в.

М.И.Демидович
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

В современных условиях реализации реформы высшего педагогического образования значительное внимание отводится улучшению материального обеспечения учебного процесса в вузах. В связи с постоянным ростом числа студентов вузов Беларуси, остается острой проблема обеспечения университета учебными площадями, мультимедийными, компьютерными средствами обучения, современными библиотеками, профессиональными педагогическими кадрами. В ходе решения вышеуказанных вопросов важно учитывать опыт ор-

ганизации учебно-воспитательного процесса в педагогических вузах прошлых лет.

Проблема обеспечения педагогических вузов Беларуси учебными площадями получила особую актуальность в середине XX века. К этому моменту страна возобновила экономический потенциал довоенных лет. Повышение требований к преподаванию в средних школах, принятие закона "О связи школы с жизнью и о развитии системы народного образования в СССР" (1958 г.) привели к резкому росту численности студентов.

Учебный процесс в вузах шел с учетом их материального обеспечения. По состоянию на сентябрь 1958 г., лучше всех были обеспечены учебными площадями БГУ им . Ленина и Брестский педагогический институт.

БГУ располагал четырьмя корпусами. На каждого студента приходилось 2,2 кв. м., при норме 6 - 8 кв. м. Кроме этого были построены биолого- географическая станция в «Красном Урочище» и биологическая станция на озере Нарочь. Университетская библиотека располагала 500 томами книг, а читальный зал вмещал до 150 человек.

Брестский педагогический институт в 1958/1959 учебном году имел в своем распоряжении 2 учебных корпуса, 2 общежития, 2 учебно-опытных участка, живой уголок, метеоплощадку, теплицу, столярную мастерскую, слесарный и механической обработки цеха. В вузе обучалось 932 студента.

Учебные площади других институтов ограничивались наличием небольших корпусов и общежитий. В связи с этим учебные занятия во всех педагогических институтах страны проходили в две-три смены, что отрицательно сказывалось на качестве высшего образования.

Другой проблемой организации обучения студентов в педагогических вузах Беларуси являлось обеспечение нуждающихся жилой площадью. Как правило, все педагогические институты располагали общежитиями. Однако количество мест в них было ограничено. Прежде всего, это было связано с тем, что количество нуждающихся в жилье студентов превышало количество мест в общежитии, и с тем, что за счет студенческих мест в общежитии решалась жилищная проблема семей преподавателей. Так, Белгосуниверситет имел в своем распоряжении 4 общежития на 1880 мест. А фактически в общежитиях проживало 2045 студентов и 52 аспирантов (4 кв метра на человека). Помимо них в общежитие были заселены 48 семей преподавателей и 17 семей сотрудников университета.

Нехватка общежитий приводила к тому, что многие вузы республики приспосабливали под них другие помещения. Так, например, Мозырский пединститут капитально отремонтировал 3 жилых дома, приспособив их под общежития.

Для решения жилищной проблемы студентов институты оплачивали их проживание на частных квартирах. В 1957/58 уч. году в 9 белорусских педагогических институтах обучалось 9407 студентов, из них 3927 (41.7 %) человек проживали в общежитиях.

В результате анализа архивных источников можно сделать вывод о том, что проблема проживания студентов во время обучения в вузах в 50-е годы XX

века заключалось в переполненности общежитий, низком уровене обеспечения бытовой техникой и мебелью и общем качестве проживания.

## ОЦЕНКА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

И.Н. Дерман
Белорусский национальный технический университет

Оценка успеваемости – традиционный атрибут школьного и вузовского образования. На протяжении всего периода существования научной педагогики она была предметом острых дискуссий.

Впервые балльная система стала применяться в иезуитских школах позднего средневековья. Учащиеся распределялись по разрядам, обозначавшимися цифрами. «Единица» была показателем самых высоких успехов, а «пятёрка» – низких. Переход к более высокому разряду предполагал получение ряда привилегий.

В отечественной педагогики первоначально была освоена словесная система оценки знаний. Например, студенты Киевской духовной академии распределялись на несколько групп. Высокие успехи студентов в учении характеризовались – «учение изрядное, надёжное, доброе, похвальное», средние знания как – «посредственные, нехудые», а ниже среднего – «слабое, прехудое, безнадёжное, ленивое учение».

Подобная словесная система оценки стала распространяться во многих российских учебных заведениях в начале XIX века. Например, в Казанском университете знания студентов характеризовались словесно: «превосходен», «отличен», «успевает» «хорошо», «не худ», «мало старается», «очень слаб».

Постепенно оценка приобретает стандартизированный характер, становится более лаконичной и заменяется цифрами. Наибольшую популярность обрела 5-балльная, которая была официально установлена в 1837 году Министерством народного просвещения, означая: слабые успехи – «1», посредственные – «2», достаточные – «3», хорошие – «4», отличные – «5» [2, с. 14].

Дореволюционная Россия в основном заимствовала немецкую шестибалльную систему оценки знаний. Однако баллам стали придавать несколько иное значение. Они служили не только оценке знаний, но и использовались в качестве наказания нерадивых учащихся. Посредством баллов оценивали: совершенное незнание, слабые, посредственные, достаточные, хорошие, отличные успехи.

Прогрессивно мыслящие педагоги подвергали критике эту систему оценивания, поскольку она была причиной отчуждения учеников и учителей, и обострения взаимоотношений в среде самих учащихся. Л.Н. Толстой, известный своим педагогическим вольномыслием, был принципиальным противником отметок в обучении.

В ведущих российских университетах (Московском, Дерптском, Санкт-Петербургском и других) проверка знаний студентов осуществлялась в процессе сдачи курсовых и семестровых зачётов и экзаменов. По окончании в зависимо-

сти от количества полученных баллов выпускник получал степень кандидата, а при более низких баллах – степень действительного студента [2, с. 12].

После Октябрьской революции проявилось резко отрицательное отношение к экзаменам и отметкам знаний студентов. 2 августа 1918 г. декретом правительства РСФСР «О правилах приёма в высшие учебные заведения РСФСР» было положено начало советской высшей школе. Первое время всякого рода испытания были отменены и для абитуриентов, и для студентов. Однако педагогическая практика убедила в несостоятельности такого подхода к контролю учебно-познавательной деятельности. Систематическая проверка давала уверенность в профессиональной подготовленности студентов, а учёт академической успеваемости был объективно важен при назначении стипендии.

Одним из первых советских исследователей оценочной системы обучения был С.Т. Шацкий, известный новаторским подходом к осмыслению актуальных педагогических проблем. После принятия постановления Наркомпроса «Об отмене отметок» (1918) он попытался увязать решение оценочной проблемы с перестройкой обучения в целом. Выступая против традиционных отметок и экзаменов, он считал, что учёт и оценка составляют основу успешного обучения. Новатор подчёркивал, что оценивать необходимо не личность ребёнка, а его работу с учётом тех условий, в которых она выполняется [3, с. 21].

Длительное время в вузах Советского Союза не было единой системы оценки успеваемости. Результаты учёбы студентов оценивались по двухбалльной системе: «проработал», «не проработал» или «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Обеднение оценочной системы вело к уравниловке, не стимулировало познавательную активность студентов, затрудняло выявление качества и степени усвоения учебного материала.

В мае 1928 г. Наркомпрос РСФСР ввёл трехбалльную систему оценки успеваемости: «весьма удовлетворительно», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». В 1932 в высшей школе и техникумах была введена четырёхстепенная шкала оценки успеваемости студентов: «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «очень хорошо». Некоторые терминологические уточнения в четырёхбалльную систему были внесены в 1936-ом и 1938-ом годах, и далее она не пересматривалась в течение десятилетий.

Однако основная масса исследований касается школьных оценок. Оценка знаний школьников и оценка знаний студентов имеют общую природу. Многие авторы публикаций не дифференцируют оценку знаний школьников и оценку знаний студентов. Сыромолотов Е.Н. в своей работе «Семь законов оценивания знаний» справедливо замечает: «Современные системы оценивания, являются ли они 5-, 12-, 60-, 100-балльными или другими, исторически родились в школах. Откуда они были заимствованы вузами и другими учреждениями …, но так и остались не приспособленными для профессионального образования» [5]. Тем не менее, в педагогической литературе время от времени возникают дискуссии.

Многогранная проблема проверки и оценки знаний рассматривалась исследователями в самых различных аспектах. Отдельную группу представляют работы, в которых исследовались функции проверки и оценки знаний в школьном учебном процессе, требования к формируемым знаниям, умениям, навыкам, методы контроля учащихся, виды учёта знаний в традиционной системе обуче-

ния (Е.И. Петровский (1958), И.Я. Лернер (1978), М.Н. Скаткин (1984) и др.). В опубликованных работах показаны контролирующие, обучающие и воспитывающие функции проверки и оценки знаний, раскрыта методика различных видов контроля знаний, сформулированы требования к качеству знаний школьников, к оценке их устных и письменных ответов по учебным предметам.

Другое направление в исследовании проблемы связано с изучением воспитательных функций оценки, с анализом психологических условий воздействия оценки учителя на ученика, с изучением влияния оценки на формирование самооценки учащихся, на интерес и отношение школьников к предмету (Б.Г. Ананьев (1935), А.И. Липкина (1968) и др.).

Усиливающиеся демократические тенденции в современном обществе не могли не коснуться образования. Вновь остро встал вопрос о недостатках оценочной системы, но теперь уже в ином социальном и научном контекстах. Известные учёные Ш.А. Амонашвили, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, А.В. Запорожец и другие пришли к основополагающему выводу: познавательные возможности учащихся практически неисчерпаемы, но развивать их можно через качественное, сущностное изменение процесса обучения и его содержания. Сегодня развивая личность обучаемого, необходимо усовершенствование характера оценочной деятельности учителя [4, с.22]

Педагогика высшей школы является сравнительно молодой научной отраслью. Её автономия проявилась лишь в середине XX века. По основательности исследований она явно уступает школьной педагогике.

К числу основополагающих работ относится монография С.И. Зиновьева «Учебный процесс в советской высшей школе» (1968), один из небольших разделов которой назван «Оценка знаний студентов».

Вызывает сожаление позиция С.И. Архангельского, который в своём известном учебном пособии «Введение в теорию обучения высшей школы» (1971) не разграничивает школьную и вузовскую системы оценки.

В своих современных учебных пособиях Р.С. Пионовой «Педагогика высшей школы» и С.Д. Смирнова «Педагогика и психология высшего образования» не затрагивают такой важнейший компонент контроля и диагностики, как оценочная деятельность преподавателя.

Предпринятый нами миниэкскурс в историю отечественной педагогики свидетельствует о тенденции неоправданного отождествления оценочных систем школьного и вузовского образования.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. М., 1980. Т.2. С. 128-267.
2. Ерошевская Е.Л. Совершенствование контроля учебно-познавательной деятельности студентов. Мн., 2003.
3. Кукушин В.С. Дидактика. М.; Ростов-на-Дону, 2003.
4. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. М., 1981.
5. Сыромолотов Е.Н. Семь законов оценивания знаний // Школьные технологии. 1999. №1-2. С.207-213.

## МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

# КАК БАЗОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Ю.Н. Егорова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Организация мыследеятельности учащихся — стратегическая задача школы. Успешность реализации этой задачи зависит от уровня мыследеятельностной компетентности педагога.

Смысл понятия «мыследеятельностная компетентность» можно определить, соединив смыслы составляющих его понятий «компетентность» и «мыследеятельность».

Под мыследеятельностью понимают целенаправленную активность человека по поводу познания чего-либо (деятельность «чтобы узнать») [1].

Компетентность — это, во-первых, интегративное качество, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности; во-вторых, совокупность знаний и умений, необходимых для решения проблем и для получения необходимых результатов работы; в-третьих, осознание необходимости в постоянной переработке и обобщении практического опыта.

Таким образом, мыследеятельностная компетентность — это совокупность профессиональных знаний и умений педагога по организации целенаправленной активности (собственной и учащихся) для познания (понимания); стремление к постоянному совершенствованию мыслительной деятельности.

В научной литературе наряду с коммуникативной, информационной, регулятивной, операциональной компетентностями выделяют мыследеятельностную компетентность «как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации» [2, с. 54].

Мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация) являются основой содержания мыследеятельностной компетентности человека.

В структуре мыследеятельностной компетентности педагога можно выделить следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный включает систему мотивов мыслительной деятельности: (потребность в постоянном совершенствовании мыследеятельности — собственной и учащихся; стремление к освоению процедуры отдельных мыслительных операций);
- информационный (знаниевый) предполагает наличие у педагога следующих знаний: сущности мыследеятельности человека; алгоритма (процедуры) мышления человека; сущности отдельных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация) и технологии их выполнения; знания о технологии организации мыследеятельности учащихся;
- операционно-деятельностный предполагает наличие у педагога следующих умений: выполнять отдельные мыслительные операции (анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, конкретизировать) и организовывать выполнение учащимися отдельных мыслительных операций;

отбирать мыслительные операции в соответствии с педагогической ситуацией. Обязательными компонентами мыследеятельности являются умения организовывать смыслотворчество (собственное и учащихся) и рефлексивные умения.

Для осуществления собственной мыслительной деятельности педагогу необходимо четко представлять как саму процедуру мышления, так и алгоритм различных мыслительных операций, постоянно совершенствовать способы мыследеятельности. Он должен владеть технологией организации различных мыслительных операций, уметь создавать условия для овладения способами мышления и деятельности учащимися. Речь идет о компетентности педагога в области организации мыслительной деятельности.

Результаты наблюдения и отдельных элементов констатирующего эксперимента свидетельствуют о довольно низком уровне мыследеятельностной компетентности педагогов. Так, слушателям ИПКиПК БГПУ предлагался метод «Недописанный тезис», позволяющий оперативно получить информацию об имеющихся у респондентов индивидуальных смыслах о сущности понятий «компетентность», «мыследеятельность», «мыследеятельностная компетентность».

Респондентам предлагалось в течение определенного времени дописать на листке бумаги следующие тезисы: «Компетентный педагог — это…»; «Мыслительная деятельность человека — это…»; «Мыследеятельностная компетентность педагога — это…».

Полученная информация позволяет утверждать, что уровень мыследеятельностной компетентности педагогов достаточно низок. Значительная часть педагогов в понятие «компетентный» вкладывают только один аспект — «знающий» (48%). Только для 6% респондентов обязательной характеристикой компетентности является стремление к самообразованию, повышению профессионального уровня, самосовершенствованию. Некоторые педагоги вообще не осознают смысла понятия «компетентный» и связывают его с уравновешенностью, воспитанностью, собранностью, даже с наличием артистических способностей.

Не всегда педагоги имеют четкое представление о сущности и особенностях мыслительной деятельности. По мнению большинства педагогов, мыслительная деятельность человека заключается в способности думать (14%), принимать, обрабатывать и передавать информацию (11%). Только один из опрошенных отметил, что мыследеятельность — это желание познавать. Некоторые респонденты связали мыслительную деятельность человека с выполнением конкретных мыслительных операций: анализ (12%), сравнение (6%), обобщение (6%), синтез (1%).

Ни один из опрашиваемых не дал точного определения понятия «мыследеятельностная компетентность». Большинство опрошенных педагогов не могут назвать различные мыслительные операции.

Опросы, проводившиеся среди слушателей ИПКиПК БГПУ, подтвердили, что специалисты образования владеют мыслительными операциями на уровне узнавания, часто не могут пояснить сущность или выстроить цепочку выполнения той или иной операции.

Возникает необходимость в совершенствовании мыследеятельностной компетентности педагогов в условиях последипломного образования. Организа-

ция мыслительных операций требует постоянного анонсирования процедуры соответствующей мыслительной операции. Например, вопросы: «Что значит проанализировать текст?», «Что, на Ваш взгляд, является результатом анализа?» помогают выявить сущность мыслительной операции «анализ». Педагог должен четко представлять и алгоритм выполнения анализа: вычленение частей целого — выявление взаимосвязей между ними — осознание принципов организации целого.

Таким образом, мыследеятельностная компетентность педагога является базовой и выступает условием продуктивного взаимодействия педагога и учащихся.

Литература

1. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10.

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.Я. Ермолич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

К учителю как субъекту специально организованного педагогического процесса, направленного на формирование нравственно-правовых представлений учащегося, предъявляются определенные требования, так как эффективность работы в данном направлении находится в прямой зависимости от того, насколько педагог владеет теорией и методикой формирования таких представлений. Эффективной реализации педагогической деятельности способствует готовность учителя к реализации методики формирования нравственно-правовых представлений младших школьников. На наш взгляд, основными требованиями к учителю в области формирования нравственно-правовых представлений является: наличие нравственно-правовых знаний, теории и методики их формирования, умение применять разнообразные методы, ориентироваться в изменяющемся правовом пространстве. С учетом вышесказанного нами был разработан проблемно-обучающий семинар для учителей начальной школы, который позволит учителям глубже осмыслить проблемы нравственно-правового воспитания младших школьников, освоить принципы, методы, механизмы, способы, формы развития нравственно-правовых представлений младших школьников, выработать творческий подход к процессу формирования нравственно-правовых представлений в педагогической деятельности. Рассмотрим подробнее содержание предлагаемой программы семинара.

Первая тема посвящена концептуальным основам нравственно-правового воспитания младших школьников. Она включает следующие вопросы: сущность воспитания младших школьников; нормативно-правовая база воспитательного

процесса; приоритетные государственные направления воспитательной работы школы (гражданское, патриотическое, идейно-нравственное воспитание) и альтернативные направления воспитания младших школьников в педагогической деятельности; содержание государственных и альтернативных программ воспитания; проблемы нравственно-правового воспитания младших школьников.

Вторая тема раскрывает содержание нравственно-правовых представлений младших школьников и включает такие вопросы: критерии выбора содержания нравственно-правовых представлений младших школьников; классификация нравственно-правовых представлений младших школьников; универсальные нравственно-правовые понятия (свобода, справедливость, равенство, достоинство, ответственность, честь и т. п.); представления о нравственно-правовых нормах, регулирующих взаимоотношения людей; нравственные представления (нравственный идеал, нравственные характеристики личности, гуманизм, дружба, эмпатия и т. п.); правовые представления (понятие «государство», его роль, функции, устройство, знание документа о правах ребенка, человека, знание содержания «Закона о правах ребенка», представление о гражданине, его правах и обязанностях, представление об ответственности, её видах, правила безопасного поведения, правила поведения в доме, школе, улице, транспорте и других общественных местах, представление о необходимости правового регулирования жизни людей, ориентация на законопослушность и т. п. ).

В третьей теме раскрываются психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста: возрастная периодизация развития личности; сензитивные периоды в развитии личности; отличительные черты младшего школьного возраста (физиологические особенности, психические новообразования); личность ребенка младшего школьного возраста; особенности общения младшего школьника; значение младшего школьного возраста в становлении личности; младший школьный возраст как сензитивный период в формировании нравственно-правовых представлений; современные условия личностного развития младшего школьника.

Следующая тема посвящена рассмотрению психолого-педагогических основ формирования нравственно-правовых представлений младших школьников и включает такие вопросы: понятие о процессе формирования нравственно-правовых представлений младших школьников; концептуальные подходы к формированию нравственно-правовых представлений; сущность формирования нравственно-правовых представлений младших школьников; структура процесса формирования нравственно-правовых представлений младших школьников; психологические механизмы формирования представлений; роль психических функций человека в формировании нравственно-правовых представлений младших школьников; факторы, обусловливающие формирование нравственно-правовых представлений; формирование нравственно-правовых представлений как организованный педагогический процесс.

Тема «Закономерности и принципы формирования нравственно-правовых представлений младших школьников» включает такие вопросы: понятие о закономерности; закономерности формирования нравственно-правовых представлений младших школьников (обусловленность содержания нравственно-правовых

представлений нравственными и правовыми нормами; соответствие модели формирования (содержание, технология и т.п.) нормативно-правовым документам; зависимость результатов формирования нравственно-правовых представлений от педагогической деятельности учителя, условий социума, опыта жизнедеятельности; взаимосвязь цели, задач, содержания, форм, методов в процессе формирования нравственно-правовых представлений, единство воспитательной, развивающей и обучающей функций, двусторонний, целостный характер процесса формирования нравственно-правовых представлений); понятие о принципе; принципы формирования нравственно-правовых представлений младших школьников: принципы отбора содержания нравственно-правовых представлений (принципы соответствия и доступности); принципы организации процесса формирования нравственно-правовых представлений младших школьников (принцип опоры на положительные качества ребенка, систематичности и последовательности применяемых педагогических мер, принцип научности, принцип гуманизма, сотрудничества, индивидуально-личностного подхода).

Тема «Методы формирования нравственно-правовых представлений младших школьников» содержит вопросы: понятие о методах формирования нравственно-правовых представлений младших школьников, их взаимосвязи; критерии выбора методов; методы формирования нравственно-правовых представлений в воспитательной системе школы: имитационные упражнения, наблюдения учащихся, разъяснение, рассказ, беседа, пример, педагогическое требование, общественное мнение, внушение, создание воспитывающих ситуаций, поощрение, наказание, приучение, сюжетно-ролевые игры, проективный метод и др.

Тема «Педагогические средства и методика их использования в формировании нравственно-правовых представлений младших школьников» вбирает в себя такие вопросы, как: подходы к определению педагогических средств; виды деятельности как средства воспитания; система воспитательных мероприятий, направленных на формирование нравственно-правовых представлений младших школьников; роль наглядных пособий в формировании нравственно-правовых представлений.

Тема «Комплексный подход в использовании форм развития нравственно-правовых представлений младших школьников» включает вопросы: понятие «педагогическая форма»; подходы к классификации форм педагогической работы (по виду деятельности, способу влияния, времени подготовки, времени проведения, субъекту организации, результату, численности); индивидуальные, групповые, коллективные формы работы с учащимися начальной школы; индивидуальные формы: беседа, обмен мнениями, консультация, совместный поиск решения проблемы и др.; групповые формы: творческие группы, тренинги, познавательно-развивающие занятия и др.; коллективные формы: конкурсы, викторины, классный час, тематические праздники и др.

В теме «Методика изучения нравственно-правовых представлений младших школьников» рассматриваются: принципы диагностики личности младшего школьника; диагностика психических и личностных характеристик младшего школьника с целью осуществления индивидуального и дифференцированного подходов в формировании нравственно-правовых представлений младших

школьников; методы диагностики нравственно-правовых представлений младших школьников: наблюдение, анкетирование, опрос, интервью, контент-анализ, ранжирование, проективные методы и др.; методики изучения нравственно-правовых представлений младших школьников: изучение нравственных отношений в классе, «мини-сочинение», оценка нравственных качеств, «подбери синоним» и др.

Тема «Роль учителя начальной школы в системе формирования нравственно-правовых представлений младших школьников» освещает следующие вопросы: **м**ногоаспектность и полифункциональность педагогической деятельности; общие требования к педагогической деятельности; профессиональная компетентность учителя (психолого-педагогическая грамотность, технологическая культура, методическая компетентность в соответствии с современными требованиями); требования к профессиональной компетентности учителя начальных классов; квалификационная характеристика учителя начальных классов; готовность к педагогической деятельности (мотивационный, когнитивный, процессуальный, эмоционально-волевой, рефлексивный компоненты готовности); роль учителя в формировании личности младшего школьника; модель поведения учителя как образец для подражания младшими школьниками.

В теме «Система работы классного руководителя с родителями в области формирования нравственно-правовых представлений» раскрываются такие вопросы: **с**емья как социальный институт воспитания младших школьников; социально-педагогическая характеристика современной семьи; интеграция семейного и школьного воспитания; этика педагогического общения учителя с родителями; специфика системы взаимодействия школы и семьи; принципы, правила педагогического взаимодействия учителя начальной школы с семьей; формы работы классного руководителя с семьей: посещение семьи, индивидуальные беседы, консультации, родительские собрания, конференции, лектории, родительские университеты, диспуты, вечера вопросов и ответов, социально-педагогическое информирование и др.

Данный семинар может быть проведен для слушателей системы повышения квалификации педагогических кадров, использован в качестве спецкурса при подготовке учителей начальной школы.

## ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Т.Г. Жилинская
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современная модель личности учителя музыки – это комплекс музыковедческих знаний во взаимосвязи с психолого-педагогическими, новаторский стиль мышления, широкий кругозор, развитая общая культура. Ей характерны артистизм, грамотное владение всеми компонентами педагогического мастерства и, безусловно, мобильная методическая оснащенность. Ведь дети 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 и музыкальное мышление мира.

На данном этапе поиска путей формирования педагогического мастерства, как высшей точки направленности школьного учителя, активизировалось исследование творческих методов в процессе становления профессиональных ценностей. Особый интерес представляет описание опыта заимствования средств театральной педагогики в данном процессе О.С. Анисимовым, П.М. Ершовым, А.П. Ершовой, В.М. Букатовым, И.А. Зязюном, В.А. Кан-Каликом, Н.Е. Щурковой, Л.А. Ильиной и многими другими. В работах этих авторов не раз акцентировалось внимание на том, что чем выше уровень мастерства, тем естественнее в речевой компонент учителя будут вплетаться литературные отрывки, стихи, выразительные жесты и мимика, соответствующие эмоционально-волевому состоянию, необходимому при передаче того или иного учебного материала. Такой, достигший своего оптимального значения активно положительный стиль взаимодействия, оставляет эмоциональный отпечаток в сердце как исполнителя, так и слушателя. Ведь в этом случае происходит театральная трансформация преподаваемого материала, позволяющая говорить на языке образов. Преподавание темы и сопереживание её содержанию выполняют одни и те же функции, в результате чего материал усваивается гораздо прочнее. Ведь средства, приемы и навыки этого вида искусства: речевые (интонационные), пластические (пантомимические) и композиционные (мизансценические) очень эффективны для развития художественных способностей человека.

Театральная терминология популярна в современной музыкальной педагогике: «сценарий урока», «режиссура урока», «драматургия темы», «эмоционально-образная драматургия» и т.д. Общепризнанным становится мнение, что подход к образованию и воспитанию с позиций приемлемых методов театральной педагогики открывает новые горизонты процесса гуманизации для профессионального педагогического творчества. В конце XX века элементы методов театральной педагогики активно внедряются в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза. Наиболее широко данная проблема разработана в вопросах формирования педагогического мастерства:

- сходство педагогической и актерской деятельности (Ю.П. Азаров, Э.Н. Гришин, В.Н. Кан-Калик, Н.Е. Щуркова и т.д.);
- сходство структуры педагогического и актерского мастерства, актерской и педагогической техники (А.Ю. Деминцев, М.Л. Портнов, Н.Н. Тарасевич и др.);
- тождественность специальных актерских и педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, И.В. Страхов и др.);
- теоретические новации легли в основу практического становления элементов педагогического артистизма будущих учителей музыки (И.В. Адоевцева, Г.А. Гарипова) и формирования умений педагогической режиссуры (Н.А. Барышева).

Не секрет для современного выпускника то, что вся внеурочная работа в школе «ложится на плечи» учителя музыки. В последние два десятилетия такие

традиционные формы внеурочной работы как: хоровые занятия, музыкальные ансамбли, лекторские музыкальные кружки по типу «Беседы у рояля», походы в музыкальные театры и на концерты в филармонию обогащаются новым содержанием. В опыте работы школ используются постановка детского спектакля, организация школьного постоянно действующего музыкального театра, театра музыкальной миниатюры, театра хоровой миниатюры, театрализация какого-либо выступления, организация встреч с актерами, режиссерами. Во внеурочную работу учителя-музыканта все чаще и чаще включаются элементы театрального искусства, которое он долгое время изучал самостоятельно, овладевая азами нелегкой дополнительной специальности интуитивно. Ему приходится самостоятельно «режиссировать», «театрализовать», «сценографировать», «музыкально оформлять», «драматизовать», «костюмировать» и т.д. предлагаемый постановочный материал, который, чаще всего, еще нужно и сочинить.

Изучение дисциплин театрального цикла приблизит школьного учителя музыки к профессиональному решению многих просветительских, общественно-воспитательных, коммуникативных и творческих проблем, предлагаемых реалиями школьной жизни, что будет выгодно отличать его от других специалистов. Привлечение методов театральной педагогики видится очень перспективной еще и потому, что магия театра привлекает все большее количество людей. Находиться в театральном коллективе, зная и подчиняясь его законам – заветная мечта для многих состоявшихся педагогов. Недаром всеми исследователями отмечается родственность этих профессий. Ведь сила театрального искусства в его комплексном воздействии не только на зрителя, но и на исполнителя. В основу театральной педагогики положены такие принципы, как жизненная правда в искусстве, учение о сверхзадаче, органическое творческое перевоплощение, активность и действие, использование законов искусства в профессиональной деятельности. Их влияние на формирование будущего специалиста в том, что выпускник данной специальности становится прежде всего человековедом. Для того, чтобы на сцене суметь воплотить образ, нужно взглянуть на него «со стороны» и «изнутри», понять устремления, мотивы поведения, проникнуть в скрытые состояния души. 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 растущего человека.

Опытная работа белорусских исследователей в данном направлении (Н.В. Иванова, Н.В. Романчик) показала, 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 – благотворительной.

Таким образом, не только элементы театрального искусства, но и профессиональное изучение этого предмета при подготовке учителя музыки в ВУЗе – насущная потребность дальнейшего развития музыкально-педагогических факультетов в процессе гуманизации педагогического образования XXI века.

# КАМП'ЮТЭРНАЯ ГРАФІКА І АНІМАЦЫЯ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ ІНФАРМАЦЫЙНАЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЭНТА

Т.С. Жылінская
Беларускі дзяржаўны універсітэт культуры і мастацтваў

Інфармацыйная рэвалюцыя, якая ахапіла асноўныя сферы чалавечай дзейнасці ў апошняй чвэрці XX ст., разам з выключна важнымі дасягненнямі ў сферы стварэння, распаўсюджання, пошуку інфармацыі прывяла да ўзнікнення новых праблем: тэхнакратызацыі мыслення, магчымага нівеліравання духоўных каштоўнасцей, пагрозы дэгуманізацыі грамадскага жыцця, маніпулявання свядомасцю асобы і інш.[2]. На сённяшнім этапе развіцця грамадства погляды, густы і адносіны да падзей, якія адбываюцца ў свеце, фарміруюцца ў значнай ступені пад уплывам сродкаў масавай інфармацыі і камунікацыі. Узніклыя, дзякуючы новым тэхналогіям, магчымасці інтэрпрытацыі аудыё- і відэаінфармацыі абвастраюць праблемы развіцця культуры грамадства.

У гэтых варунках ад студэнтаў культуралагічных спецыяльнасцей патрабуецца авалодваць не толькі агульнай, але і інфармацыйнай культурай - для таго, каб садзейнічаць іх лепшаму засваенню грамадствам. Больш за тое, грамадства патрабуе ад ВНУ не проста спецыялістаў у галіне культуры і мастацтва, але развіцця самога грамадства як носьбіта інфармацыйнай культуры, мэта якой скіравана на засваенне ведаў аб законах успрымання, захавання і перапрацоўкі інфармацыі.

Пад інфармацыйнай культурай разумеюць звычайна сацыяльна-прагрэсіўную дзейнасць чалавека па фарміраванні ведаў, уменняў і навыкаў ствараць і выкарыстоўваць інфармацыю ў мэтах гарманізацыі асобы, пераадолення недахопаў дысфункцыянальнага спажывання інфармацыі, распазнання інфармацыйных маніпуляцый і ўмення супрацьстаяць ім.

Аб'ём зместу "паняцця інфармацыйная культура асобы" мае светапоглядны, маральна-этычны, псіхалагічны, сацыяльны, тэхналагічны аспекты і ўключае ў сябе :

- усведамленне сутнасці, законаў і заканамернасцей функцыянавання інфармацыі ў грамадстве, тэарэтычнае асэнсаванне ролі інфармацыі ў кантэксце культуры і ўздзеянне яе на асобу;
- выхаванне асабістай адказнасці, прынцыпаў і перакананняў, якія б супярэчылі ўспрыманню сацыяльна дэструктыўнай інфармацыі і дэзінфармацыі і маніпуляванню імі;
- выпрацоўку аптымальнай рэакцыі на даступную інфармацыю, яе адэкватнае ўспрыманне;
- набыццё неабходнага ўзроўню інфармаванасці як абавязковай умовы сацыялізацыі асобы, паспяховай вучэбнай і прафесійнай дзейнасці;
- валоданне сучаснымі інфармацыйнымі тэхналогіямі, знаёмства з інфармацыйнымі рэсурсамі грамадства, выпрацоўку навыкаў пошуку неабходнай інфармацыі, яе захавання, перапрацоўкі, выкарыстання [1].

Такім чынам, неабходнасць развіцця творчых і камунікатыўных здольнасцей патрабуе ад членаў грамадства і ў першую чаргу ад студэнтаў культуралагічных спецыяльнасцей авалодання метадамі і тэхналогіямі стварэння асноўных відаў інфармацыі; практычнага засваення новых тэхнічных сродкаў; развіцця крэатыўнага і дзейнаснага падыхода да навучання; рабоце з візуальнымі вобразамі (канцэпцыя “візуальнай пісьменнасці”); фарміравання крытычнага мыслення (канцэпцыя “інфамацыйнай абароны”).

Вельмі шмат інфармацыі, якую спажывае зараз чалавек, створана пры дапамозе сродкаў камп’ютэрнай графікі і анімацыі. Гэта натуральна выклікае неабходнасць набыцця ведаў і навыкаў у дадзенай галіне. Сапраўды, ужо сёння такія веды разглядаюцца як неабходны кампанент адукацыі наогул і культуралагічнай адукацыі ў прыватнасці.

Камп’ютэрная графіка і анімацыя (ад англ. animation – ажыўленне), або КГА, ствараецца на камп’ютэры з дапамогай спецыяльных праграмных сродкаў. Значная роля, шырокія магчымасці і разнастайнасць прымянення КГА ў стварэнні візуальнага раду асноўных крыніц інфармацыі (мадэляванне, рэклама, відэаэфекты і іншыя) павышаюць значнасць яе вывучання ў мэтах развіцця інфармацыйнай культуры.

КГА сёння – найбольш магутны сродак стварэння візуальнага вобраза і магутны інструмент візуальнага мыслення, што з’яўляецца неабходнай умовай падрыхтоўкі спецыялістаў творчых спецыяльнасцей. КГА з’яўляецца сёння сродкам навучання “візуальнай пісьменнасці” і прапануе вялікія магчымасці для разнастайнага выкарыстання ў прафесійнай дзейнасці спецыялістаў мастацкіх і культуралагічных спецыяльнасцей.

Уласцівасці КГА – шматзначнасць, сімвалічнасць, прывабнасць, алегарычнасць, надзвычайнасць – маюць вялікую дыдактычную каштоўнасць. З аднаго боку, гэтыя якасці дазваляюць развіваць творчыя здольнасці ў працэсе стварэння КГА, з другога боку – дапамагаюць падвесці навучэнцаў да расшыфроўкі прыхаванай інфармацыі, якая ўтрымліваецца практычна ў кожным візуальным паведамленні, што дазваляе развіваць культуру правільнага ўспрымання.

Зараз камп’ютэр выкарыстоўваецца як дапаможнік навучання. Пры гэтым трэба звярнуць увагу на тое, што вучэбнае праграмнае забеспячэнне сёння больш нізкае па якасці, чым прафесійныя пакеты, што вельмі часта робіць выкарыстанне вучэбных праграм немэтазгодным. Такое, у прыватнасці, становішча і ў галіне КГА, што сведчыць аб неабходнасці вывучэння ў ВНУ менавіта прафесійнага праграмнага забеспячэння. Пад уплывам інфармацыйнай рэвалюцыя грамадства павінна скарэктаваць сённяшнюю сітуацыю ў ВНУ, прывесці да перагляду асноў тэхналогій адукацыі, яе зместу і метадаў. Праграмныя сродкі ўплываюць на асноўныя крыніцы інфармацыі, на магчымасці пазнання і ўспрымання свету і камунікацый, падносяць і тлумачаць культурныя каштоўнасці і паняцці. Такім чынам яны фарміруюць інфармацыйную культуру асобы. На сённяшні дзень у сувязі з укараненнем у адукацыйнай практыцы сродкаў новых інфармацыйных тэхналогій з’явілася магчымасць навучання студэнтаў КГА. Менавіта таму курс “Камп’ютэрная графіка і анімацыя” ўключаны ў адпаведныя вучэбныя планы. Гэты курс

выкладаецца ў Беларускім універсітэце культуры для студэнтаў старэйшых курсаў мастацтвазнаўчых спецыяльнасцей. Мэта курса - набыццё тэарэтычных ведаў і практычных уменняў па выкарыстанні сучасных інфармацыйных тэхналогій у выяўленчым мастацтве і рэкламнай дзейнасці.

У змест курса ўваходзяць наступныя тэмы: інфармацыйныя тэхналогіі ў мастацтве, асноўныя паняцці геаметрыі, канцэпцыі геаметрычнага канструявання, тыповыя мадэлі і задачы геаметрычнага мадэлявання, праграмныя сродкі камп'ютэрнай графікі, увод і апрацоўка статычных і дынамічных каляровых графічных выяў (з дапамогай сістэм Paint, CorelDRAW, Photoshop, 3DStudio, 3DStudioMAX).

Больш таго, магчымасці развіцця інфармацыйнай культуры асобы сродкамі КГА даюць падставу гаварыць аб мэтазгоднасці выкладання падобнага курса не толькі для мастацтвазнаўчых, але і для ўсіх гуманітарных спецыяльнасцей: сацыяльны работнік, педагог, менеджэр сацыякультурнай дзейнасці і іншых.

Літаратура

1. Кузьмініч Т.В. Інфармацыйная культура асобы: Вучэбны дапаможнік Мінск, 2002.

## ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Е.В. Злобина
Республиканский музыкальный колледж

В каждой стране система педагогического образования имеет свою исторически сложившуюся специфику. Однако в условиях дальнейшего усиления интеграционных процессов основные направления развития педагогического образования в развитых странах обнаруживают все больше совпадений.

Важнейшим из них следует считать переход к университетскому образованию или к педагогическому образованию на базе университета как основному пути подготовки учителей для всех типов школ. Так, во Франции происходит быстрое слияние педагогических вузов с университетами. Диплом 1-го цикла достаточен для получения работы в начальной и неполной средней школе – коллеже. Дипломы 2-го цикла требуются для работы в лицее, а дипломы 3-го – в вузе. Таким образом, преподаватели средних школ должны иметь университетское образование в объеме трёх или четырёх лет [6, с.118]. А в США, например, уже с середины 70-х годов университеты готовили 90% всех учителей. Во многих штатах право на преподавание в школах дается лишь при условии успешной сдачи квалифицированного экзамена, состоящего из трех разделов – специальность, педагогика, общее образование. В Англии для специализации в области педагогики необходим первый университетский диплом.

Второй тенденцией развития образования для будущих учителей является модернизация и совершенствование его содержания. Традиционно педагогическое образование включало три компонента: общее образование, специальная подготовка по предмету, профессионально-педагогическое обучение (психоло-

го-педагогическое образование и педагогическая практика). В последние годы активно проводится определенная работа по модернизации учебных дисциплин, введению новых курсов и тем. Широкое развитие получила система учебных курсов по выбору, которые помогают студентам расширить кругозор и дают знания в смежных областях. Например, в педагогическом колледже в Англии кроме одного главного предмета по выбору студент должен выбрать два факультатива из следующего перечня: искусство, коммуникация и средства выражения, рост и развитие городов, язык музыки, нравственное поведение и принципы этики, педагогическое общение, культура и техника речи, умение саморегуляции. Традиционно большое внимание уделяется психологии и социальной педагогике как важнейшему источнику решения профессиональных задач учителя.

Конкретные умения и навыки организации эффективной коммуникации студенты усваивают на специальных семинарах, в процессе дискуссий, в работе над проектами, в группах-тренингах. Таковы, например, спецсеминары для студентов педагогических факультетов некоторых западно-германских университетов: «Общение учителя с учащимися», «Анализ конфликтов», «Стили воспитания». В Германии проблематика профессионально-педагогического общения занимает до 25-30% всего учебного времени. Тематика лекционных и семинарских занятий ориентирована на вопросы оптимизации межличностных связей путем использования различных способов вербальной и невербальной коммуникации, учета особенностей речевого поведения, преодоления коммуникативных помех. В США для будущих учителей организуются специальные курсы артистизма и мастерства для подготовки учителей в области педагогического общения.

Большинство зарубежных ученых полагают, что акцент надо делать не столько на технологию, сколько на общие принципы организации учебной работы, такие как: опора на личный и профессиональный опыт учителя, коллективное обучение, связь с практикой, стимуляция внутренней активности, учет психологии и педагогики взрослых [5, с.119].

Наиболее распространенными формами педагогического образования стали: микропреподавание, мини-курсы, моделирование и связанные с ним ролевые игры. В учебных заведениях Великобритании особенно популярен бригадный метод, степень успеха которого зависит от правильной организации консультационных периодов, так как они являются звеном, связывающим основные лекции и работу преподавателей групп [2, с.58]. По-прежнему главной формой обучения студентов остаются семинары, посещение которых в отличие от лекционных занятий обязательно.

Наиболее ответственный этап профессиональной подготовки учителя – педагогическая практика, которая считается важнейшей составляющей в педобразовании и в определении профпригодности учителей. В последние годы заметна тенденция к ее удлинению, более тщательной подготовке и признанию ее ведущей роли.

В США начало педагогической карьеры – первые годы после окончания колледжа или университета – традиционно считаются наиболее ответственным этапом в процессе профессионального становления. Существует даже специаль-

ный термин «учитель первого года» [3,с.91]. Чтобы обеспечить адаптацию начинающего учителя, создан институт наставничества: опытные учителя помогают молодым преодолеть трудности на начальном этапе. Если обучение в колледже или университете посвящено ознакомлению с азами учительской профессии, то первые годы практической деятельности связаны с овладением мастерством.

Как никогда сегодня становятся востребованными воспитательной практикой такие личностные качества (имидж) педагога, как искусство общения, открытость, искренность, доброжелательность, эрудиция, кругозор, артистизм, обаяние, эмпатия, импровизация, фантазия, рефлексия, умение вовремя обнаружить «новообразования», перемены во взаимоотношениях детей, их настроениях, реакциях.

Для большинства стран общей тенденцией развития педагогического образования стало развитие системы повышения квалификации или системы непрерывного педагогического образования, включающей очные и заочные варианты курсов самой разной продолжительности, получение университетских дипломов более высокого уровня, длительные стажировки за рубежом. В США во многих штатах вводится «профессиональная лестница», при которой зарплата учителя зависит от уровня его образования, числа часов и курсов последипломного образования, эффективности его труда. В контракт, заключаемый с учителем, включен обязательный пункт о повышении квалификации в объеме определенного количества часов в год.

В качестве базовых закономерностей повышения квалификации американские ученые выделяют интеграцию учебной и профессионально-педагогической деятельности учителя и демократизацию управления учебным процессом [1]. В США при создании программ повышения квалификации учителей обращается внимание на следующие факторы: неразрывная связь теории с практической деятельностью учителей, обязательное сочетание теории с непрерывной обратной связью, включающей в себя наблюдение, анализ, принятие решения, применение и рефлексию, постоянное педагогическое наблюдение и эмоциональная поддержка учителей со стороны квалифицированных консультантов-наставников. Традиционно большинство участников программ повышения квалификации получают одновременно и слишком много, и слишком мало знаний. Много в смысле объёма и мало с точки зрения их адекватности конкретным обстоятельствам, в которых приходится работать учителю [4, с. 22]. Образовательный процесс настолько динамичен, изменчив, что нельзя однажды и навсегда освоить все секреты педагогического труда. По этой причине преподавательская деятельность по природе своей является творческой, а учитель – рефлексирующим профессионалом, непрерывно анализирующим свою работу. Суть рефлексии заключается в том, что педагогическая деятельность организовывается как поисковая активность. Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, проведенных американскими и британскими специалистами, чем выше уровень поисковой активности учителя, тем шире диапазон используемых им аналитических умений и, соответственно, выше результаты образовательного процесса [7, с. 78].

Таким образом, при всех национальных особенностях систем образования подготовки учителя, традициях высшего образования вообще и педагогического в частности, в последние годы заметны общие тенденции в развитии и совершенствовании педагогического образования.

Для отечественной педагогики объективная ценность рефлексивной модели подготовки педагогических кадров в зарубежных странах заключается в направленности на реальный контекст жизни учителя с опорой на традиционные методы подготовки. Кроме того, высокий динамизм мира труда, появление новых отраслей производства, непрерывная смена технологий, профессий и специальностей выдвинули на передний план задачу образования человека на протяжении всей его жизни. Постоянное овладение знаниями становится для специалиста необходимым условием сохранения его квалификации. В связи с этим идея непрерывного образования принята как стратегическая и лежит в основе образовательной политики развитых стран.

Литература

1. Последипломное образование: потребности, проблемы, тенденции. Сб. научн. тр. М.,1992.
2. Проблемы высшей школы за рубежом: Межвуз. сб. научн. тр. М.,1990.
3. Школа и педагогика зарубежных стран на современном этапе. Учебное пособие. Витебск, 1999.
4. Elliot J. Implications of classroom research for professional development. E.Hoyle and J. Megarry. Professional development of teachers. World yearbook of education. 1994
5. Гаргай В.Б. О повышении квалификации учителей на Западе.//Педагогика. 1992. №6.
6. . Лысова Е. Б. Новое в системе подготовки и повышения квалификации учителей во Франции.// Педагогика. 1997. - № 2.
7. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе.//Педагогика. 2004. №2.

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Г.Н. Казаручик
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Подготовка студентов к управленческой деятельности ведется в вузе в рамках курса «Организация и руководство дошкольным воспитанием». Рассмотрим некоторые аспекты этой подготовки в условиях модернизации системы образования.

Для начала выясним, чем отличается организация образовательного процесса в дошкольном учреждении на современном этапе от его организации 20-30 лет назад. Ориентация на человека и его потребности, создание в дошкольном учреждении условий, обеспечивающих гармоническое развитие личности каждого ребенка и сотрудника, мотивация на эффективную деятельность – такова, как утверждает Т.П. Колодяжная, суть организации педагогического процесса на личностно ориентированной основе [2].

Изменение содержания, усложнение функций современного дошкольного учреждения и условий деятельности влекут за собой значительные изменения организационного аспекта управления, усложняют труд руководителя, определяют потребность в поиске нового содержания, форм и методов организационно-педагогической деятельности. Обусловлено это тем, что система управления

дошкольным учреждением, сложившаяся ранее, в период господства административно-хозяйственной системы, была ориентирована главным образом на результат, а не на сам педагогический процесс и его участников. В настоящее время она нуждается в совершенствовании и существенном обновлении, так как не способна решить весь комплекс личностно ориентированных задач, определенных законодательством Республики Беларусь в области образования, и осуществить замену субъект-объектных отношений в системе «руководитель – педагог – ребенок – родитель» на субъект-субъектные, составляющие основу саморазвития каждой личности.

Управление образованием, отмечает Е.В. Бондаревская, из системы управленческих заданий и решений должно перейти в разряд личностно ориентированной деятельности, так как подлинным содержанием управленческого процесса становятся духовные ценности [1]. Поэтому руководителям необходимо выработать новый подход в управлении, строящийся на уважении, доверии и успехе, ориентируясь прежде всего на создание комфортных условий для созидательной деятельности педагогов с детьми, родителями и самовыражения в ней.

Управление дошкольным учреждением мы рассматриваем как взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, направленное на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития дошкольного учреждения. Под становлением в данном случае мы понимаем создание оптимальной для конкретных обстоятельств и условий, для конкретного дошкольного учреждения целостной, самобытной педагогической системы. Речь идет о такой системе, которая бы отличала одно дошкольное учреждение от других и привлекала к себе основных заказчиков образовательных услуг – детей и их родителей прежде всего. В педагогическую систему дошкольного учреждения мы включаем стиль руководства, взаимоотношения между сотрудниками, их отношение к воспитанникам и родителям, содержание образования дошкольников (использование современных программ, технологий воспитания и обучения).

Говоря о стабилизации, мы имеем в виду сохранение, поддержание той педагогической системы дошкольного учреждения, которая была создана, ее упорядочение. Оптимальное функционирование – это такое функционирование системы и дошкольного учреждения в целом, при котором создаются комфортные условия для созидательной деятельности педагогов с детьми, для самовыражения педагогов в этой деятельности, при которой достигается гармоничное развитие личности как каждого ребенка, так и каждого сотрудника.

Развитие дошкольного учреждения - это перевод педагогической системы, которая сложилась в дошкольном учреждении в новое, качественно иное состояние. Развитие обеспечивается внедрением в педагогический процесс современных образовательных программ, технологий, созданием на базе дошкольных учреждений экспериментальных площадок и т. д.

Студенты как будущие руководители должны усвоить, что в современных условиях все дошкольные учреждения должны работать в инновационном режиме. Управлять дошкольным учреждением сегодня – значит стремиться к поиску новых подходов как в работе с детьми, так и в работе с кадрами. Конку-

ренция между дошкольными учреждениями сегодня очень высокая. Только то учреждение сможет привлечь к себе главных заказчиков образовательных услуг – родителей, которое создаст систему работы, отличную от других учреждений и обеспечивающую достижение более высоких результатов в образовании дошкольников.

Управление мы рассматриваем как взаимодействие субъектов образовательного процесса. В условиях модернизации системы образования возрастает число людей, привлекаемых к участию в управлении. Понимание управления как взаимодействия предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых и сам процесс взаимодействия как смены его состояний, что соответствует реальной управленческой практике.

Организация в системе управления дошкольным учреждением направлена на формирование не только управляемой, но и управляющей подсистемы, разделение и кооперация труда в которой должны осуществляться на более высоком уровне. Четкое, продуманное разделение и кооперация труда заведующего дошкольным учреждением и его заместителей предупреждают дублирование специалистами деятельности друг друга, дают возможность охватить все звенья организации управления.

Знание уровня образования, опыта работы, теоретической, методической подготовки, деловых и личностных качеств заместителей позволяет руководителю дошкольного учреждения правильно распределить функциональные обязанности, осуществить разделение, решить вопрос о кооперации труда и создании необходимого микроклимата в управленческом аппарате, руководить деятельностью заместителей с учетом возможностей каждого из них. Т.П. Колодяжная выделяет два принципа распределения функциональных обязанностей: оптимальное соответствие возлагаемых обязанностей и предоставленных прав руководителя его статусу в коллективе, организаторским способностям, уровню профессиональной подготовленности и соответствие объема работы возможностям работника, что позволяет каждому из заместителей конкретнее, определеннее руководить отдельными участками, эффективнее использовать свои знания и опыт, проявлять большую инициативу и самостоятельность в решении вопросов [2].

Различие статуса руководителей в системе управления дошкольным учреждением (заведующий – субъект управления, а заместитель может быть субъектом и объектом управления) предполагает необходимость усиления воспитательной, педагогической, административно-распорядительной и финансово-хозяйственной деятельности в работе заведующего, инструктивно-методической и общественно-организаторской и педагогической в работе заместителя. Такое разделение должно быть учтено при дифференциации их функциональных обязанностей.

Но управление дошкольным учреждением – это не только взаимодействие руководителя и его заместителей. Сегодня все большую роль в управлении играют педагоги. Руководитель и педагоги в современных условиях не столько объекты взаимного изучения, сколько достойные и равноправные партнеры, способные обеспечить решение довольно сложных задач личностно ориентированного образования.

Сегодня руководителю больше времени приходится уделять взаимодействию с внешними социокультурными и административными объектами, поэтому очень важно, чтобы вся команда педагогов работала слажено и творчески. Руководителю предстоит в первую очередь решать задачи, направленные на развитие педагогического коллектива, среди которых сплочение педагогического коллектива на основе решения общих задач и принципов организации работы; стимулирование творческого поиска, положительного отношения педагогов к инновационным преобразованиям и желание совместно сотрудничать; создание благоприятной психологической среды, в которой педагог мог бы простраивать отношения с коллегами, преодолевая преграды в общении.

Мы рассмотрели лишь некоторые аспекты подготовки студентов к управленческой деятельности в дошкольном учреждении. Усвоение основ управления позволит будущим специалистам совершенствовать механизм руководства дошкольным учреждением.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-н/Д., 2000.

2. Колодяжная Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: В 2 ч.: Часть 1. Ростов-н/Д., 2002.

## СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова
Белорусский государственный университет

Проблема необходимости организации и технологизации подготовки преподавателя высшей школы как специфичной деятельности стала осознаваться и решаться в последнее десятилетие.

Фиксируется ряд проблем, перешедших из прошлого в настоящее, требующих своего решения для продуктивного развития системы подготовки преподавателей вузов и университетов. Обозначим некоторые принципиальные проблемы.

1. Низкий статус профессиональной, психолого-педагогической и учебно-методической работы в вузе.
2. Смешение научной и педагогической подготовки.
3. ФПК не отвечает современным образовательным запросам.

Доминирующей остается ориентация на развитие предметной компетентности преподавателя. А собственно преподавательская компетентность ограничивается областью, именуемой «педагогическое мастерство» (педагогическая риторика, личностные качества преподавателя, взаимодействие со студентами и т.п.) (В.С. Бабаскин, С.Д. Смирнов, Л.И. Шумская и др.).

Осознание того факта, что, с одной стороны, процесс подготовки преподавателей вузов во многом идет стихийно, а с другой –наблюдается явное противоречие между потребностью в высококвалифицированных преподавателях но-

вого поколения и отсутствием системы их подготовки, инициировало ряд концептуальных и прагматических движений к организации специальной психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов. Для того, чтобы технология такой подготовки решала не только общеобразовательные, но и утилитарно-прагматические задачи, необходимо четко представлять специфику педагогической деятельности преподавателя вуза, которая многофункциональна по своему содержанию.

Педагог высшей школы занимается не только преподаванием, но и исследованием. «Преподаватель выступает агентом знания, в идеальном варианте – его производителем» [1]. Реализация функции ученого-исследователя, научные разработки которого призваны содействовать расширению научных знаний по преподаваемой дисциплине, имеет определенные следствия для педагогической практики. Это проявляется в том, что современный преподаватель стоит перед необходимостью применения обучающе-исследовательского подхода, который предполагает включение студентов в реальные обучающие исследовательские и практические проекты, выполняемые при участии преподавателей.

Выступая в качестве автора-разработчика учебных программ, преподаватель несет ответственность за отбор целей, содержания, методов обучения и оценки. Таким образом, специфическая характеристика его деятельности заключается в проектировании и учебно-программном обеспечении образовательного процесса. Проектировочно-конструктивный компонент педагогической деятельности предполагает способность планировать образовательный процесс, определять стратегию и тактику педагогической и учебной деятельности, проектировать этапы образовательного процесса через разработку программ отдельных занятий, модулей, учебных курсов.

Необходимость интеллектуальной автономности современного выпускника, его самостоятельности и ответственности в получении образования обусловливает актуальность такой специфической задачи преподавателя вуза, как управление самостоятельной учебной деятельностью студентов. Управление самостоятельной работой студентов, не может сводиться лишь к контролю и жестким требованиям со стороны преподавателя. Будущие специалисты должны уметь действовать не только в знакомой профессиональной среде, но и в меняющихся обстоятельствах. Важным в процессе подготовки к преподавательской деятельности является овладение гибкими стратегиями поддержки учения, помощь студентам в самоопределении, выработки индивидуальных способов осуществления самостоятельной учебной деятельности.

Преподаватели являются инноваторами в сфере трансформации образовательного процесса в высшей школе, поскольку именно им приходится оперативно реагировать на требования ситуации и носить необходимые коррективы.

Литература

1. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе /Под ред. М.А. Гусаковского. Мн., 2004.

## КОНЦЕПТУАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДУХОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА БЕЛАРУСИ

А.Л. Коротеев
Белорусский государственный университет культуры и искусств

Процесс подготовки специалистов духового искусства, в частности – исполнителей на белорусских народных духовых музыкальных инструментах (дудка, жалейка, окарина, дуда, соломка, деревянная или берестяная труба и т.д.), имеет богатую историю. На первоначальной стадии обучения таких музыкантов процесс развития их мастерства опирался на опыт народной педагогики. Наиболее ранние образцы древних музыкальных духовых инструментов или их фрагменты, которые удалось обнаружить нашим археологам на территории Беларуси, относятся к эпохе неолита (приблизительно 5 000 – 2 000 лет до н.э.). Ретроспективный анализ процесса освоения древних музыкальных инструментов, варианты передачи специальных знаний в этом направлении позволяют вести разговор о таких возможных способах обучения музыкантов, как интуитивный вариационно-импровизационный и наглядно-подражательный. Затем установился такой режим обучения музыкантов, как цикличный процесс подготовки, вариант многократного повторения музыкального материала с целью его максимального усвоения и т.п.

Современные условия педагогического образования, в том числе и для специалистов, осуществляющих подготовку музыкантов на национальных духовых музыкальных инструментах, характеризуется многочисленностью педагогических задач, комбинационным использованием дидактических принципов обучения, определёнными трансформационными процессами. Система образования и подготовки высоко квалифицированных современных специалистов с их достаточным потенциалом и соответствующим уровнем профессионального мастерства, диктует конкретные требования к определению оптимальной модели и возможных перспектив в этом процессе.

Практика адаптации молодых специалистов рассматриваемого педагогического процесса показывает, что, попадая в реальные условия самостоятельной профессионально-педагогической деятельности, они сталкиваются с конкретными проблемно-педагогическими ситуациями, необходимостью определения оптимальной цели своего педагогического труда и выбором адекватных средств, методов для её достижения. Несмотря на достаточную предварительную базовую педагогическую подготовку в стенах учебного заведения, каждый выпускник должен усвоить определённый опыт своей работы и постоянно совершенствовать свою квалификацию (самообразовательная работа, участие в системе курсов повышения квалификации, семинаров, научно-методических конференций и т.п.). Всё это поможет молодому специалисту комфортно себя чувствовать во время аттестации собственных педагогических знаний, навыков и умений на предмет профессиональной востребованности для последующего заключения трудового контракта.

Как отмечает В.Анисимов, «в настоящее время во всех развитых странах мира самое серьёзное внимание уделяется проблеме аттестации педагогических кадров. Это объясняется тем, что, по мнению ведущих специалистов в области педагогической науки, правильно организованная аттестация является важнейшим инструментом профессионального роста работников образования» [1; с. 120]. Проведение такой систематической аттестации позволит инициативным педагогам, заинтересованным в собственном успехе, постоянно стремиться к

совершенствованию личного роста профессионального мастерства и укреплению авторитета среди коллег и своих воспитанников. Но, как подчеркивает В.Анисимов, «объективная оценка в значительной мере позволяет предотвратить включение в систему образования случайных работников, по тем или иным причинам неспособных к педагогической деятельности» [1; с. 120].

Мы попытались выявить те мотивы, которыми руководствовались абитуриенты при выборе своей будущей специальности «Духовые инструменты (народные)». Их выбор был, безусловно, сознательным (лишь 12,5% опрошенный отметили случайные мотивы), хотя не все из абитуриентов имели полное представление о белорусских народных духовых музыкальных инструментах. Для исключения каких-либо ошибок при диагностике способностей абитуриентов и их предрасположенности к данной профессии нами были разработаны основные параметры, критерии оценок предварительной подготовки будущих студентов, получающих квалификацию как исполнителя на народных духовых инструментах, так и преподавателя, способного обучить на этих инструментах. Круг психолого-педагогических дисциплин для студентов анализируемой специальности довольно представителен, что и определяет конкретные параметры их подготовки и содержания. Среди общих дисциплин отметим следующие: «Педагогика», «Общая психология», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Психология художественного творчества», «Организация художественного творчества». Для приобретения конкретных навыков, умений и знаний по профилю своей специальности студенты имеют возможность выяснить наиболее проблематичные педагогические ситуации и особенности для будущей самостоятельной работы в процессе изучения специальных дисциплин. Среди этих профилирующих дисциплин отметим: «Профессиональная [музыкальная] педагогика», «Методика преподавания спецдисциплин», «Методика работы с фольклорным коллективом (оркестр, ансамбль)» и др.

На наш взгляд, среди психолого-педагогических профильных дисциплин отсутствует такая из них, как «Методика обучения игре на специальном народном духовом инструменте (свистковые, язычковые, амбушюрные)». А ведь именно она во многом определит и педагогическую квалификацию выпускника. Это обусловлено тем, что он будет не только играть в составе профессионального оркестра или ансамбля, но, согласно утверждённому классификатору профессий, и заниматься, возможно, также и педагогической работой в том или ином типе учебного заведения, художественном коллективе, обучая его участников игре на различных белорусских народных духовых музыкальных инструментах. Такая работа потребует реализации собственных способностей и определенных качеств в различных направлениях: техническая организационная работа (с необходимостью устойчивости нервной системы, силы воли, инициативности); художественно-творческая деятельность (наличие развитого воображения, артистизм, перевоплощение и т.п.); педагогическая деятельность (умение создать здоровый нравственно-психологический климат, творческий оптимизм, доброжелательность и т.п.). Кроме этого, обучая других, такой специалист обязан знать сущность педагогического процесса [2; с. 8-10], правильно определить его цель [30;с. 23-26].

Существует и ещё одна серьёзная проблема в профессиональном становлении будущего педагога исследуемой нами специальности. Речь об обязательной культуре профессиональной деятельности. Вот что отмечает по этому поводу Е.Савченко: «Культура профессиональной деятельности находит своё выражение во всех аспектах деятельности педагога: методологическом, методическом, организационно-управленческом и др. Она проявляется не только в наличии определённых знаний, соответствующих умений и навыков, но и в умении реализовывать эти знания в субъектных отношениях, в целепостановке, целереализации, целекорректировке, педагогической диагностике и прогнозировании» [4;с. 36].

Рассмотренные аспекты подготовки преподавателей, способных обучить игре на том или ином белорусском народном духовом музыкальном инструменте, особенности ее содержания не только позволяют выяснить положительные моменты, определить актуальные проблемы, но также наметить оптимальные пути их устранения. Качественно подготовленные специалисты своего дела внесут существенный вклад в дальнейшее развитие национальной музыкальной культуры Беларуси, в которой народные духовые музыкальные инструменты являются составным элементом исполнительского искусства, своеобразной национально-колористической музыкальной символикой.

Литература

1. Анисимов В.В. Аттестация педагогических кадров как важнейшее условие развития системы образования // Чалавек. Культура. Педагогіка: Матэрыялы міжнар. канф. Мн.,1999. С. 120-122.
2. Кашлев С.С. Понятие педагогического процесса [Педагогика: теория и практика педагогического процесса] // Народная асвета. №5, 2005. С.8 –10.
3. Кашлев С.С. Цель педагогического процесса [Педагогика: теория и практика педагогического процесса] // Народная асвета. № 7, 2005. С. 23-26.
4. Савченко Е.А.Формирование культуры профессиональной деятельности педагога // Чалавек. Культура. Педагогіка: Матэрыялы міжнар. Канф. Мн., 1999. С. 36-37.

## ПРИМЕНЕНИЕ НЕЧЕТКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОЦЕНКЕ ПАРАМЕТРОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Т.О. Крисевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Традиционно под творческим мышлением понимают один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно или объективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию [2].

Руководящий принцип в планировании, диагностике, оценке образовательных достижений учащегося – признание субъективности и относительности его творчества [1]. Реализация данного принципа проявляется в рефлексивном анализе учащегося.

Необходимо учитывать, что внешнее выражение результатов деятельности не отражает адекватных внутренних изменений ученика. Объем личной

творческой продукции в каждой работе учащегося различен, что характеризуется понятием «степень творчества». Область творчества не всегда совпадает с областью учебной деятельности учащегося и конкретной учебной дисциплиной [3].

Анализ и оценка образовательных результатов осуществляется по критериальным шкалам, что обеспечивает сравнительный анализ обучения в разных педагогических условиях.

Например, критериальная шкала для анализа ученических творческих работ включает степень творчества, оригинальность работы, новизну, полезность и значимость работы для автора и для других людей, трудоемкость работы, качество оформления работы.

Каждый параметр оценивается по 10-балльной шкале.

Задача состоит в том, чтобы разработать некоторую нечеткую модель, которая была бы реализована в виде системы нечеткого вывода, позволяла бы определять величину выбранного параметра на основе субъективных оценок качества выполнения творческого задания преподавателем и соотношения известности решения и проблемы.

Под нечеткой моделью понимается информационно-логическая модель системы, построенная на основе теории нечетких множеств и нечеткой логики. Одним из характерных признаков сложности построения модели оригинала является неопределенность в представлении структуры или поведении системы оригинала [4].

В рамках современной методологии неопределенность может характеризовать следующие аспекты модельных представлений.

- Неясность или нечеткость границы системы. Например, использование дихотомических признаков.
- Неоднозначность семантики отдельных терминов, которые используются при построении концептуальных моделей систем.
- Неполнота модельных представлений о некоторой сложной системе, особенно в связи с решением слабо формализуемых проблем.
- Противоречивость отдельных компонентов модельных представлений или требований, которым должна удовлетворять модель сложной системы.
- Неопределенность наступления тех или иных событий, относящихся к возможности нахождения системы оригинала в том или ином состоянии в будущем.

Рассматриваемая субъективная информация о степени творчества может быть представлена в форме 3-х правил нечетких продукций следующего вида (система нечеткого вывода Мамдани):

ПРАВИЛО 1: ЕСЛИ решение известно, И проблема известна, ТО степень творчества низкая.

ПРАВИЛО 2: ЕСЛИ решение неизвестно, И проблема известна, ТО степень творчества средняя.

ПРАВИЛО 3: ЕСЛИ решение неизвестно, И проблема неизвестна, ТО степень творчества высокая.

В качестве входных параметров системы нечеткого вывода нами рассматриваются две нечеткие лингвистические переменные: «известность решения» и

«известность проблемы», а в качестве выходных параметров – нечеткую лингвистическую переменную «степень творчества».

В качестве терм-множества первой лингвистической переменной «известность решения» будем использовать множество Т1={«неизвестно», «известно»}.

В качестве терм-множества второй лингвистической переменной «известность проблемы» будем использовать множество Т2= {«неизвестно», «известно»}.

В качестве терм-множества выходной лингвистической переменной «степень творчества» будем использовать множество Т3={«низкая», «средняя», «высокая»}.

Каждый из термов входных переменных будем оценивать по 10-балльной порядковой шкале, при которой цифре 0 соответствует наихудшая оценка, а цифре 10 – наилучшая. Что касается термов выходной переменной, предполагаем, что низкая степень творчества составляет около 30%, средняя – около 60%, высокая – около 100%.

Процесс нечеткого моделирования предполагает анализ результатов нечеткого вывода при различных значениях входных переменных с целью установления адекватности разработанной нечеткой модели.

Графический интерфейс позволяет оценить влияние изменения значений входных нечетких переменных на значение одной из выходных нечетких переменных.

Контрольные образовательные нормативы предполагают наличие творческой образовательной деятельности наряду с другими видами учебной деятельности. Поэтому уровень творческой самореализации учащегося должен быть проверяемым и оцениваемым наряду с другими образовательными параметрами.

Литература

1. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Минск, 2000. С. 35.

2. Педагогика: Большая современная энциклопедия /Сост. Е.С. Рапацевич Мн., 2005. С. 341.

3. Хуторской А. В. Диагностика, контроль и оценка творческого обучения.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http: //www/eidos.ru

4. А. Леоненков Нечеткое моделирование в среде MATLAB и fuzzy TECH. СПб., 2003. С.358 – 370.

## ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Г. Кухаронак
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Интерес к проблеме творчества в целом и, в частности, формирования творческой активности обучаемых отражает нацеленность общества на реформирование системы образования таким образом, чтобы, с одной стороны, пере-

дать новому поколению накопившейся социальный опыт и, с другой стороны, не допустить информационной, физической и психологической перегрузки.

Радикальное изменение образовательной парадигмы в реформируемой школе, расширение сферы высшего образования, изменение в целях и содержании учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях требуют создания условий для формирования социально адаптированной личности, готовой к созидательной творческой деятельности. Однако налицо противоречие между потребностями общества в творческих личностях и реальной практикой современных ВУЗов, которые в большей степени ориентированы на формирование у студентов профессиональных знаний, умений и навыков и уделяют недостаточно внимания развитию творческого потенциала будущих специалистов.

Актуальность темы определяется также выдвижением в качестве социального заказа воспитания личности творческого типа, сформулированного в законе «Об образовании в Республике Беларусь», в Концепции и Программе воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

В контексте современных требований исключительно важным направлением деятельности становится стимулирование творческой активности будущих учителей, на базе которой происходит формирование творческой индивидуальности, а также развитие творческих способностей и творческого потенциала личности, ибо только учитель, обладающий вышеназванными качествами, способен заложить в своем воспитаннике творческое отношение к любой сфере деятельности, т.е. стремление к участию в деятельности, интерес к процессу деятельности, желание активно оперировать знаниями, развить активность, инициативу и самостоятельность, а также стремление к самообразованию.

В настоящее время существует множество определений понятия «активность». Она рассматривается как качество, интенсивность, результативность деятельности; проявление собственной сущности; способ реализации возможностей; умение и т.д. Понятие «активность» часто отождествляется с понятием «деятельность» (Д.Б. Богоявленская, Н.В. Гончаренко, Г.Е. Журавлев, М.С. Каган, А.А. Люблинская, В.А. Роменец, И.Г. Христова). Этому отождествлению способствует существование в романских и англо-германских языках лишь одного термина для обозначения понятий «активность» и «деятельность». Но факт участия субъекта в какой-либо деятельности не является показателем активности, тем более творческой. Человек по своей природе активен, но не всякая активность - деятельность, и активен не всякий действующий человек. Развитие человека не может происходить вне его активной деятельности.

Мы рассматриваем творческую активность как мотивированную готовность личности к творческой деятельности, определяемую скоростью включения в данную деятельность, эффективностью выполнения творческого задания и стремлением к личностному самосовершенствованию в процессе творчества.

Готовность в данном контексте – это не комплекс умений и знаний, т.е. конечный результат подготовки к творческой деятельности, а предпосылка включения студента в творчество, обусловленная на первом этапе мотивами, рождающими желание творить, и природной потребностью человека в творчестве. Данный показатель динамичен и способен меняться в процессе творческой деятельности, т. е. развиваться или «затухать».

Доминирующим фактором при организации творческой деятельности является непосредственное участие личности в творчестве. Именно оно несет развитие. На каждом новом качественном витке развития творческой активности готовность личности к творческой деятельности возрастает. Скорость включения в нашем случае – это показатель желания творить, степень самостоятельности при включении в творческую деятельность.

Эффективность выполнения творческого задания связана со многими параметрами. Прежде всего – с творческими способностями и умением находить свою интерпретацию выполняемого задания. Недостаточная эффективность выполнения часто компенсируется стремлением к получению необходимых знаний и умений для последующей качественной деятельности - это стремление к личностному самосовершенствованию.

Подготовка студентов в педагогическом ВУЗе предполагает также формирование умения проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс, творчески решать педагогические задачи.

Важнейшими путями формирования творческой активности в процессе получения высшего педагогического образования выступают: диагностика уровня развития творческой активности студента и ознакомление с ее результатами; творческая мотивация; включение студентов в творческую деятельность через использование активных методов обучения в процессе лекционных и практических занятий, создание проблемных ситуаций, творческих тренингов, обратной связи, групповых форм работы, новых педагогических технологий; направленность на творческое усвоение знаний; создание рационального положительного или творческого климата как наиболее благоприятного для интенсификации деловых контактов студентов друг с другом и преподавателем; поощрение в учебно-воспитательной работе индивидуальных и коллективных творческих идей; включение студентов в научную исследовательскую работу.

## ФУНКЦИОНАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

З.С. Левчук
Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина

Современная ситуация в образовании отражает общее состояние и тенденции перемен в обществе. Новые социокультурные условия выдвигают новые педагогические задачи и способы их решения. В соответствии с новыми педагогическими задачами предъявляются иные требования к профессиональной подготовке будущих специалистов в педагогической деятельности. Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность, личностный потенциал и творческие ресурсы учителя – стержневой, системообразующий фактор результативности подготовки обучающихся к позитивной социализации, успешному самоопределению, самостоятельному жизненному выбору.

Понятие «компетенция» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определен-

ной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Образовательная компетенция – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способов поведения и опыта деятельности обучаемых, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности.

В функционал современного учителя привносятся постоянные изменения. Особую востребованность приобретают гуманистическая направленность, коммуникативность, толерантность, организаторский и творческий потенциал, фасилитаторство.

Функционал педагогической подготовки будущего учителя можно представить функционально-ролевым репертуаром педагогической профессии, что включает следующие роли педагога:

- интерпретатор, а не только источник, носитель, транслятор информации;
- коммуникатор, а не только информатор, оратор, ритор;
- фасилитатор, а не только инструктор, советник, консультант;
- организатор, а не контролер;
- инициатор действий, генератор идей, координатор совместных усилий;
- дипломат как образец корректности, толерантности, достоинства.

Современный образовательный процесс требует изменения, корректировки ролей педагога, расширения и обогащения функционально-ролевого репертуара педагогической профессии. Новое качество педагогического образования призвано обеспечить подготовку разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию, самосовершенствованию.

Функционал педагогической подготовки будущего учителя в роли интерпретатора включает формирование знаний, умений и навыков, опыт деятельности, выделение образовательных объектов, по отношению к которым будущий специалист самоопределяется, добывает знания, знакомится с культурно-историческими достижениями общества. При этом особое значение приобретает выявление, определение личностного смысла образования.

Коммуникатор в функционале педагогической подготовки специалиста умеет налаживать продуктивное общение с воспитанниками во всех сферах их жизнедеятельности.

Активное приобщение молодежи к нормам, стратегиям и тактикам речевого поведения в самых разных ситуациях социального бытия занимает особое место в организации воспитательно-образовательного процесса. Ценность риторической культуры заключается в том, что она способствует развитию у человека совокупности качеств, необходимых для осуществления продуктивной профессиональной деятельности в будущем. К ним можно отнести способности и умения мыслить и действовать концептуально (глубинно и эрудированно), стра-

тегически (проблемно и конструктивно), тактически (этично и аргументированно), коммуникативно (диалогично и понимающе), рефлексивно (осознанно и перспективно).

Техника и культура речи педагога приобретают особую значимость, являясь не только важнейшим фактором профессионализма и объективным фактором результативности воспитания и обучения, но и своеобразной моделью возможного речевого поведения учащихся. Учитель ежедневно презентует себя не только как активный компетентный собеседник (коммуникант), но и как организатор речевого взаимодействия (коммуникатор). Коммуникативная компетентность, свободное владение способами вербального, невербального, перцептивного общения; желание, стремление и умение педагога организовывать конструктивное, позитивное взаимодействие – основные приоритеты профессиональной подготовки студентов – будущих учителей.

Учитель в своей профессиональной деятельности призван формировать не только речевую культуру учащихся, но этику общения (толерантность, бесконфликтность, внимание к собеседнику, соблюдение норм речевого этикета). Поэтому не менее важна и необходима тренировка навыков организации передачи и взаимообмена информацией, интервьюирования собеседников, дискуссии, полемики с аудиторией.

Роль педагога фасилитатора (от англ. to facilitator – помогать, способствовать) в профессиональной деятельности весьма значима. Данная роль выражается в облегчении взаимодействия воспитанников в присутствии с другими, снятии у них психологических барьеров, повышении их индивидуальной активности и работоспособности. Фасилитация как один из психических феноменов (психологические новообразования личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями или эффектами), возникающий в процессе педагогического взаимодействия, характеризуется изменением эффективности деятельности ученика при контакте с учителем. Даже пассивное присутствие учителя в классе активизирует учащихся, направляет их деятельность в нужное русло, стабилизирует ее без явных со стороны учителя целенаправленных действий. Однако феномен фасилитации возникает только в том случае, если учитель является авторитетным, референтным, признанным.

В ряде специальных исследований отмечается, что в явлениях фасилитации авторство воздействующего субъекта остается в тени, не рефлексируется в сознании учителя и учащихся и относится к фактам непроизвольной регуляции поведения. Феномену фасилитации предшествуют достаточно большой опыт взаимодействия учителя и учащихся и складывающийся тип межличностных отношений.

В функционале педагогической подготовки важное место принадлежит роли организатора. Организаторский компонент является основой, стержнем, движущей силой взаимодействия. Для обеспечения успешного обучения и воспитания, активизации конструктивного общения и сотворчества профессиональные педагогические умения (конструктивные, организаторские, поведенческие) приобретают особую ценность и личностную значимость и для обучающих, и для обучающихся.

Организаторская деятельность как система управляющих действий учителя – многоаспектный, сложный феномен, который характеризуется: а) четкой компонентной структурой; б) логикой, принципами и механизмами осуществления; в) разнообразием содержания; г) вариативностью форм, способов, стилей воплощения.

Педагогическая практика показывает, что продуктивность действий учителя как организатора взаимодействия обеспечивает не только результат, но и обусловливает развитие жизненно необходимых и практико-ориентированных умений учащихся. Среди них особо выделяются умения: организовать себя и собственную деятельность; устанавливать последовательность действий; координировать связи, отношения, взаимодействия людей; осуществлять объединение усилий, ресурсов, средств для совместного выполнения дела и общей задачи. Следовательно, грамотная организация межличностного и деятельностно-практического взаимодействия учителя и учащихся, воспитателя и воспитанников способствует становлению самосознания, самоактуализации и самоутверждению личности, ее самоопределению в актуальной жизни и ориентации на перспективу. Влияние такого взаимодействия субъектов педагогического процесса во многом определяется следующими критериями: его общим уровнем (направленность, характер, основные формы и их содержание, мера развернутости контакта во времени и пространстве); позициями участников (характер существующей между ними связи, степень проявления ими активности, инициативы и творчества); позитивным преобразованием реальных взаимоотношений, складывающихся между педагогами и школьниками.

В процессуальном плане важно обеспечить многообразие содержания деятельности, выбор способов, форм взаимодействия. Такие качества, как организованность, активность, самостоятельность, инициативность будущего педагога формируются в условиях вуза. Они не передаются и не заимствуются у других, но требуют практики, упражнения, опыта. Выступая инициатором действий, генератором идей, педагог побуждает воспитанников к активизации деятельности.

Функционал педагогической подготовки будущего учителя осуществляется на основе принципов индивидуализации и дифференциации, непрерывности, системности, гибкости, открытости.

Методами педагогической подготовки могут быть: дискуссии, проекты, тренинги, деловые игры, наставничество, педагогические практики, индивидуальные и групповые консультации.

Литература

1. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности//Новые ценности образования: забота-поддержка-консультирование. Вып. 6. М., 1996. С. 39-44.
2. Газман О.С. Свобода ребенка в образовательном процессе//Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителя, ученика, родителей. М., 1993. С. 18-20.
3. Корепанова Н.В., Хакимзянова И.М., Щербакова О.И. Профессионально личностное становление и развитие педагога//Педагогика. 2003. № 3 С. 66-71.
4. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса//Педагогика. 1999.

## ОБНОВЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Т.А. Лопатик
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Вследствие быстрой смены концепции научно-технического прогресса существенно обновляется система профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, которая не может полностью переосмысливаться без учета приоритетных направлений Болонского процесса.

Исследования ученых в различных областях знания (А. Валицкая, Б. Гершунский, А. Тоффлер, Д. Найсбит, О. Дейл) приходят к выводу о том, что существовавшая модель образования исчерпала себя и не подходит для нового поколения.

Проблемы, вставшие сегодня на пути развития современного образования, выдвигают задачи коренного обновления концепции профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. В этой связи представляет интерес система образования, имеющая опережающий характер и нацеленная на проблемы будущей постиндустриальной цивилизации.

Изменения в образовании происходят в момент важных социокультурных трансформаций не только у нас в стране, но и во всем мире, поэтому так значимы новые педагогические идеи и концепции, определяющие новое общественное сознание, новый тип культуры. Критический анализ и быстрое реагирование в условиях постоянно меняющейся ситуации в образовательном пространстве, связанные с требованиями современного рынка труда, определяют глубину и интенсивность социокультурных перемен и нацеливают на развитие творческих способностей человека, умений принимать ответственные, нестандартные решения в условиях неопределенности.

Отличием новой парадигмы образования от просветительской, на наш взгляд, может быть принципиально новая содержательная доминанта, акцентирующая внимание на организации и интегрировании процессов обучения, усиливающих ее лидирующую роль. Программа обучения предусматривает использование новых форм поведения студентов (умение слушать и понимать людей, оказывать им помощь, обучать их в условиях трансформационных процессов), необходимых для преодоления негативного отношения к предстоящим нововведениям в педагогической деятельности.

В этой связи с особой остротой встает вопрос рационального управления студентами, предусматривающего: создание специальных программ тренингов, направленных на развитие личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной педагогической деятельности; проведение психологических тренингов, способствующих сохранению присутствия духа в условиях стрессовых ситуаций; обучение способам поддержания хорошей физической формы путем участия в различных оздоровительных мероприятиях, самостоятельных занятиях физической культурой и спортом.

Образование должно быть гибким, разнообразным, доступным во времени и пространстве, должно стать процессом непрерывного развития человеческой

личности, ее знаний, умений и навыков, способности выносить суждения и принимать различные решения.

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

В.В. Мартынова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Подготовка специалистов социально-педагогической сферы впервые в республике началась в 90-х годах на факультете социально-педагогических технологий БГПУ им. М. Танка. За это время кафедрой социальной педагогики разработаны и апробированы концептуальные подходы в отборе содержания, форм и методов подготовки социальных педагогов и социальных работников. В основе определения данных подходов – сущность и предназначение социально-педагогической деятельности. Социально-педагогическая деятельность непосредственно связана с человеком, его жизнью и деятельностью в окружающем мире.

Исходя из этого положения профессиональная подготовка будущих социальных педагогов и социальных работников, на наш взгляд, должна включать культурологическую подготовку; развитие у студентов профессионально-педагогического мышления; формирование исследовательских умений и навыков; развитие личности специалиста, его творческой индивидуальности.

Культурологическая подготовка предполагает формирование общей и профессиональной культуры будущих специалистов. Она должна строиться, с одной стороны, с учетом требования современного общества и государства: смотреть на студента не только как на будущего специалиста, а как на человека высокой культуры, ибо профессиональная деятельность это только грань целостного бытия человека. С другой стороны социальные педагоги и социальные работники в своей деятельности напрямую связаны с поиском смысла жизни человека, его деятельностью и поведением, с нравственной, гражданско-правовой оценкой действий и событий.

Культурологические знания должны рассматриваться как ценностно-ориентационная основа деятельности социальных педагогов и социальных работников, средство формирования духовности и нравственности.

Формирование общей профессиональной культуры студентов факультета осуществляется в ходе интеграции знаний и умений, получаемых при изучении гуманитарно-социальных, общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, а также специальных дисциплин и дисциплин дополнительных специальностей.

Развитие у студентов факультета социально-педагогических технологий профессионально-педагогического мышления исходит также из специфики будущей профессии. Социальный педагог и социальный работник при оказании помощи и поддержки человеку не имеет конкретных рецептов. Специалист должен индивидуально подобрать формы и методы помощи человеку. В этом направлении центральной задачей является формирование культуры профессионального мышления, которая, на наш взгляд, должна включать практичность мышления; творческий характер мышления; вероятностный подход к анализу социально-педагогических явлений, процессов действительности; опору специалиста в деятельности на современные научные представления и на данные диагностического изучения процессов и явлений социальной действительности; ориентацию в мышлении на диалог с другими, на социально-педагогическое взаимодействие.

Для реализации данной задачи в учебные базовые планы факультета включены специальные дисциплины: «Основы педагогического общения», «Основы педагогического мастерства», «Основы социально-педагогического взаимодействия».

Подготовку современных специалистов социально-педагогической сферы нельзя представить без формирования исследовательских умений и навыков. Социальный педагог и социальный работник не имеют право оказывать помощь клиенту, пока не выявят причины проблем и кризисов в жизни человека. При этом социально-педагогическая деятельность должна исходить не столько из субъективного мнения, сколько из анализа комплексной информации о клиенте, условиях его жизни и деятельности. Эта информация должна обеспечить принятие социально-педагогических решений. Исходя из этого строится подготовка студентов к исследовательской и диагностической деятельности. Этот компонент реализуется в исследовательском характере обучения; в выполнении студентами курсовых и дипломных исследований; в разработке исследовательских проектов во время учебной и производственной практики.

На это нацелены и специальные дисциплины: «Социально-педагогическая диагностика», «Методология и методы социально-педагогических исследований», «Социальное проектирование и прогнозирование», а также студенческие научные проблемные группы.

Важнейшим компонентом профессиональной подготовки является развитие личности, творческой индивидуальности будущих социальных педагогов и социальных работников. Суть его заключается в том, что эффективным средством развития профессиональных способностей считается формирование определенной структуры личности. Такие личностные качества, как сочувствие, сопереживание, ответственность, коммуникативность, организаторские и посреднические способности являются профессионально-ценностными для социальных педагогов и социальных работников.

Практика подтверждает, что успех в профессиональной деятельности во многом зависит от умения человека использовать в работе достоинства своей индивидуальности и нейтрализовать свои недостатки.

Этот концептуальный подход реализуется в процессе формирования творческих способностей, развития творческого потенциала студентов, реализации потребности в творческом труде, формирования способности к профессиональной рефлексии. Воспитательное пространство профессионального становления социальных педагогов и социальных работников моделируется исходя из того, что будущие специалисты должны пройти школу самоопределения, самоуправления, самореализации на факультете. При этом процесс усвоения личностью социального опыта представляется как непрерывная смена действий, реконструкция прошлого опыта личности, поиск смысла в информации.

Развитие личности студентов осуществляется в учебной и внеучебной деятельности. При этом участие студентов в общественно значимой деятельности рассматривается как часть профессиональной подготовки. В этих целях на факультете работают органы студенческого самоуправления, студенческий волонтерский клуб «Планета ЛиР», клуб молодой семьи «Лики семьи», первичная организация БРСМ, проводится ряд общественно полезных и спортивных дел.

Реализация названных подходов в определении содержания, форм и методов подготовки социальных педагогов и социальных работников требует высокой компетентности и профессионализма профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала факультета. В этих целях предусмотрена система повышения квалификации сотрудников на различных уровнях и организация учебно-воспитательного процесса на основе взаимодействия: преподаватель-студент, преподаватель-преподаватель, студент-студент.

В данном случае под взаимодействием мы понимаем организацию совместных действий социальных субъектов: преподавателей, студентов, которые позволяют решать общую цель – развитие личности.

# РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

С.А. Месникович
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Современный этап развития образования в республике Беларусь характеризуется усилением внимания к проблемам нравственного развития студенческой молодёжи. Это обстоятельство определяет выбор концептуальных и технологических подходов при подготовке специалиста – профессионала, настоятельно требует целенаправленной организации нравственного воспитания в процессе обучения.

Нами был осуществлён обучающий эксперимент по развитию нравственных представлений студентов посредством художественной перцепции. Теоретической основой эксперимента послужили установленные в исследовании Л.Н. Рожиной положения о том, что обобщенные и осознаваемые нравственные ценности героев художественного произведения, становясь частью индивидуального опыта субъекта, перестраивают этот опыт, приводя к актуализации одних и возникновению других личностных смыслов реципиента. Эта своеобразная смысловая индукция имеет своим результатом формирование психологических обобщений, детерминирующих нравственное развитие личности.

Эксперимент был осуществлён посредством специальной организации обучения и воспитания в рамках преподавания базовых психологических курсов по «Общей психологии», «Возрастной психологии», «Педагогической психологии», спецкурсу «Современные теории нравственного развития личности», а также во внеаудиторных занятиях: интеллектуальных психологических играх, тренингах, педагогической практике, написании курсовых работ, поисково-исследовательской работе студентов на факультетах русской филологии, естествознания, психологии БГПУ имени М. Танка. Использование материала, обеспечивающего синтез научного и художественного познания нравственной сферы личности, варьировалось в зависимости от специфики психологической дисциплины и определялось задачами конкретного раздела психологии. Так, в курсе «Общей психологии» большое внимание уделялось сущности нравственной стороны каждого из видов деятельности, связи развития познавательных процессов с нравственным развитием, особенностям нравственных чувств. Отражение нравственной проблематики имело место в темах «Сознание и неосознаваемые процессы», «Личность», «Эмоции», «Воля», «Характер», «Самосознание», «Способности». Характерной чертой включения нравственной проблематики в курс «Возрастная психология» является акцент на динамике нравственного развития: изучение различий и сходства формирования нравственности в каждом возрастном периоде, нравственных новообразований, соотношения биологического и социального в нравственном развитии личности.

В процессе преподавания «Педагогической психологии» важное место нравственной проблематике уделялось в разделах «Психология учителя» и «Психология воспитания». В курсе «Психодиагностика» основное внимание фиксировалось на обучении конкретным методикам изучения нравственной сферы, тренинговым упражнениям, стимулирующим развитие нравственного сознания. Спецкурс «Современные теории нравственного развития личности», интегрировавший в себе наиболее важные аспекты нравственного развития субъекта, способствовал овладению студентами концептуальными основами психологии нравственности и их конкретизации на лабораторно-практических занятиях посредством цикла специальных упражнений.

Мотивационная стадия обучающего эксперимента предполагала две взаимообусловливающие задачи актуализации активного осмысления нравственных проблем и стимулирования интереса к познанию нравственного мира других людей и своего собственного.

Реализация указанных задач осуществлялась в ходе лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий посредством постановки проблемных вопросов нравственного характера, использования литературно-художественных примеров, иллюстрирующих нравственное поведение героев произведений, исторических деятелей, деятелей науки, культуры, героев Великой Отечественной войны.

Ход экспериментальной работы имел своей целью обогащение и углубление представлений студентов о многосоставности дескрипторов, обозначающих нравственные качества, раскрытие их содержания; о многообразии форм проявления нравственной сути личности (в поступках, отношениях к людям, себе, событиям общественной жизни, в эмоциях, желаниях, мечтах и т.д.); о мотивах и последствиях нравственных/безнравственных поступков; о собственном нравственном Я (реальном и идеальном).

В процессе обучающего эксперимента использовались небольшие по объёму произведения философов (Ф. Аквинский, Н. Бердяев, И. Ильин, Г. Шпет), мыслителей прошлого (Ж. Лабрюйер, Сократ, Теофраст, Цицерон и др.), фрагменты литературно-художественных текстов (В. Быков, Ф. Достоевский, А. Куприн, И. Мележ, Л. Толстой, И. Тургенев, И. Пташников, М. Шолохов), произведения русских и белорусских поэтов и писателей, дневники А. Толстого, Ф. Достоевского, воспоминания об Р. Амудсене, Н. Вавилове, С. Вавилове, В. Вернадском, С. Ильюшине, С. Королёве, Д. Менделееве, С. Рахманинове, П. Чайковском, А. Чехове. В ходе эксперимента были организованы обсуждения теле- и кинофильмов, («Прощение» Л. Шепитько, Э. Климов, «Ты у меня одна» Д. Астрахан, «Жестокий романс» Э. Рязанов, «Сибирский цирюльник» Н. Михалков, «Мужики» И. Бабич), театральных постановок («Ужин» Ж.К. Бресвиль, «Страсці па Аўдзею» В. Бутромеев, «Піраміда Хеопса» Ю. Ломовцев).

Постижение нравственного мира личности реализовывалось: посредством актуализации и обогащения нравственных представлений студентов через использование соответствующих примеров в процессе преподавания психологических дисциплин; в решении специально разработанных учебных и учебно-исследовательских задач, результатом которого должно было выступить изме-

нение в структуре и форме словесной репрезентации представлений студентов о нравственном человеке, нравственных качествах личности и собственном нравственном Я; в дискуссиях, обсуждениях; в выполнении специальных заданий в процессе самостоятельной работы, включавшей: поиск обучающимися литературно-художественных фрагментов, иллюстрирующих проявление нравственного мира героев, их психологическую интерпретацию, психологический комментарий к ряду эпизодов текста, содержащих описание разных форм проявления нравственности персонажей, составление психологических характеристик героев художественных произведений, олицетворяющих собой нравственную либо безнравственную личность.

Студентам предлагался набор фрагментов из художественных произведений, философских, эпистолярных и документальных текстов, индикативные возможности которых позволяли увидеть многосоставность смыслов, заключённых в описаниях моральных поступков, ситуаций, нравственных-безнравственных качеств личности. Основное внимание в процессе обучения уделялось приёмам психологического анализа художественного текста.

Обучение приёмам психологического анализа художественного текста реализовывалось посредством заданий, целью которых являлось распредмечивание нравственного смысла. Эти задания были направлены на стимулирование механизмов рефлексии (в том числе и художественной), атрибуции, идентификации, самооценивания, ассоциации. Во многих случаях в качестве задач выступали отдельные высказывания великих мыслителей, философов и деятелей культуры.

Вопросами для обсуждения являлись соответствующие поэтические строки. Поскольку необходимость в нравственной регуляции поведения возникает в ситуации выбора из нескольких альтернативных вариантов, третью группу задач представляли собой составленные нами дилеммы из реальной жизни студентов. Широкое использование в процессе обучающего эксперимента получили литературно - художественные задачи, содержащие ситуацию морального выбора.

При организации решения студентами задач, содержащих нравственные коллизии, мы руководствовались результатами исследований А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, Л.В. Темновой, согласно которым отличительной особенностью решения моральных задач является то, что «условия» и «требования» в них окончательно совпасть не могут. Решение моральной дилеммы – выявление её неоднозначности и переход на уровень личностного переживания. В то же время, «без хорошего когнитивного анализа переход на уровень личностного переживания также не происходит» [2].

Внимание обучающихся было обращено на многозначность смысловых оттенков внутренних диалогов, эмоциональных состояний, ценностной сферы персонажей, отражающих их нравственную сферу, и, вместе с тем, делался акцент на обобщённых показателях, позволяющих определить стержневые нравственные образования личности. Значительное место уделялось интерпретации художественного описания конфликтных смыслов поступков и нравственного поведения в целом.

Согласно В.В. Столину, переживание конфликтных смыслов человеком приводит к осознанию того, что он может преодолеть, что заставляет его отсту-

пить и через какие преграды личность не может переступить, даже под жёстким давлением обстоятельств. При этом в качестве личностных преград могут выступать не только внешние, объективные обстоятельства и отношения, но и нравственные качества, черты собственной личности. Опираясь на приведенное положение, в основу серии заданий, содержащей фрагменты литературных источников, мы включили упражнения, позволяющие проанализировать оценку самим героем нравственных – безнравственных поступков, прийти к пониманию того, что нравственные люди иногда совершают безнравственные поступки, однако их отличает отношение к содеянному.

Особое внимание уделялось фиксированию студентами способов осмысления героями произведений совершённых поступков. В предъявленных студентам фрагментах имели место следующие виды осмысления своего нравственного Я: раскаяние, ужесточение, смятение, самооправдание, самообман, самоосуждение, стыд, угрызения совести, сожаление о совершённом и т.д., являющиеся показателями нравственных аспектов самосознания личности.

В ходе выполнения такого рода заданий обсуждалась поднятая К.А. Абульхановой – Славской проблема существования уровня нравственного развития личности, для которого не характерны «ни больная совесть, ни муки совести, ни работа совести» [1]. Персонажами, иллюстрирующими данное положение, являлись: А. Курагин, Э. Курагина, С. Паратов, Свидригайлов, Шурочка, Фуше и др.

Вариантом осмысления названной проблемы явился анализ причин, лежащих в основе такого уровня нравственного развития на материале фрагментов литературных произведений, осуществлённый в процессе изучения курса «Педагогическая психология» по темам раздела «Психология воспитания». Использованные литературные фрагменты явились отражением теоретических положений (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, А.Ф. Лазурский), согласно которым, психическое здоровье личности в наибольшей степени обеспечивается бескорыстным, нравственным отношением к другому, и, наоборот, эгоцентрическая ориентация тесно связана с невротическим развитием.

Вопрос о том, что может значить совесть в жизни человека, обсуждался на примере интерпретации фрагмента из произведения И. Ильина «О совести». Углубление анализа проблемы значимости совести в развитии личности было продолжено в дискуссии, основой которой послужила строка из стихотворения К. Бальмонта: «Совесть – светильник опасный и жгучий».

Важное место при выполнении заданий, способствующих распредмечиванию нравственного мира личности, занимали упражнения, содержащие ситуацию семантического оценивания. По данным Е.Ю. Артемьевой, обучение посредством тренировки в деятельности категоризации и квалификации отношений к объектам и обучение категориям, не совпадающим с категориями предметной области, но содержательно эквивалентным им, существенно повышает процесс усвоения учебного материала.

Студентам предъявлялись фрагменты литературных произведений, содержащие описание нравственного мира персонажа, которые оценивались по набору шкал семантического дифференциала Д. Осгуда (25 шкал), имеющих два полярных полюса, заданных антонимами. Шкалирование проводилось в начале

и в конце занятия и представляло собой промежуточный срез. Участие в семантическом сопоставлении объектов способствовало освобождению интеллектуальной деятельности обучающихся от мешающих стереотипов, и, позволило студентам более свободно овладеть навыками формализации ситуаций, выделения их априорных моделей.

Существенной особенностью семантического подхода является открытие обучающимися «нестандартных категорий», поэтому значительная роль в ходе эксперимента принадлежала заданиям, содержащим свободное описание модальных стимулов. Студентам на практическом занятии по теме «Характер» после оценки поступка персонажа предлагалось, например, ответить, что они понимают под словом «мягкий» в нравственном значении и выписать оппозиции, эквивалентные паре «мягкий – твёрдый. Таким образом, выявлялась семантическая реальность, стоящая за шкалами дифференциала, происходило расширение тезауруса нравственных характеристик личности у испытуемых. Изучение семантических особенностей воспринимаемого объекта позволяло проследить движение смысла в достаточно регламентированных условиях, осуществить промежуточные срезы, фиксирующие изменения в нравственных представлениях студентов.

Результаты проведенного эксперимента позволили утверждать, что реализация идеи междисциплинарной интеграции и распредмечивание нравственного опыта человечества, сконцентрированного в произведениях искусства, который осваивается в процессе художественной перцепции, приводит к значительным изменениям в нравственных представлениях студентов.

Литература

1. Абульханова–Славская К.А. Психология личности в условиях социальных изменений. М., 1993.

2. Воловикова М.И. Моральное развитие и отношение: взрослые – дети. // Гуманистические проблемы психологической теории. М.:, 1995.

3. Рожина Л.Н., Месникович С.А. Психологические аспекты нравственного воспитания студентов // Воспитательные возможности современного вуза: Сб. материалов Респуб. науч. - метод. конф. Витебск, 2001.

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Р.С. Пионова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Образование сегодня – это осознаваемая всеми фундаментальная ценность, универсальный способ адаптации детей и молодежи к меняющимся или новым социальным условиям. В период послесоветского развития образования в республике учреждения образования стали играть ключевую роль в утверждении новой государственности и упрочении национальной идеи.

Ряд нововведений, осуществляемых министерством образования в процессе реформ, был положительно воспринят в обществе, так как они находились

в русле демократических тенденций развития образования в мире. Изменялось не только содержание образования, но менялась его структура и формы. Появились новые типы учебных заведений на всех уровнях обучения: гимназии лицеи, колледжи, началась реорганизация институтов в классические и профильные университеты. Этот процесс соответствовал образовательным потребностям общества и человека. Как следствие демонополизации роли государства в сфере образования возникли частные образовательные учреждения: детские сады, школы, вузы.

В развитии педагогического образования необходимо отметить следующие особенности: педагогическое образование приобрело массовый характер, но не только за счет увеличения числа учреждений образования негосударственного типа, но и за счет расширения приема в вузы и училища по новым специальностям на платной основе; демократизация общественной жизни привела к расширению академических свобод, самоуправления в вузах и училищах; в отдельных вузах введены бакалавриат и магистратура, в силу чего высшее образование приобрело трехступенчатый характер; в учебных заведениях расширилось применение информационных технологий при подготовке специалистов; среди профессорско-преподавательского состава значительно расширилось стремление к инновационной педагогической деятельности; созданы новые типы учебных заведений.

В то же время, имелось немало проблем, нерешенных вопросов, которые оказывали негативное влияние на поступательное развитие педагогического образования. Среди них: снижение качества образования – как среднего, так и высшего; отказ от стандартизации в образовании; девальвация высшего образования, особенно педагогического.

Одним из ключевых вопросов реформы педагогического образования стало ее философское обоснование. В 1996 г. состоялся Съезд учителей, на котором прозвучало, что действующая система образования не в полной мере отвечает требованиям времени, особенно если оценивать ее с позиций рубежа XXI века. Съездом утверждена программа перестройки образования.

Многие предложения, выдвинутые на съезде учителей, получили законодательное закрепление в государственном документе «Концепция реформирования общеобразовательной школы», который был утвержден Советом Министров Республики Беларусь в 1996 г. и введен в действие в 1998 г. Концепция определяла реформирование образования на ближайшие 15 лет. Особенностью данного процесса стало то, что реформирование осуществлялось поэтапно, начиная с первого класса год за годом.

Те преобразования, которые осуществлялись в средней школе, имели прямое отношение к подготовке педагогических кадров. Школе был нужен новый учитель. Педагогическим вузам предъявлены новые требования, на основе которых в высшей школе произошли существенные перемены.

Важной особенностью в сфере педагогического образования стало преобразование педагогических институтов в университеты.

Изменения в подготовке педагогических кадров повысили интерес к педагогической теории, сделали ее более востребованной и в школе, и в вузе.

Расширилась проблематика педагогических исследований, в том числе и диссертационных.

В дальнейшем процесс развития педагогического образования в Беларуси характеризуется восстановлением многих структурных и содержательных элементов системы образования и воспитания студентов.

Современный этап модернизации образования связан с формированием нового идеала учителя XXI века и его подготовкой в высшей педагогической школе. Многие социально-педагогические взгляды об учителе будущего постепенно вызревали в конце XX столетия. Наиболее полное воплощение новые подходы к подготовке учителей нашли в «Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь». В этом же году министерство образования своим постановлением утвердило Программу реализации этой концепции.

Она имеет статус государственной Концепции развития педагогического образования, поэтому Программа по ее реализации, которая носит долгосрочный характер, является обязательной для всех учебных заведений. Это повышает надежность ее реализации.

Таким образом, к 2010 г. в республике должно быть завершено создание национальной системы педагогического образования.

На функционирование и развитие педагогического образования сегодня, которое осуществляется в русле реформ, декларированных Концепцией 2000 г., кроме того существенное влияние оказывает ряд факторов стратегического характера. Назовем основные из них:

1. Славянский менталитет и традиции в области образования и культуры. Общая история и судьба славянских народов способствовали возникновению схожих образовательных учреждений и систем воспитания детей и молодежи, а также учебных заведений по подготовке учителей. Постепенно обучение и воспитание все более приобретало общественный и государственный характер. Нравственные, трудовые, патриотические начала составляют ядро славянской системы образования и продолжают доминировать в современной образовательной традиции.

2. Интеграция Беларуси с Россией и другими государствами-участниками СНГ. Начиная с 1995 г. вопросы интеграции в геополитическом контексте развития Беларуси и России стали решаться на государственном уровне, поскольку этого требует поступательный ход исторического, экономического и культурного развития народов наших стран. Современная политика правительств Беларуси и России сфокусирована на интеграцию в широком смысле, что, в свою очередь, положительно влияет на более активное взаимодействие и в области образования, совпадают ведущие принципы государственной образовательной политики.

3. Вхождение Беларуси в европейское образовательное пространство. Сегодня, развивая национальную систему педагогического образования, невозможно не учитывать мировые реалии исторического, экономического и культурного характера, так как в них вызревают новые общие требования к молодым специалистам, в том числе и педагогического профиля. В условиях «строительства общеевропейского дома» стоит вопрос о том, чтобы сделать системы высшего образования европейских стран единообразными. Эта цель заложена в Бо-

лонской декларации, подписанной в 1998 г. Центральные положения декларации состоят в том, чтобы создать системы академических степеней, которые были бы максимально сравнимы; осуществить переход на двухуровневую систему высшего образования – бакалавриат и магистратуру; ввести систему кредитов и отвечающих кредитам механизмов оценки знаний.

Беларусь еще не включилась в Болонский процесс, но первые шаги в этом направлении уже сделаны. Задача состоит не только в том, чтобы адаптировать отечественную систему образования в духе Болонской декларации, но и в том, чтобы в разумных пределах адаптировать Болонский процесс. Университеты Беларуси понимают, что европеизация нашего образования должна быть взвешенной, разумно выстроенной.

Таким образом, педагогическое образование Республики Беларусь в XXI веке развивается, опираясь на свои традиции, сформированные в прошлом столетии. Это его фундамент, его базис. И в то же время оно учитывает мировые образовательные тенденции обновления и модернизации, которые декларированы в Государственной программе развития педагогического образования на 2000-2010гг. За прошедшие годы в системе подготовки педагогических кадров многое сделано, заметны обновление и позитивные преобразования, но имеется много проблемных вопросов. Нам видится, что проблемы университетского педагогического образования могут быть успешнее разрешены в условиях укрепления общего образовательного пространства на территории СНГ.

## ИННОВАЦИОННОСТЬ ЗАПАДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Г. Полупанова
Белорусский государственный педагогический университет имени МаксимаТанка

Несколько десятилетий назад педагогическое образование в США, Англии, Канаде вошло в систему университетского образования. Инновационность в дослужебной подготовке западного учителя строится на теоретических положениях личностно ориентированного обучения; переноса акцента с субъект-объектных на субъект-субъектные отношения обучающего и обучаемого при активной роли последнего; практико-ориентированной направленности подготовки за счет увеличения объема педагогической практики; системного подхода к организации процесса обучения.

Учебная программа вузовской подготовки учителей – «куррикулум» (curriculum) в англоязычных странах, трактуется широко и включает в себя все компоненты содержания обучения, методы и формы. Одной из важных проблем является соотношение автономности и регуляции, централизации и децентрализации при ее формировании. В некоторых странах прослеживается тенденция к централизации через формулирование единых национальных требований к учебным планам и программам педагогических учебных заведений. Так, в Англии в 1998 г. конкретизированы знания и умения как основа того, чему надо

научиться, что надо знать будущим учителям и что они должны уметь делать по разделам: «Знание и понимание» «Планирование, преподавание и классное руководство», «Диагностика, контроль, регистрация, оценка и отчетность», «Другие профессиональные требования». Тем не менее, каждый вуз «лелеет традиционную автономию» и через инновационные поиски сам определяет стратегию того, как этому учить. При этом возникают вопросы: являются ли такие программы относительно узким продуктом локальной университетской инновационной (само)деятельности либо отражением общегосударственных требований к подготовке учителей; есть ли общие принципы формирования таких программ, насколько они инновационны и др.

При всем разнообразии программ подготовки западного учителя их отличают характерные черты, многие из которых носят инновационный характер: гуманизация в целях утверждения общечеловеческих ценностей; многоуровневость и многоступенчатость для обеспечения преемственности; интегрированность построения (межуровневый и межпредметный уровни); индивидуализация, дифференциация как основа построения; элективная детерминированность (сочетание обязательных дисциплин и предметов по выбору); ориентация на формирование ключевых компетенций будущего учителя через определение стандартов; акцент на самообучение и саморазвитие.

Автономность вузов в составлении учебных программ подготовки западного учителя содержит определенный латентный отрицательный потенциал в инновационности. Разрешение проблемы – продукт конвенциального подхода специалистов, который ведется в направлении определения базового компонента профессионально-педагогической подготовки. Эффективные программы рождаются там, где концентрируются инновационные усилия на всех уровнях: федеральном, региональном, университетском, индивидуальном.

Западная педагогика ориентирована на формирование самостоятельного, критически мыслящего человека, готового к самообучению в течение всей жизни, способного эффективно оценивать постоянно меняющуюся ситуацию, поэтапно менять первоначально сформированную знаниевую структуру и, исходя из этого, результативно действовать и развиваться.

Для этого необходимо, чтобы учитель осваивал новые профессиональные роли и в своем развитии двигался от использования предписанного к конструированию нового; от следования заданному курсу к принятию решений; от сольного исполнения к работающему в команде через сотрудничество; от конструирования только своих уроков к планированию совершенствования школы; от реагирующего на директивы «сверху» технического исполнителя к рефлексопрактику - профессионалу; от потребления знаний к их созданию; от следующего за кем-то к облеченному властью.

Можно выделить следующие основные темы, составляющие сегодня профессиональный компонент подготовки будущего американского учителя: «Становление полного профессионала»; «Конструктивистская рефлексивная модель»; «Педагоги, занятые развитием»; «Ученик на всю жизнь»; «Умелый и рефлексивный учитель»; «Учитель как катализатор успешного развития информационного общества»; «Учитель как активный ученик и человек, принимающий решения»; «Учитель как активный лидер в мультикультуральном обществе»;

«Учителя: размышляющие, вовлеченные, сотрудничающие».

Приоритеты очевидны. В разных вариациях представлены модели подготовки «нового» или «новейшего» профессионала: рефлексивного практика, учителя как «перманентного» ученика, учителя-лидера, учителя-исследователя. формирование учителя-лидера называют «возвышенной концепцией учительства». Такая несколько высокопарная формулировка потребовала усилий по ее теоретическому обоснованию. В связи с этим появляются новые термины: руководство командой (team-leadership), коллективное принятие решений (collective decision-making), интерактивный профессионализм (interactive professionalism), распределенное руководство (distributed leadership), которые отражают определенный вектор движения педагогической научной мысли.

Концепция «рефлексивного практика» в ее современном понимании в рассматриваемых странах была предложена Дональдом Шоном в 1983 г. и затем получила дальнейшее развитие как в его работах, так и в трудах его западных последователей. Вместе с тем отмечается, что давление для введения рефлексивной практики «столь велико, что практически не осталось времени для внутренне мотивированного изменения в классе, школе или университете. А разрыв между опытом, теорией и исследованием представляется сегодня столь же широким, как и прежде» [1, с. 44].

30% знаний, которые учителя будут давать через 10 лет, еще не существуют сегодня. Такие данные были озвучены на конференции «Политика в области педагогического образования в Европейском Союзе» в начале нынешнего века. Это предопределяет необходимость формирования будущего учителя как вечного ученика, который должен уметь приводить собственную профессиональную деятельность в соответствие с требованиями времени, непрерывно повышая свой профессиональный уровень; быть готовым самостоятельно вносить изменения, быстро и эффективно реагируя на перемены.

Однако это направление характеризуется недостаточно разработанным педагогическим инструментарием. Необходимы условия, при которых будущие учителя смогут развить в себе исследовательские компетенции, активного учения, проблемного решения, проектирования, так как они приоритетны в подготовке к учению в течение всей жизни. Следовательно, необходимы новые интегративные теории – обучения/изучения/ учения.

В 1980-е гг. в США, а затем в Великобритании развернулось движение за активное привлечение учителей к исследовательской деятельности. Авторитетные научные журналы, такие, например, как: «Harvard Education Review”, «Teaching and Change” стали регулярно публиковать результаты исследований учителей.

Подготовка учителя-исследователя подразумевает понимание того, что «учитель не только поглотитель знаний, но и производитель знаний для себя» Позже появилась концепция «исследование через деятельность» (action research), которая, в частности, разрабатывалась в трудах Фишера (1996); Калхуна (1992); Беннета (1992) и др. «Мы прошли путь от исследований об учителях к исследованиям вместе с учителями и, наконец, исследований, проводимых самими учителями» [2, с. 394]. Такое понимание представлялось ценным с точки зрения того, что исследование, возможно, способствует инновационному ви-

дению и формированию более эффективного учителя. Однако основательных доказательств тому нет, но есть обоснованные сомнения в том, является ли хороший учитель-исследователь лучшим преподавателем.

Как уже было отмечено, подготовка учителя отражает современный подход к его обучению как непрерывному процессу, состоящему из трех основных этапов: будущий учитель, начинающий учитель, опытный учитель и основывается на концепции «развивающей перспективы».

Высокое качество профессионального развития требует поиска и применения нововведений. На этапе последипломного развития западного учителя наибольшее распространение получили инновации в русле сотрудничества, интеграции, рефлексии, деятельности и исследовательской работы. Инновации появляются там и тогда, когда возникает необходимость в создании условий для развития. Развитие реализуется лишь через конкретные целостные системы. Рассматривая педагогическое образование как целостную систему в режиме развития, мы тем самым фиксируем наличие основной предпосылки инновационности в формировании учителя.

В качестве тенденции можно выделить непрерывное, системное, стимулируемое объективными факторами возрастание темпов инновационного развития подготовки западного учителя в интересах достижения высокой эффективности.

Литература

1. Studies on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest, 2003.
2. Good T. & Brophy J. Looking in classrooms. – 6th ed.- Harper Collins College Publisher, 1994.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Н.М. Попко

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Требования к профессиональной подготовке, т.е. к компетентности специалиста-физика определяются новой квалификационной характеристикой [1]. При ее реализации возникает ряд проблем дидактического характера, которые нуждаются в специальном исследовании, в частности, как эффективно организовать обучение физике, являющейся основой мировоззрения и специальных знаний будущего ученого, инженера, преподавателя.

Вопросы совершенствования преподавания общего курса физики в последнее время интенсивно обсуждаются. В новой, еще складывающейся парадигме физического образования провозглашается, что назначение образования не в том, чтобы вооружить будущего специалиста-физика некой суммой знаний, а в том, чтобы сформировать его компетентность в любой деятельности – практической, теоретической, познавательной, профессиональной и др.

Нами поставлена цель – модернизировать дидактическую систему изучения курса общей физики с помощью компетентностного подхода к ее изучению.

В качестве методического решения поставленной цели нами рассмотрена образовательная компетенция, которая по своей структуре многокомпонентна. Анализ системы образовательных компетенций позволяет выделить три основных типа: ключевые компетенции, определяющие результативность усвоения общего содержания образования; общепредметные компетенции, характеризующие вклад определенного круга учебных дисциплин; предметные компетенции, формирующиеся в рамках отдельных учебных дисциплин, на примере классической электродинамики университетского курса.

Выделены также общепредметные компетенции электродинамики. Рассмотрим структуру общепредметных компетенций. Они включают в себя четыре элемента содержания предмета: познавательная компетенция (формируется опыт познавательной деятельности, результат – знания); деятельностная компетенция (приобретается опыт осуществления известных способов деятельности, результат – умения); творческая компетенция (приобретается опыт творческой деятельности, результат – умение принимать нестандартные решения); эмоционально-ценностная компетентность (приобретается опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений, результат – личностные ориентации).

Познавательная компетентность является основной общепредметной компетентностью. В ее состав входит информационно-содержательное, понятийно-терминологическое, методологическое и мировоззренческое обучение студентов. Объектами изучения являются содержание, основные понятия, термины, принципы и законы электродинамики, основные положения современной ФКМ, вклад электродинамики в эволюцию ФКМ (современное представление о веществе, поле, энергии); содержание теоретических и экспериментальных методов исследования электромагнитных явлений.

Деятельностная компетенция включает в себя процессуальное обучение (умение производить расчетно-математические, электроизмерительные и электромонтажные действия) и общетехническое обучение. Результатом деятельностной компетенции являются умения применять общетехнические и процессуальные знания. Объектами изучения этой компетенции выступают электрическое поле заряженного конденсатора, шара, цилиндра, нескольких (от одного до трех) точечных зарядов, электроизмерительные приборы, монтажные схемы, т.е. стандартные ситуативные задачи.

Результатом творческой компетенции являются умения применять нестандартные решения в проблемных ситуациях. Объектом являются нестандартные ситуативные задачи.

Эмоционально-ценностная компетентность представляет собой интегративные характеристики качества личностно ориентированного обучения, в состав которой входит самообразовательное, мотивационное, целеполагающее обучение, они относятся исключительно к личности студента.

Компетентностный подход при изучении классической электродинамики позволяет разработать технологию реализации поэтапного блочно-модульного изучения каждой темы электродинамики для создания предпосылок и условий конструирования эффективной педагогической технологии изучения всего раздела.

Традиционное построение общего курса физики имеет ряд существенных

недостатков. Основной из них заключается в том, что в данном случае невозможно сихронизировать изучение материала на лекционных и практических занятиях с выполнением физического практикума, так как физический практикум состоит из набора лабораторных работ по различным разделам курса общей физики. Оптимальным является построение практикума по модульному принципу, когда выполнению конкретного модуля лабораторных работ предшествует изучение теории на лекциях, решение задач по рассмотренной теме на практических занятиях, а также проверка знаний в виде коллоквиума или теста. Однако для этого требуется весьма дорогостоящий комплект стандартной измерительной аппаратуры. Вместе с тем, всегда можно разработать такие условия учебного эксперимента, чтобы значительно снизить требования к метрологическим параметрам используемых приборов, сохранив методическую ценность практикума.

Физический практикум наряду с лекцией является одной из основных форм учебных занятий. Однако нередко он рассматривается как некий второстепенный, не имеющий самостоятельной ценности элемент образовательного процесса, как иллюстрация, при помощи которой студентов убеждают поверить в правильность физических законов. Такой подход к физическому практикуму приводит к неоправданному завышению роли тренажеров в лабораторных учебных комплексах. Очевидно, что столь формализованный практикум не позволяет в процессе его выполнения выяснить причину противоречий между опытом и теорией, понять важность и плодотворность разрешения этих противоречий. Это приводит к формированию у студентов однобокого понимания научного метода познания электромагнитных явлений и процессов, не позволяет понять необходимость модельного «способа мышления».

Нами разработан модульный вариант построения физического практикума при изучении классической электродинамики в рамках курса общей физики университета. Этот практикум не является простым дополнением к лекционному курсу, а по своим целям рядоположен с ним [2]. В системе лабораторных заданий представлена специально разработанная программа обучения студентов основным экспериментальным умениям и необходимым для этого знаниям. Программа этого курса разбита по содержанию лекций, практических занятий и физического практикума на четыре модуля.

Лекционные и практические занятия синхронизированы между собой, а физический практикум выполняется последовательно с лекционными и практическими занятиями, на которых целенаправленно формируются знания, необходимые для решения конкретных экспериментальных задач, предлагаемых в лабораторных работах.

Взаимосвязь содержания лекционных, практических и лабораторных занятий, а также их последовательность представлены на рисунке 1.

*Рис. 1.*

Первый модуль физического практикума – «Вводный». Пока на лекциях и практических занятиях изучается материал первого модуля – «Электростатика», студенты должны изучать принцип действия электроизмерительных приборов, методы измерения напряжения, силы тока, активного сопротивления, а также методы обработки экспериментальных данных. Получив необходимые знания на лекциях и практических занятиях по модулю «Электростатика», а также навыки измерения основных электрических величин на лабораторных занятиях первого модуля, студенты выполняют второй модуль практикума – «Электростатика». На лекциях и практических занятиях в это время изучается следующий модуль – «Постоянный ток».

Затем студенты приступают к выполнению третьего модуля физического практикума – «Постоянный ток», в это время на лекциях и практических занятиях они изучают модуль «Электромагнетизм».

Четвертый модуль физического практикума – «Электромагнетизм» выполняется студентами одновременно с изучением модуля лекционных и практических занятий «Уравнения Максвелла. Электромагнитные волны», который является обобщающим, а также служит для плавного перехода к изучению следующего раздела курса общей физики – оптики.

Литература

1. Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность Н.02.01.00 «Физика». Мн., 1999.

2. Гачко Г.А., Попко Н.М. Модульный принцип построения физического практикума // 6-я Всероссийская научно-практическая конференция: «Актуальные вопросы преподавания физики» Пенза, 2002. С. 12-13.

## РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СТРАН ЕВРОПЫ В УСЛОВИЯХ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Ю.И. Сергеева
Белорусский государственный педагогический университет

Болонский процесс масштабной стратегией реформирования европейского высшего образования. Болонские преобразования направлены, в первую очередь, на повышение конкурентоспособности европейского образования. Через привлечение иностранных студентов путем повышения привлекательности европейского высшего образования, правительства ведуших стран Европы предпринимают попытку решить глобальную проблему - катастрофическое уменьшение населения Западной Европы. Как отмечается в докладе ООН, «средняя европейская семья не желает брать на себя труд, связанный с рождением и воспитанием потомства, наиболее ощутимым результатом чего является тот факт, что Европа вымирает. Тема будущего Европы может стать темой чисто теоретической, а в перспективе, ввиду недостатка европейцев будущего, и вовсе беспредметной» [1;6]. К 2015 году, по данным ООН, население Европы будет составлять около 10% от общего числа населения нашей планеты. [2;5]

В среднем по Европе на среднестатистическую европейку фертильного возраста приходится 1,5 ребенка. Для естественного воспроизводства населения этот коэффициент должен быть выше 2,1. Ощутимым следствием низкой рождаемости является стремительное старение общества. Без принятия кардинальных мер старение населения в странах Европы может привести к экономическому регрессу. Изменить положение может привлечение рабочей силы из-за границы. Конечно, в этом случае европейцы останутся в численном меньшинстве. Поэтому именно вузы Европы призваны дать основы культуры молодой и талантливой молодежи, привлекаемой со всего мира уровнем европейского образования.

Болонский процесс, охватывающий в настоящее время 45 стран Европы, базируется на детальном изучении состояния образования в целом и высшего образования в частности. Аналитические доклады по состоянию национальных образовательных систем содержат также выводы, прогнозы и стратегию развития данной области [3] Для этого в высшем образовании на Западе широко применяются менеджмент и бизнес-технологии.

В качестве приоритетной задачи, в результате которой решается проблема как экономического выживания вуза, так и привлечения перспективной молодежи в страны Европы, выступает развитие академической мобильности. Мобильность рассматривается в двух основных направлениях: мобильность студентов и мобильность преподавателей.

Студенческая мобильность наиболее развита в Европе ввиду экономической целесообразности. После подписания болонских соглашений число иностранных студентов в национальных вузах стран Европы постоянно растет, хотя и насчитывает в среднем 10% от общего числа студентов отдельного учебного заведения. На территории нашей республики работают несколько национальных агентств европейских стран по академической мобильности. В этом плане проявляют активность и посольства некоторых стран Европы.

Мобильность преподавателей с трудом находит поддержку на официальном европейском уровне. Статистика этого направления мобильности практи-

чески отсутствует. Приглашение на стажировку в зарубежный вуз – задача не из простых. Вопросы конкуренции в предоставлении образовательных услуг здесь выходят на первый план. Качество высшего образования в первую очередь зависит от уровня профессорско-преподавательского состава. В какой-то мере ситуация решается за счет преподавателей-лингвистов. Однако этот показатель не снимает значимости проблемы.

Для Республики Беларусь проблема академической мобильности очень актуальна. С 1992 года в стране фиксируется сокращение населения. В 2004 году в стране процент пожилого населения (старше 65 лет) в 2 раза превышал показатель ООН для стран со «старым населением» (14% против 7%). Имея еще достаточно емкий внутренний рынок на услуги высшего образования, республика, тем не менее, может в скором времени столкнуться с проблемой качества высшего образования. Подобное заключение основывается на статистических данных в потребности научно-педагогических кадрах отечественной высшей школы, проценте защиты диссертационных исследований и возрастном уровне профессорско-преподавательского состава в вузах страны. [4],[5]

Проблемы свободного перемещения студентов и преподавателей высших учебных заведений на сегодняшний день стоят довольно остро. В ближайшем будущем мы будем свидетелями все большего расширения академической мобильности в Европе как одного из способов привлечения кадровых ресурсов. Проблема заключается в растущей тенденции «утечки мозгов» из развивающихся стран. Западные государства прилагают усилия по привлечению интеллектуальной элиты в свои страны вплоть до быстрого изменения национальных законодательств, мешающих интеллектуальной иммиграции, создания приемлемых условий на рынке труда и развитием социальных гарантий.

Миграция студентов и специалистов оборачивается потерей талантов, что тормозит национальное развитие любого государства. Однако не стоит ограничиваться лишь негативной стороной академической мобильности. Этот процесс содержит в себе значительный культурный и образовательный потенциал, который в эпоху глобализации является необходимым условием создания новых мировых общественно-экономических отношений.

Литература

1. Мировые демографические тенденции. Доклад Генерального секретаря на 34 сессии Комиссии ООН по народонаселению.26.04.2001.
2. Обзор и оценка прогресса, достигнутого в реализации целей и задач Программы действий Международной комиссии по народонаселению и развитию ООН. Доклад за 2004 год.
3. Национальные доклады по высшему образованию стран-участниц Болонского процесса. Сайт Болонского процесса. http://www.bologna-bergen2005.no
4. Развитие науки в Беларуси в 2001 году. Аналитический доклад КНТ при Совете Министров Республики Беларусь. Минск. БелИСА. 2002.
5. Наука Республики Беларусь. 2001 год. Статистический сборник. Минск. КНТ. Министерство статистики. 2002.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В.В. Саникович
Республиканский институт профессионального образования
С.Н. Анкуда
Международный государственный экологический университет имени А. Д. Сахарова

На современном этапе процесса информатизации образования многие учебные заведения ощущают острую необходимость в модернизации своей информационной системы управления (ИСУ), в том числе ее стандартизации и унификации. В подобной реструктуризации в первую очередь заинтересованы командно-административный комплекс, бухгалтерия, методисты, а также преподавательский состав. Общий спектр требований к ИСУ зависит от качества получаемой информации, скорости ее передачи. Использование интегрированных систем планирования и управления ресурсами (ERP – «Enterprise Resource Planning») позволит обеспечить полноту, достоверность, единый формат управленческой информации, единство методик и быстроту ее обработки.

Для того, чтобы внедряемая ERP-система имела максимальную эффективность, необходимо определить, какие образовательные функции (процессы) и в какой последовательности должны быть автоматизированы. Процесс автоматизации образовательного процесса можно подразделить на следующие этапы.

1. Определение «критических точек» в подсистемах управления учебным заведением.
2. Подготовка учебного заведения к внедрению интегративных информационных систем.

Профессиональная готовность – степень квалификации преподавательского и управленческого состава к освоению и эффективному применению на практике тех методик управления, которые заложены в концепцию ERP-системы. Учебным заведениям могут понадобиться специалисты, которые будут развивать систему с различных точек зрения: технической (обеспечение работоспособности баз данных и компьютерного оборудования) и функциональной (консультировать учебно-методический состав в процессе эксплуатации, адаптировать и модернизировать систему).

На первый взгляд может показаться, что с данной задачей должен справиться штат сотрудников вычислительного центра (ВЦ) учебного заведения. Но при детальном анализе кадровой составляющей этого отдела мы приходим к выводу, что привлечение сотрудников ВЦ не всегда оправдано. Наиболее рациональным подходом к решению данной проблемы является возможность введения в структуру учебного заведения новой административной единицы – IT-консультант по интегрированным информационным системам.

Психологическая готовность означает готовность сотрудников к изменению условий их работы, прежде всего, значительному увеличению количества обязанностей на этапе внедрения и ужесточению степени контроля их деятельности после внедрения программного продукта. С точки зрения психологической готовности следует начинать внедрение с тех подсистем управления, пер-

сонал которых наиболее мобилен и способен быстро адаптироваться к изменившимся условиям.

3. Быстрота внедрения. Процесс внедрения программного продукта может варьироваться от нескольких месяцев до нескольких лет в зависимости от масштаба учебного заведения, подготовленности материальной базы, энтузиазма преподавательского состава. На наш взгляд, процесс внедрения будет наиболее эффективным, если внедрение производить помодульно, начиная с тех модулей, внедрение которых осуществимо максимально быстро.

4. Стоимость внедрения. Стоимость внедрения ERP систем может существенно повлиять на бюджет учебного заведения. С целью выбора оптимального бюджета руководству учебного заведения необходимо определить, соответствует ли затрата финансовых вложений в автоматизацию учебного процесса тому эффекту, который может быть достигнут.

Есть и еще один немаловажный момент. К сожалению, всегда существует объективный риск того, что проект внедрения не будет доведен до конца. В этом случае потраченные ресурсы будут потеряны безвозвратно. С этой точки зрения (снижения финансового риска проекта) построение информационной системы лучше всего начинать с тех модулей, внедрение которых обойдется в меньшую сумму. Таким образом, в идеале необходимо начинать внедрение ERP-системы в ту часть учебного процесса, где оно может принести наибольший эффект, где преподавательский состав готов к использованию получаемых преимуществ ERP-системы.

Для анализа эффективности внедрения информационной системы управления в структуру учебного заведения представляется необходимым воспользоваться вычислением следующих коэффициентных показателей:

- показатель возврата инвестиций (ROI – «Return on Investment») – рентабельность инвестиций, любой из показателей рентабельности, рассчитываемых как отношение показателя прибыли от инвестиций к показателю, характеризующему размер вложенных средств.
- совокупная стоимость владения (TCO – «Total Cost of Ownership») – методика определения наилучшего соотношения цена/качество для оборудования и программного обеспечения. Критериями оценки являются стоимость приобретения, установки, администрирования, технической поддержки и сопровождения, модернизации, вынужденных простоев и других затрат.
- анализ эффективности затрат (CBA – «Cost-Benefits Analysis») – сопоставление издержек и выгод от осуществления того или иного проекта при принятии решения о направлении ресурсов на один из них.

## ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Т.Г. Сероокая
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современная система подготовки учителей в Республике Беларусь направлена на создание собственной интеллектуальной элиты как высшей социальной ценности общества, как носителя духовных ценностей. Педагогическая модель предполагает овладение теоретической базой, практическими умениями свободно пользоваться знаниями специальных дисциплин, обширными психолого-педагогическими знаниями и навыками профессионального общения, развитым педагогическим мышлением и воображением, высоким уровнем общей культуры, умениями прогнозировать педагогические ситуации и находить оперативные методы и приемы педагогического влияния соответственно конкретной ситуации и эмоциональной направленности атмосферы учебной деятельности, умениями находить новые оригинальные способы обучения и воспитания. Одной из задач в педагогической системе подготовки учителей становится формирование их профессиональной активности. Концептуальные требования к усовершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов в стенах педагогических университетов состоят в формировании качественно новой модели учебного процесса, направленной на подготовку учителя-профессионала:

- на когнитивном уровне при изучении дисциплин «Общие основы педагогической профессии», «Педагогика современной школы», «Педагогические системы и технологии», «История педагогики» и др.
- на эмпирическом и креативном уровнях в процессе прохождения педагогической практики в школах.

Мотивы выбора профессии определяют характер профессиональной активности, так как они порождают соответствующую направленность интереса, поиска определённой информации и условий для проявления склонностей к работе учителя. На занятиях по педагогике в процессе педагогического общения определяется позиция студента - будущего учителя по отношению к своей учительской профессии, а также осуществляется процесс формирования индивидуального стиля педагогической деятельности.

На семинарских занятиях, а также в период педагогической практики проводится своеобразный тренинг профессионально-педагогического общения. Он предполагает: моделирование педагогического общения с помощью педагогических и дидактических игр; микропреподавание с отработкой собственных технологий, воспроизводящих различные структурно-функциональные модели учебно-воспитательного процесса; педагогическое проектирование - разработку созданной модели и доведение её до уровня практического использования во время педагогической практики в школе.

В качестве методологических подходов используются системодеятельностный и практико-ориентированный подходы.

Важным этапом является внедрение альтернативного педагогического опыта, который предполагает переход от традиционной модели к инновационной, а именно: глубокое погружение в изучаемую проблему; личностно ориентированный подход; использование персонифицированных программ; игровое моделирование; ориентация на настоящее; внутренний поиск и контроль результатов; готовность действовать в непредсказуемых педагогических ситуациях; разрешение педагогических конфликтов; принятие ответственности за соб-

ственные действия; разработка индивидуальных заданий; импровизированное творчество.

Так, например, при изучении темы «Дидактические требования к проведению современного урока» анализируется соотношение педагогической и методической структур урока. Эти структуры органично взаимосвязаны. При этом педагогическая структура является сквозной, она проходит, повторяясь через все методические этапы урока.

Студенты-практиканты не только знакомятся с опытом работы учителей, проводят уроки по предмету, но и непосредственно сами включаются в процесс воспитательной работы. Ведущим направлением их деятельности является изучение стилей взаимодействия учителя и учащихся, ознакомление с опытом планирования воспитательной работы, а также с разнообразными формами коллективных творческих дел.

Таким образом, формирование у студентов общепедагогических знаний, умений и навыков в условиях университетского образования обеспечивается комплексной организацией учебного процесса по всем педагогическим дисциплинам, единством различных форм обучения (лекционных, семинарских занятий, практикумов); сочетанием учебных занятий и педагогической практики; выполнением индивидуальных заданий, написанием рефератов и курсовых работ.

Профессиональная активность будущего учителя выражается в умении видеть и формировать задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

## ЧЫННІКІ ЯКАСЦІ АДУКАЦЫІ ВА ЎМОВАХ СУЧАСНЫХ ТРАНФАРМАЦЫЙНЫХ ПРАЦЭСАЎ

С.В. Снапкоўская
Беларускі дзяржаўны універсітэт
Г.П. Арлова
Віцебскі дзяржаўны універсітэт імя П. М. Машэрава

1. У сучасным свеце мы можам сустрэцца са шматлікімі ідэямі, якія вызначаюць накірункі грамадскага, гаспадарчага ці палітычнага развіцця свету. Аднак адной з найбольш значных сучасных ідэй з’яўляецца якасць – якасць вырабу, якасць у дзеянні ці апошнім часам якасць у адукацыі. Насуперак спадзяванням, паняцце якасці зусім не з’яўляецца чымсці новым. На працягу вякоў было сфармулявана шмат яе азначэнняў. Першае азначэнне якасці было сфармулявана яшчэ Платонам: “Якасць, як і прыгажосць, з’яўляецца ацэначнай думкай, выражанай спажыўцом. Калі няма спажыўца – няма і такой думкі.” На погляд Арыстоцеля, “якасць – гэта тое, што выклікае, што рэч з’яўляецца рэччу, якой ёсць.” Лао Цзы вызначае якасць як “дасканаласць, якой немагчыма дасягнуць, але да якой трэба упарта імкнуцца.” Шматаспектны падыход да азначэння якасці зрабілі пачынальнікі канцэпцыі комплекснага кіравання якасцю: Дж.М. Джюрэн, Э. Дэмінг і П. Кросбі. Найбольш вядомае азначэнне Э. Дэмінга трактуе якасць як “штосьці, што задавальняе, а нават захапляе

кліента”. Таксама лічыць і П. Кросбі, для якога “якасць – гэта адпаведнасць вырабу спецыялізаваным патрабаванням.” Кібернетычны падыход да праблемы якасці, які зыходзіць з кваліталогіі, выдзяляе тры погляды на вышэй узгаданую праблему – эканамічны, тэхнічны і грамадскі. Менавіта грамадска-эканамічныя ўмовы прывялі да таго, што канцэпцыі якасці знайшлі запатрабаванне ў такіх навуках, як сацыялогія, псіхалогія, педагогіка ці ствараемая апошнім часам скаліологія (школазнаўства).

2. Рэформа школьнай сістэмы павінна спрыяць перабудове (ці нават яе стымуляваць) структуры дзейнасці школы такім чынам, каб якасць яе працы адпавядала спадзяванням усіх яе грамадскіх суб’ектаў: настаўнікаў, бацькоў вучняў, мясцовай грамадскасці ці патэнцыяльным працадаўцам будучых выпускнікоў. Паўстае, такім чынам, пытанне аб фактарах, якія ўплываюць на якасць у асвеце. Найважнейшыя ўмовы якасці адукацыі былі вызначаны па даручэнні міністраў адукацыі Еўрасаюза і ўтрымліваюцца ў Міжнародным дакладзе “Школы і якасць”. Назіранні і высновы, якія ў ім змешчаны, не згубілі сваёй актуальнасці. Ключавой умовай якасці ў адукацыі з’яўляецца школьная праграма, выкананне якой павінна гарантаваць кожнаму дзіцяці, незалежна ад яго полу, паходжання, месца жыхарства веды і навыкі на вызначаным і дапушчальным узроўні. “Агульная адукацыя павінна ахопліваць такія справы, як праблемы працы і дарослага жыцця, патрабаванняў, якія мае прафесійнае навучанне, механізму рынка працы і ролі прадпрыемстваў у гаспадарцы.” Чарговай умовай якасці навучання з’ўляецца ацэньванне і адсочванне поспехаў вучня. Нельга спыняцца толькі на інфармацыі, чаго вучань не ведае і чаго не разумее, абавязкова трэба таксама даведацца пра вытокі гэтага незразумення з тым, каб дзейсна гэта пераадолець. Такім чынам, вынікае, што роля настаўніка ў працэсе дыягностыкі рэзультатаў навучання з’яўляецца вельмі важнай. Інфармацыя, якая выцякае з бягучага кантролю і ацэньвання ўласнай працы і школы, павінна ствараць адпаведныя ўказанні ў памкненні да як найвышэйшай якасці адукацыйных паслуг. Неабходным у працэсе ўдасканалення якасці з’яўляецца развіццё кампетэнцыі і асабістага зацікаўлення настаўнікаў. Новыя патрабаванні, якія ставяцца перад настаўнікамі, патрабуюць аднак падтрымкі і мэтанакіраваных дзеянняў ад органаў адукацыі, задачай якіх з’яўляецца стварэнне ўмоў, спрыяльных для прыцягнення ў прафесію добрых кандыдатаў і больш эфектыўныя дзеянні, якія дазваляюць павышаць кваліфікацыю працуючых настаўнікаў.

3. Істотнай умовай, якая прадвызначае працэс вучэння і навучання, з’яўляецца арганізацыя работы школы, у тым ліку велічыня школы і колькасць класаў. Невялікія школы спрыяюць стварэнню добразычлівай амасферы і пачуцця адзінства, алеж вялікія школы даюць большую магчымасць выбару прадметаў і пазашкольнай дзейнасці. Агульнавядома, што занадта вялікая колькасць вучняў у класе стварае перашкоды ў эфектыўным навучанні і не спрыяе ўсталяванню больш глыбокіх эмацыянальных кантактаў паміж настаўнікамі і вучнямі.

Парадокс, але павышэнне якасці ў адукацыі не абавязкова звязана з астранамічнымі расходамі на адукацыю. Між іншым немагчыма таксама існаванне школы без дастатковых фінансавых сродкаў. На думку стваральнікаў

даклада, чатыры папулярныя прапановы па павышэнні стандартаў без абавязковага павялічэння расходаў: больш эфектыўнае размеркаванне і выкарыстанне педагагічных кадраў; прыцягненне большага ўдзелу бацькоў і спонсараў; апора, прынамсі часткова, на спадзяванні спажыўцоў.

Ніводная з гэтых прапаноў не з'яўляецца беспраблемнай, але кожная варта таго, каб яе сур'ёзна разгледзець. Істотнай рэччу з'яляецца тое, каб усе ўдзельнікі адукацыі ўсведамлялі расходы і імкнуліся да ашчаднасці ўсюды, дзе гэта магчыма, а таксама да такога выкарыстання матэрыялаў, што дае як мага большую адукацыйную карысць.

Імкненне да найвышэйшай якасці ў адукацыі адбываецца на некалькіх узроўнях: на макраўзроўні, які ахоплівае ўсю сістэму адукацыі, на мясцовым узроўні, а таксама можна яго адносіць і да дасягненняў кожнага вучня. Але, як пішуць аўтары даклада, істотай праблемы з'яўляюцца самі школы. Дырэктары школ шукаюць усё лепшых сродкаў і метадаў, якія забяспечаць вышэйшую якасць навучання і развіццё школы. Школы, аб'ядняныя ў сеці Школ якасці АСЦД (ASCD), выкарыстоўваюць адзін з найбольш эфектыўных метадаў кіравання. Гэта перанятая з бізнесу канцэпцыя Усеагульнага кіравання якасцю (УКЯ, Total Quality Management). Яна абапіраецца на перакананне, што супольнае, пастаяннае імкненне і асабістая зацікаўленасць у пастаянным удасканаленні з'яўляюцца абавязковымі, каб магла адбыцца хоць нейкая значная змена. Ініцыятарам усяго гэтага быў лідэр Школ якасці Дж.Дж. Бонстінгл з ЗША, які апошнім часам правёў у некалькіх краінах цыкл лекцый і майстар-класаў для дырэктараў школ і настаўнікаў на тэму выкарыстання УКЯ ў адукацыі. На яго думку, практыку УКЯ можна выкарыстоўваць для ўдасканалення ўсіх аспектаў жыцця школы – ад структуры сістэм адукацыі да штодзённай працы настаўнікаў і вучняў у класе.

4. Падставай змен у Школах якасці з'яўляецца мадэль, прапанаваная Уолтэрам Шыўартам і ўдасканаленая Эдвардсам Дэмінгам. Гэтая мадэль можа прымяняцца з мэтай удасканалення кожнага, па сваім жаданні абранага працэсу. Цыкл Дэмінга складаецца з чатырох этапаў:

- планаванне, г.зн. дакладнае вызначэнне дзеянняў, неабходных для атрымання эфекту вышэйшай якасці,
- дакладнае ажыццяўленне ўсіх пунктаў плану,
- праверка вынікаў з мэтай ацэньвання эфектыўнасці рэалізаванага плану і вызначэння магчымасцей для паляпшэння працэсу,
- удасканаленне працэсу і далейшае планаванне яго развіцця.

Атрыманы эфект спіралі дазваляе сістэматычна мадыфікаваць кожнае чарговае дзеянне, якое вядзе ў выніку да пастаяннага росту і ўдасканалення вынікаў працы школы. Такі падыход да навучання і кіравання школай выкліканы тэзісам, што якасць прадукту прадвызначае паасобны працэс. Адсочванне працэсу і своечасова знойдзеныя памылкі, якія ўзніклі ў ходзе яго рэалізацыі, дазваляюць пазбегнуць прабелаў ў ведах ці адсутнасці трансфармацыі ведаў у неабходныя навыкі.

Працэс увядзення УКЯ немагчымы без удзелу кіраўніцтва школы і органаў адукацыі. Моцнае і паслядоўнае лідэрства вынікае з адказнасці за якасць працэсаў, сістэм і вынікаў, а таксама неабходнасці стварэння агульнасістэмных

умоў, якія спрыяюць пабудове філасофіі якасці, заснаванай на даверы, індывідуальнай і калектыўнай актыўнасці і пастаянным імкненні да дасканаласці.

Першым неабходным крокам на шляху ўвядзення УКЯ ў школьныя структуры з'яўляецца пабудова паводзін, накіраваных на якасць. Гэта датычыцца як вучняў, настаўнікаў, так і бацькоў. Асноўным заданнем вучняў з'яўляецца канцэнтрацыя на важнейшых справах, што прадвызначае іх дзеянне, вымушае фармуляваць і імкнуцца да дасягнення пастаўленых мэт на працягу загадзя вызначанага часу. Удзел у гэтым працэсе настаўнікаў і бацькоў дае вучням магчымасць атрымаць адпаведную падтрымку і матывацыю. Агульнае ўсведамленне УКЯ, стварэнне апісання пажаданага стану ў будучыні, вызначэнне задання і перспектывы школы, а таксама выбар стратэгіі і плану яе ажыццяўлення – гэта чарговы крок на шляху дасягнення вышэйшай якасці. Усведамленне патрэбы пастаяннага ўдасканалення павінна вызваць ва ўсёй школьнай грамадскасці адпаведны энтузіязм і волю дасягнення лепшых вынікаў у працы.

Асабістую зацікаўленасць у пастаянным удасканаленні японцы называюць "каізэн" – бясконцай вандроўкай да дасканаласці сваёй уласнай сям'і, сяброў, грамадства і ўрэшце народу і свету. Гэтая канцэпцыя бясспрэчна з'яўляецца суб'ектыўнай, але, як паказвае японскі прыклад, несумненна эфектыўнай. "Наша традыцыйная школа занадта часта замест таго, каб заахвочваць вучняў шукаць у сябе схаваныя таленты і самасцвярджацца на атрыманых дасягненнях, канцэнтруецца на іх няўдачах, недахопах і абмежаваннях. Крывая Гаўса і іншыя інструменты штучна ствараюць сітуацыю, у якой поспех з'яўляецца рэдкасцю, спрыяюць фактычнаму абмежаванню поспехаў – як індывідуальных, так і агульнашкольных. У такой сістэме поспех загадзя абмежаваны некалькімі "пераможцамі", іншыя ж няўхільна ўспрымаюць сваю працу і саміх сябе як сярэднячкоў альбо няўдачнікаў."

5. Істотнай пагрозай для УКЯ з'яўляецца спадзяванне на атрыманне хуткага эфекту. На жаль, гэты тэрмін звязаны са зменай сярод настаўнікаў і вучняў сістэмы каштоўнасцяў і перакананняў, зніжэннем апасенняў і страхаў перад непазбежнымі зменамі, патрабуе часу. У працэсе імкнення да вышэйшай якасці істотную ролю адыгрывае таксама ацэнка і кантроль якасці. Ацэньванне не можа з'яўляцца напрыканцы працэсу навучання, незалежна ад таго, ці яно датычыцца паасобнай вучэбнай гадзіны, ці больш доўгага перыяду часу. Выстаўленне адзнак павінна служыць атрыманню зваротнай інфармацыі і адказаць нам на пытанне, якое датычыцца абгрунтаванасці прымяняемых метадаў і абранага напрамку дзеянняў, а не служыць прыгаворам у форме бала. Гэткае заніжэнне прымянення сістэм ацэньвання адбівае ахвоту і не стымулюе высілкі з мэтай дасягнення поспеху. Лічбы не ў стане адказаць нам на шмат пытанняў, якія, напрыклад, датычацца задавальнення вучняў, бацькоў, настаўнікаў ці якасці, дасягнутай у калектыўнай працы. Як ацаніць дырэктара – Ці сканцэнтравацца на выкананні ім бюджэту школы, ці ацэньваць яго за школу, якую стварыў, за наяўнасць у ёй арганізацыйнага клімату, які спрыяе павышэнню ўласных магчымасцей і зацікаўленасці? Такія ацэнкі патрабуюць прымянення шмат якога даследчага інструментарыя, не толькі колькаснага, якія

статыстычна дазваляюць нам адказаць – як ёсць, але таксама метадаў ацэнкі якасці, якія істотна ўплываюць на добраякаснасць такога ацэньвання.

Прадастаўленне поўнай, добрасумленнай і аб'ектыўнай інфармацыі аб усіх фактарах, якія ўплываюць на яе якасць, павінна быць зыходным пунктам для паляпшэння якасці. Неабходна, такім чынам, збіранне інфармацыі аб усіх галінах школьнай дзейнасці. Гэта патрабуе акрэслення крытэрыяў якасці навучання. Імі могуць быць: лёсы выпускнікоў школы; вынікі, атрыманыя вучнямі на адукацыйных ступенях; рэзультаты, якія атрымоўваюць вучні на конкурсах і алімпіядах; метады ацэньвання вучня; кантакты вучняў з настаўнікамі і аднакласнікамі; школьная дзейнасць па дапамозе вучням у цяжкай жыццёвай сітуацыі; павышэнне кваліфікацыі настаўнікаў; стабільнасць педагагічных кадраў; школьная база, абсталяванне і фінансы.

Гэта ўсяго толькі некаторыя прыклады. Крытэрыяў якасці працы школы значна больш. Вызначэнне, якія з іх з'яўляюцца найважнейшымі, патрабуе дыскусіі ўсяго педагагічнага грамадства.

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНО ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Н.М. Татаринова
Республиканский институт профессионального образования

Социальный фон развития молодого поколения представляет собой ситуацию аномии, «состояния общества, при котором наступает дезинтеграция и распад системы норм, которые гарантируют общественный порядок» [6, с.18]. Такое явление, как социальная дезадаптация несовершеннолетних, прочно вошло в нашу жизнь и стало объективной реальностью. Ее результаты мы видим в статистике: каждый десятый из совершивших преступление – несовершеннолетний; в колониях находится около 1700 несовершеннолетних; на учете в ИДН – 18 тыс. подростков, из которых 40 % осуждены с отсрочкой исполнения приговора и к условной мере наказания; ежегодно более 20 000 несовершеннолетних задерживаются милицией в пьяном состоянии [1].

Ведущие педагоги и психологи отмечают, что среди многочисленных факторов, предопределяющих социальную дезадаптацию, совокупным педагогическим и собственно школьным влияниям принадлежит ведущая, решающая роль. В.Н. Кудрявцев полагает, что преступная карьера, как правило, начинается с плохой учебы и отчуждения от школы [2]. Результаты исследования факторов социальной дезадаптации несовершеннолетних, проведенного нами в Витебской ВК-1, подтверждают данный тезис. Следует констатировать такие признаки социальной дезадаптации у воспитанников ВК, как равнодушное отношение к учению – 97 %, негативно-враждебное отношение к школе – 74 %, отчуждение от школы – 88 %, неуспеваемость – 66 %, регулярные пропуски по неуважительным причинам – 86 %, игнорирование внеклассной и общественной работы – 99 %. Перечисленные симптомы свидетельствуют о несформированности учебной мотивации у школьников, об отсутствии познавательных интересов, о

невключенности личности в коллектив школьного класса, о неудовлетворении в стенах школы своих потребностей. К причинам отчуждения в современной школе Н.Г. Милованова справедливо относит следующие: ценности учителей не согласуются с ценностями ребенка; не учитываются индивидуально-психологические особенности школьников; школа не считается с актуальными познавательными способностями и наклонностями школьников; невозможность выстраивать субъект-субъектные отношения между учителем и учеником; неумение и нежелание учителей выстраивать демократические отношения, с одной стороны, и неподготовленность учащихся к демократическим отношениям, с другой [3, с. 14-15].

Исследования школьного пути несовершеннолетних правонарушителей показывают, что в возрасте тринадцати лет подростки перестают учиться, ходить в школу, а референтной для них становится уличная группа. На вопрос: «Почему?», осужденные отвечают, по большей части, одинаково: «Стал взрослым». Г.К. Туляганова отмечает понижение у социально дезадаптированных учащихся мотивации к учебной деятельности в шестом-седьмом классах, что связано с тем, что к этому возрасту у большинства проблемных подростков учеба перестает играть роль деятельности, способствующей самоутверждению в возможной референтной группе одноклассников и, в основном, перед родителями [7]. Хроническое отставание в учебе влечет за собой нарушение эмоциональной приспособляемости: вызывающее поведение (грубость, хамство, сквернословие, драки) отмечено нами в 60 % случаев, конфликты с педагогами – в 33 % случаев, конфликты с учащимися – в 27 % случаев. Соответственно низкий личный статус в коллективе класса выявлен у 82 % осуждённых, круг общения в классе ограничен учащимися с девиантным поведением у 72 % воспитанников ВК. Наши данные находят подтверждение в исследовании Р.В. Овчаровой, согласно которому дети, отличающиеся упрямством, недисциплинированностью, грубостью, лживостью, агрессивностью в детском коллективе имеют статус непредпочитаемых – 33 % и статус пренебрегаемых – 58 % [5, с. 37].

Отчуждение от школьных ценностей вызывает неприятие педагогических воздействий в различных формах. Так, неприятие педагогических воздействий в форме пассивного сопротивления, игнорирования, упрямства отмечено нами у несовершеннолетних правонарушителей в 49 % случаев; в резкой, грубой форме – в 36 % случаев.

Современные исследователи акцентируют внимание на компенсаторном характере поведения социально дезадаптированных подростков, на использовании форм психологической защиты как целесообразного ответа на неблагоприятные условия воспитания.

Таким образом, можно констатировать, что система воспитательной работы в школе не способствует в полной мере поддержке, социальной адаптации и реабилитации учащихся. Школа призвана стать именно тем местом, где развивающемуся человеку создадут помогающие и охранно-защитные условия, где он сможет реализовать свой духовный и интеллектуальный потенциал, компенсировать в какой-то мере семейное неблагополучие, скорректировать ценностные деформации, приобрести навыки социальной адаптации. Чтобы работать с социально дезадаптированными учащимися нужна специальная подготовка педаго-

гов, включающая необходимые психолого-педагогические знания, диагностические умения, освоение превентивных и коррекционных технологий, методов, приемов, форм и т.п. Необходимо воспитать у будущих педагогов чувство ответственности за тех детей, воспитание которых им доверят. Святой Тихон Задонский сказал так просто: «Малое деревцо, куда наклонить его, туда и будет расти; новый сосуд будет издавать тот запах, каким напитаете вы его, вливая в него или смрадную жидкость, или ароматную и чистую» [4, с. 104].

Литература

1. Анапреенко Я.Г. К вопросу о развитии в Беларуси ювенальной юстиции. //Социально-педагогическая работа. 2001. № 2. С. 28-36.
2. Кудрявцев В.Н. Причины правонарушений. М., 1976.
3. Милованова Н.Г. Система подготовки педагогов к работе с дезадаптированными детьми в условиях современного социума: Автореф. дисс. … докт. пед. наук. СПб., 2003.
4. Настольная книга молодых родителей / Сост. В.З. Солоухин. Мн., 1990.
5. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. М., 1996.
6. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. М., 2000.
7. Туляганова Г.К. Интересы «трудных» подростков как отражение их мотивационно-потребностной сферы. Автореф. дисс. … канд. псих. наук. Ташкент, 1993.

## ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРУЮЩЕМСЯ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Е.Г. Торина
Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого

Трансформационные процессы в современном обществе понимаются поразному, более того, приводимые в литературе определения, разнообразны, иногда противоречат друг другу и не дают возможности однозначно определить содержание этого процесса, а соответственно и его влияние на систему образования. Одни специалисты говорят о трансформации индустриального общества в постиндустриальное, другие поднимают вопросы о преобразовании закрытого общества в открытое. Многие исследователи в основу трансформационного процесса ставят возникновение информационного общества. Но, безусловно, все эти трактовки неразрывно связаны с бурным развитием информационных технологий, созданием новых информационных коммуникаций, постоянным увеличением информационных потоков.

В текстах словарных статей, посвященных трансформационным процессам, отмечается, что трансформационные процессы в обществе предполагают: отрицание существенных элементов прошлого и преодоление их, выдвижение новых целей и идеалов, определение способов и средств продвижения к ним. Одним из ключевых изменений, происходящих в границах системной трансформации общества, исследователи выделяют перемену духовно-культурных ориентиров общественного развития.

В связи с этим меняются современные приоритеты системы образования, на первый план выходит процесс формирования личности, основная же функция образования – овладение некой суммой знаний, умений, навыков – должна сконцентрироваться на формировании определенного типа, способа мышления,

отвечающего современным потребностям общества. «Дать молодому человеку необходимые знания, подготовить к профессиональной деятельности (точнее говоря, к работе) легче, чем помочь ему образоваться как личности, как полноценному субъекту динамичных и противоречивых общественных процессов. Последнее предполагает формирование научной интеллектуальной культуры, гражданского достоинства, социальной саморефлексии, постоянного наращивания духовного потенциала индивида» [1]. Все чаще звучат утверждения, что на смену информационному обществу должно прийти общество знания, но процесс обучения не должен сводиться к трансляции готовых знаний. Однако Интернет-технологии часто используются студентами именно для получения готовых знаний.

«В настоящее время от образовательной системы ожидается как расширение сферы деятельности, так и ее улучшение. Ее заданием становится культурное и эстетическое требование. Во время системных изменений информационное общество, в котором нововведенная технология делает культурную и образовательную среду, дает возможность различным средствам знаний, а также предлагает более широкую гамму возможностей.<…>Интернет способствует возникновению огромного запаса информации, которая в прошлом никогда не была так доступна и так дешева» [2].

Однако при постоянном увеличении информационных потоков, при всем изобилии информации специалисты все чаще говорят о недостатках представленной в сети информации, о наполнении Интернета информацией сомнительного содержания. Возникает потребность в существенно более богатой по своим познавательным качествам информационной среде, задача которой – обеспечить разнообразные самообразовательные потребности человека, неизбежно возникающие в постоянно развивающихся формах обучения. Нужны люди, способные по-иному взаимодействовать с учениками. Все чаще звучат утверждения, что на смену информационному обществу должно прийти общество знания. Педагог должен стать партнером при получении знаний, а также инструктором для учеников в процессе использования новых информационных технологий. Можно сказать, что Интернет объединяет три категории людей: администраторы, модераторы и пользователи. Современные требования к системе образования ставят перед педагогами задачу таким образом: необходимо из пользователей постепенно переходить в модераторы, то есть не только пользоваться готовой информацией, но и преобразовывать ее, самим создавать новые информационные ресурсы, обогащать всемирную сеть качественным содержанием. При этом нельзя забывать, что электронные издания это не просто совокупность текста, аудио- и видео-сопровождения, полнота содержания, новые методические разработки. Создание информационных ресурсов это прежде всего творческий процесс.

Анализируя современные тенденции безграничного вовлечения информационных технологий в образовательный процесс, приходишь к выводу, что в перспективе это может привести к дистанцированию личности педагога от объекта (объекта-субъекта) обучения через глобальную компьютеризацию. Заметим, что в российской педагогике личность учителя и живое непосредственное общение с ним традиционно представляют важнейшую образовательную цен-

ность. Нельзя забывать, что культурная традиция живет в человеке и передается от человека к человеку. Культура требует живого общения. Известный факт, что для появления по-настоящему интеллигентного человека требуется общение с образованными, интеллигентными людьми, книги и свободное время. Причем именно общение является ключевым фактором этого процесса. «Считают, что процесс непосредственного общения преподавателя со студентом содержит такие – еще не осознанные и не изученные факторы, нетрадиционные приемы, которые называют «педагогические витамины, гормоны», которые не может заменить ни наилучший учебник, ни любое поколение компьютеров». [3]

Таким образом, формирующееся информационное общество, открывая новые горизонты перед системой образования, ставит новые проблемы перед педагогической наукой.

Литература

1. Рахманин В.С. Гуманизм и высшее образование в трансформационных процессах России // www.main.vsu.ru/~rciabc/irex/pubs/rakhmanin1.htm

2. Клим-Климашевская А. Концепция педагогических инноваций в контексте системы изменений педагого-социологического подхода// Превантивна педагогика като ноучно познание. София, 2003.

3. Карчевский В.П., Карчевская Н.В. Информационные системы как составляющие в педагогической деятельности преподавателя //Матер. Юбилейной межд. науч.-практ. конф. М., 2005.

## ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ГЕРМАНИИ В КОНТЕКСТЕ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ МОДЕЛИ

*Е.В. Федорова*

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Являясь одним из инициаторов Болонского процесса по формированию единого европейского образовательного пространства, с 1998 года Германия приступила к переходу на американскую двухступенчатую модель «бакалавр – магистр» в университетском образовании.

Педагогическое образование не могло остаться в стороне от данного глобального процесса. Двухступенчатая подготовка учителя предполагает модель, по которой после получения диплома бакалавра возможен последовательный переход к подготовке магистров искусств (Master of Arts) для работы в школе и магистров искусств и естественных наук (Master of Arts/of Science). Диплом бакалавра является первой квалификационной ступенью обучения в вузе. Доступ обучающихся в магистратуру предусматривает наличие диплома бакалавра или эквивалентного ему. Курс обучения в бакалавриате обеспечивает получение профессиональной квалификации, основ научной подготовки, методической компетенции. Обучение в магистратуре по профильной специальности направлено на изучение прикладных и научных дисциплин и продолжает специализацию, полученную в бакалавриате. В качестве учебного курса магистратуру можно рассматривать как фазу углубления специализации по профессии или возможность изучения новой дисциплины. Обучение в бакалавриате на педаго-

гических специальностях длится 3 года: 90-120 недель для будущих учителей начальных, базовых, реальных школ, гимназий и профессиональных колледжей. Длительность обучения в магистратуре составляет 30-40 недель для будущих учителей начальных, базовых и реальных школ и 60-70 недель для учителей гимназий, профессиональных колледжей и специальных школ [1, с .66]. Диплом магистра означает либо завершение второй ступени высшего образования, либо право работать в школе.

Особенностью педагогического образования в Германии с XIX века являлась разграниченность двух фаз обучения: теоретической (продолжительностью 8 – 10 семестров) и практической (так называемый референдариат продолжительностью 4 семестра). Уже к началу 80-х гг. XX века, в связи с повышением теоретического содержания в двухфазовой модели системы практической подготовки учителя, цели первой фазы стали сводиться преимущественно к решению задач собственно теоретической подготовки, а вся тяжесть практического обучения переносилась на вторую фазу. Сначала формировались знания в области научных дисциплин, а потом уже в сфере педагогики. В соответствии с этим в первой части обучения центральное место занимали исключительно те два-три специальных предмета, к преподаванию которых студент готовился. В конце теоретической фазы студенты сдавали первый государственный экзамен, по окончании двухгодичного референдариата (практики в школе) – второй. В результате разрыв между двумя фазами и их целевым назначением углубился, хотя ни один из элементов системы не выпал. Каждый элемент этой двухфазной системы в том виде, в каком она сохранилась до реформ, связанных с Болонским процессом, существует и сейчас, но они находятся в постоянной динамике. Г. Беллеберг выделяет три основных направления инновационной деятельности в контексте модернизации двухфазной системы педагогического образования в Германии[2, с. 186]: реформы основного курса, реформы референдариата, реформы по обеспечению тесной взаимосвязи обеих фаз. Каждое из этих направлений предполагает работу по следующим аспектам.

1.Основной курс: реструктуризация основного курса обучения с возможной заменой первого государственного экзамена другими формами контроля; увеличение доли психолого-педагогических дисциплин; пересмотр и реструктуризация школьной практики; введение различных специализаций и профилей обучения; создание предпосылок для широкого использования в обучении научно-исследовательских элементов работы; введение документа для фиксации текущей успеваемости студентов; усиление позиций предметных дидактик.

2.Референдариат: сокращение длительности референдариата за счет зачета школьных практик основного курса; реструктуризация референдариата; учреждение новых институтов (тренинговых агенств); разработка и введение в процесс обучения фазы введения в профессию; изменение структуры курса, экзаменационной системы.

3.Обеспечение тесной взаимосвязи обеих фаз: обеспечение координации университетской фазы обучения и референдариата; формулирование критериев взаимоприятия результатов между отдельными институтами, входящими в систему педагогического образования; модуляризация обеих фаз; принятие системы кредитов, участие в общеевропейской кредитной системе (ECTS); пересмотр

и обновление базовой программы; разработка системы оценки качества обучения; учреждение и распространение центров педагогического образования (Zentren fuer Lehrerbildung); усиление школьного компонента в обучении; формулирование новых актуальных задач; введение новых предметов; усиление межпредметной интеграции.

Логическим продолжением двухфазной системы подготовки педагогов стало постепенное формирование и закрепление 3-й фазы – последипломного образования, которая постепенно трансформируется в концепцию образования в течение всей жизни (Lifelong Education). Это связано с тем, что в современной Германии требования к уровню квалификации учителей значительно возросли. С конца XX века в различных землях Германии постепенно закрепились и активно развиваются разнообразные формы повышения и усовершенствования квалификации педагогов [3]: курсы по введению в профессию молодых специалистов; плановые курсы повышения квалификации на базе университетов и высших школ; практические семинары, проводимые по инициативе профессиональных объединений и общественных организаций; информационные встречи и конференции, организуемые педагогическими институтами и советами; усовершенствование квалификации на базе школьной практической деятельности; интернет-проекты.

В данном процессе принимают участие различные организации: университеты, вузы, педагогические центры, церкви, банки, издательства, объединения учителей, общественные и иностранные организации. Предполагается, что в будущем именно школа станет эпицентром инновационной деятельности, поэтому учителя должны постоянно повышать свои профессиональные возможности. В организации 3-й фазы педагогического образования активное участие принимают получившие в последнее время широкое распространение центры педагогического образования. В будущем предполагается, что индивидуальным планированием 2-й и 3-й фаз будут заниматься специализированные тренинговые агентства (Traineeagentur).

Таким образом, к настоящему времени в педагогическом образовании Германии целесообразно говорить о постепенном закреплении двухступенчатой модели «бакалавр – магистр», в основе которой лежит 3-фазная система подготовки будущих учителей. При этом I фаза включает общеобразовательную теоретическую подготовку, II фаза – углубленную психолого-педагогическую и специальную подготовку в сочетании с блоковой практикой в школе, III фаза – усовершенствование и повышение квалификационной подготовки.

Литература

1. Андреев В. И. Двухступенчатая подготовка учителя// Народная асвета, № 11, 2004. С. 65 – 66.

2. Belleberg, G. Reform der Lehrerbildung in Deutschland// Beitraege zur Lehrerbildung, 20 (2), 2002. S. 184 – 193

3. SIGMA-Projekt. Lehrerbildung in Europa – Evalution und Perspectiven. Zusammenfassender Bericht die Europaeische Kommission. //www.tntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_ger.html

## ЗНАЧЕНИЕ МЕТАКОГНИЦИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

И.Ю. Филимонова
Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

В наши дни наблюдается качественный рост комплексных исследований на стыке различных научных дисциплин, что само по себе может служить аргументом в пользу необходимости ухода от узкопредметной подготовки специалистов. Кроме того, формируя будущую личность, следует готовить ее к активной жизни и к способности приспосабливаться к изменчивым условиям рынка труда. Однако в ходе семинаров, организуемых МГОИПК в г. Могилеве, автору приходилось слышать от них самокритичные признания в том, что им недостает культуры потребления знаний, навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности, которые могли бы обеспечить качественный рост их профессиональных когниций.

Решить эту проблему призваны метапознавательные навыки. С помощью этих универсалий субъект образования легче погружается в метапредметную среду, вдумчиво и творчески воспринимает инновации, происходящие в различных областях знаний, получает возможность варьировать стратегии и тактики обучения (профессиональной переориентации) и развивает свой творческий потенциал. Овладевая метапознавательными навыками, субъект становится способным к непрерывному поиску и усвоению новых когниций. А поскольку интуиция, энтузиазм, наблюдения не могут решить всех проблем, существующих ныне в области образования, именно концепция метакогниций призвана обогатить содержательную сторону практической подготовки по педагогическим специальностям. Эргономичность концепта метакогниций выражается в том, что эти современные универсалии облегчают профессиональную адаптацию к новым условиям педагогического труда.

В буквальном смысле «знание о знании», метазнание – это знание субъекта о своих собственных знаниях, а также контроль, осуществляемый им над своими когнитивными способностями. Эта ментальная деятельность может быть осуществлена лишь при условии наличия у субъекта способности к самонаблюдению и идентификации собственной деятельности, своего ментального состояния. Другими словами, о метазнании можно говорить тогда, когда наличествуют три типа знаний: знание о своем ментальном состоянии; знание о разрозненных мыслительных процессах; знание о взаимосвязи мыслительных процессов.

Знания о предметах и явлениях реального мира (в силу прежде всего ограниченности возможностей человеческой памяти, а потому и стремления к экономии ее ресурсов) фиксируются в тезаурусе субъекта на двух уровнях свернутости – уровне «темы» и уровне «ремы», или уровнях знания и метазнания. По Дж. Флавеллу, существуют метазнания о людях (знание о своих знаниях; знание о знаниях других индивидов; знание как результат сопоставления своих собственных знаний со знаниями других людей); метазнания о задачах (знания о характеристиках задач, позволяющие планировать когнитивную деятельность); метазнания о стратегиях (знания, призванные управлять когнитивными стратегиями).

Проекция этого триадического построения на сферу педагогической деятельности позволяет нам утверждать о необходимости наличия у педагога ме-

тазнаний о себе, об учащихся, о коллегах, об образовательных целях и стратегиях.

Метазнания, будучи соединенными с метакогнитивными регулирующими действиями, называемыми также метакогнитивными умениями, группируются в метакогниции. Использование метакогниций стимулирует творческое мышление на основе аналогий и ассоциаций, которые, как известно, чаще всего возникают тогда, когда изучаемый объект включается в иную, нетрадиционную для него систему связей и отношений, в иной ряд событий. Кроме того, стереотипность обобщений, привычность наличия тех или иных метазнаний во многих случаях является важным средством выхода к тому, что называют «глубиной понимания». Ценность метакогниций в педагогической теории и практике трудно переоценить, так как они помогают преодолеть разрывность, фрагментарность и разбросанность элементарных (базовых) когниций. Метаединицы придают объективность и стабильность (относительную однозначность) элементарным единицам, делают их проверяемыми, помогают распознавать уже знакомые когниции (эффект припоминания). Кроме того, с момента их сформированности рефлексия субъекта над частными когнициями снимается ввиду того, что они становятся предметом нерефлективного смыслового восприятия. Этот процесс, правда, не является абсолютным, поскольку в пространстве рефлексии всегда наличествуют невовлеченные частные элементы (это приводит к «растягиванию» когниций) и вновь появляющиеся элементы знаний, подвергаемые рефлексии, и ведущие к «наращиванию» метакогниций. Как форма пирога до определенной степени не зависит от его содержания (Э. Клапаред), как из одинаковых кирпичей можно созидать различные архитектурные формы, так и из базовых когниций можно комбинировать различные метакогниции. Главная же ценность метакогниций, по Г.П. Щедровицкому, состоит в том, что, служа развитию разума, они являются формой восхождения от абстрактного к мысленно конкретному. На наш взгляд, концепция метакогниций преследует двойную цель: с одной стороны, приобретение субъектом образования знаний об учебном предмете (программа-минимум), а с другой стороны, развитие личности, целью которой является качественный рост в роли самостоятельного субъекта образования (программа-максимум).

Уже сейчас – и в этом большая заслуга активно действующих метагрупп, объединяющих педагогов-энтузиастов – новая концепция начинает использоваться в зарубежной школе. Например, в соответствии с циркуляром N 97-123 Министерства образования Франции от 23.05.1997 г. миссия преподавателя подразумевает обучение (обеспечение учащимся доступа к знаниям и умениям, относящимся к определенной учебной дисциплине); воспитание (создание гармонически развитой личности с учетом норм и ценностей конкретного этапа развития общества); формирование (помощь учащимся в определении, построении и развитии личного багажа знаний, обучение познанию своего «Я» с тем, чтобы осуществлять переход к метазнаниям и метакомпетенциям, представляющим инструментарий, который позволит уверенно смотреть в свое социальное и профессиональное будущее).

Трансформационные процессы, происходящие в обществе, диктуют необходимость модификации образовательной парадигмы. Субъект образования уже

не в состоянии ассимилировать сумму знаний, практически ежедневно увеличивающую свой объем (далеко то время, когда все знание умещалось в одной энциклопедии!), и должен научиться навигации в море информации. Как нам видится, решение проблемы состоит в движении по восходящей к метауровню, на котором возможно управлять своими знаниями и (само)образованием самостоятельно, на основе собственных стратегий. С целью формирования самостоятельного и активного субъекта, способного совершенствоваться на протяжении всей своей жизни, необходимо развивать его метапознавательный потенциал и научить его работать с образовательными стратегиями. Перспективность данной концепции уже осознали в Европе (Л. Аллал, М. Гранжа), в странах Северной Америки (Дж. Флавелл, Дж. Борковски), в России (Г.П. Щедровицкий, Ю.В. Громыко). В нашей стране исследования этой проблемы пока не ведутся, хотя можно с уверенностью утверждать, что именно концепция метакогниций призвана инициировать появление столь необходимой для современного белорусского общества самоактуализирующейся личности, стремящейся максимально реализовать весь свой потенциал способностей, стать тем, кем она может быть благодаря «росту изнутри».

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Т.Е. Черчес
Академия последипломного образования

Существенные перемены в экономике, общественной жизни и культуре требуют трансформации системы подготовки специалистов, выработки и осуществления нового механизма вхождения в жизнь человека, обладающего необходимыми профессиональными качествами, которые дает ему образование. При таком подходе образование и самообразование становятся неотъемлемой частью жизненного процесса педагога.

Стремительные темпы прироста научной информации, которую нужно передать учащимся за время обучения, побуждают преподавателей внедрять новые педагогические подходы, одним из которых является интенсификация учебной деятельности, позволяющая передать больший объем учебной информации без снижения требований к качеству знаний. Скорость восприятия учебной информации, понимание ее, усвоение и закрепление полученных знаний зависят от смысловой полноты изложения теоретического материала. Использование форм наглядности, дополняющих, конкретизирующих словесную информацию, способствует повышению степени мыслительной активности. Большую роль в этом процессе играет применение современных аудиовизуальных средств обучения, которые обеспечивают логическую преемственность новой и уже усвоенной информации.

Применение аудиовизуальных средств обучения может стать эффективным лишь в том случае, если педагоги хорошо себе представляют и понимают

психологические основы их применения, обладают знаниями, умениями и навыками в данной области. В настоящее время большинство преподавателей при использовании аудиовизуальных средств обучения действуют скорее интуитивно, чем опираясь на серьезную теоретико-практическую базу. Представляется необходимым проводить обучение психологическим особенностям применения данных средств обучения в процессе подготовки и переподготовки педагогических кадров в рамках спецкурсов по данному вопросу. Поскольку учить технике осмысленного восприятия информации, развивать ее должен именно педагог-практик.

Правильность восприятия аудиовизуальной информации во многом зависит от чувственного и рационального опыта обучаемых. Поэтому преподаватель должен учитывать как нагрузку источника информации, так и возможность учащихся усваивать передаваемую информацию. Материал усваивается тогда, когда найдена оптимальная мера между содержанием и возможностями его восприятия.

В.П. Зинченко отмечал: «Педагогика мечется между наглядностью, описаниями и понятиями, логикой. Образованию нужны знания, в которых равнопрочно представлены действие, слово и образ, разные, но взаимодополняющие и взаимодействующие проекции реальности, в том числе и виртуальной. В этом смысле знание вполне синкретично» [2, с. 124].

Овладение системой знаний об окружающей действительности – одна из основных целей обучения. В процессе познания формируется субъективный образ объективной действительности. Познавательный образ понимается как любой элемент знания, несущий содержательную информацию о некотором классе объектов. Образы подразделяются на чувственные, отражающие свойства предметов, непосредственно воздействующие на органы чувств, и понятийные, отражающие наиболее общие и существенные связи и отношения объективного мира, раскрываемые средствами абстрактного мышления.

В психическом развитии человека теснейшим образом связаны две тенденции: перевод всех образов любой модальности на зрительные схемы (визуализация) и развитие обозначающей функции речи посредством абстрагирующей и обобщающей работы мысли, вследствие чего происходит вербализация всего жизненного опыта. На основании ряда исследований ученые пришли к выводу, что визуализация и вербализация в их взаимосвязях определяют механизм и динамику представлений человека.

В работах, посвященных проблеме переработки информации, отмечается большая роль представлений, обращается внимание на то, что образы должны с самого начала формироваться без искажения отражаемой действительности, поскольку ломка сложившегося образа оказывается большинству учащихся не под силу. Поэтому создание образа является целенаправленным процессом, для возникновения которого перед учащимся необходимо поставить задачу, решение которой требует формирования образа [1, с. 34].

Восприятие предметов в обучении является не только процессом образования чувственных образов, но и включает те знания о предметах, которые уже имеются у школьников. Результатом именно словесного восприятия является абстракция определенного свойства. Поэтому оптимальное соотношение чувственного и рационального в познании чрезвычайно важны. При недостаточном управлении чувственным познанием со стороны учителя мышление ученика может остановиться на образном уровне. В сознании школьника остаются лишь образы-иллюстрации изучаемого свойства объекта, а сами объекты оказываются забытыми.

Знания, полученные первоначально с помощью словесного объяснения материала, а затем дополненные зрительно-словесными образами, обеспечивают в дальнейшем переход к более высокой ступени познания – понятиям и теоретическим выводам. Следовательно, наиболее высокое качество усвоения дости-

гается при сочетании объяснения учителя, а затем предъявления учащимся аудиовидеоматериала, конкретизирующего информацию, излагаемую в процессе обучения. Сигналы, воспринимаемые через органы чувств, подвергаются при этом логической обработке, попадая в сферу абстрактного мышления. Чувственные образы включаются в суждения и умозаключения. Оптимальное соотношение зрительных и словесных способов презентации материала создает основу для успешного протекания следующего этапа процесса познания – осмысления.

Учащийся, слушая объяснение учителя, формирует собственный образ представления изучаемого материала, активно соучаствуя в процессе усвоения знаний. Затем он видит обозначаемый в этом материале предмет, явление в форме иллюстрации и конкретизирует, сопоставляет с ней самостоятельно созданный образ. Такой порядок усвоения знаний помогает быстрее и лучше усвоить содержание, ибо оно входит в сознание, наполненное ассоциированными, созданными при высокой личной активности учащегося, образами. В этом и заключается единство мысли, слова и образа.

Под понятием «восприятие информации» подразумевается не только сенсорно-перцептивный и мыслительный аспект познания, но и эмоциональная реакция человека. Презентация учебного материала в аудиовизуальной форме, представленная в эмоциональном виде, повышает мотивацию учащихся, что часто способствует полному и глубокому усвоению материала. На уроках литературы, на воспитательных занятиях и др. решающим оказывается именно эмоциональный потенциал используемого средства, когда учебный материал должен вызвать определенные чувства и переживания. Однако исследования, проведенные в старших классах гимназий г. Минска, показали, что избыток эмоциональности, являющийся одной из ведущих характеристик видеоряда, существенно затрудняет усвоение и осмысление основного материала. При воспроизведении это сказывается в нарушении последовательности изложения,выделении не содержательных, а эмоционально значимых элементов. В результате, происходит нарушение причинно-следственных связей, что свидетельствует о низком уровне осмысления материала.

При восприятии нового материала посредством аудиовизуальных средств у учащихся возникают следующие трудности. Первая трудность заключается в том, что человек воспринимает окружающую действительность в удобном для него порядке, на экране же управление вниманием осуществляется выделением основного изображения средствами динамики и композиции кадра, монтажной сменой планов. В обыденной жизни наблюдающий за объектом взор разчленяет его на части, потом снова собирает, переносит на другой объект, сближает и сопоставляет оба объекта. Содержащаяся в кадре информация строго регламентируется, поэтому весь фрагмент воспринимается целиком, таким, как его задумали авторы. Учащийся пассивно воспринимает новый для себя образ, если он не связан с его предыдущим опытом. В результате, как правило, такой образ, исчезает или существенно деформируется вскоре после восприятия информации. Вторая трудность заключается в том, что фильм предлагает учащимся информацию в виде экранного образа объекта, а учитель требует от них уже расшифрованную информацию о самом реальном объекте. Между тем экранный образ сильно отличается от реального, так как фильм (телепередача, компьютерное изображение) – только форма отображения действительности. Следовательно, учащиеся должны проделать дополнительную мыслительную работу по воссозданию недостающих звеньев между экранным образом и его воплощением в виде материальной вещи или реального явления. Сравнение, не опирающееся на знакомые предметы, в которых выделены наиболее значимые характеристики, не всегда дает желаемые результаты. Чтобы формирование образов не происходило стихийно, необходимо дополнение познавательной деятельности «действием скольжения» мысли учащихся от абстрактного к конкретному и обратно, выполняемым под руководством учителя [3, с. 65]. При этом целенаправленно должны формироваться образы предметов на основе самого слова, а представления создаваться на основе свойств и отношений предметов и явлений, отраженных в вербальной форме.

В заключение следует отметить, что при всей очевидной продуктивности аудиовизуальных средств обучения, трудности с их внедрением в учебный процесс, очевидно, заключаются не только в техническом оснащении учебных классов, но и в неразработанности методического аспекта, поскольку в зависимости от конкретных целей обучения должны меняться методы и формы работы с ними.

Литература

1. Гамезо М.В., Ломов Б.Ф., Рубахин В.Ф. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем // Психологические проблемы переработки знаковой информации. М., 1977. С.5-48.

2. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Ч. 1. Живое знание. Самара, 1998.

3. Шехтер М.С., Потапова А.Я. О роли и видах образов в познавательных процессах//Психологический журнал.2001.Т. 22.№3.С.57-67.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

М.В. Швед
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Становление и развитие системы интегрированного обучения (в зарубежной педагогике – инклюзивное образование) является закономерным результатом переосмысления имеющегося опыта специального образования детей с особенностями психофизического развития, необходимостью компенсации их недостаточного социального развития в условиях сегрегации специальной школы. Основной целью интегрированного обучения является социализация и интеграция детей с особенностями психофизического развития в общество как его полноправных членов, т.е. обеспечение их социальной включенности. Одним из важнейших условий достижения данной цели является создание благоприятных межличностных отношений между детьми с особенностями психофизического развития и их нормально развивающимися одноклассниками. Исследования отечественных и зарубежных ученых-педагогов обозначили ряд проблем, возникающих в процессе межличностного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития и их сверстников в условиях интегрированного обучения. Специальное исследование межличностных отношений в классах интегрированного обучения, проведенное С.А. Шапоровой, показало, что дети с особенностями психофизического развития находятся в менее благоприятных условиях, чем обычные дети [1]. Х. Мюллер-Колленберг, К. Камманн отмечают, что дети с особенностями психофизического развития не принимаются сверстниками автоматически, наличие учебной дифференциации воспринимается ими с презрением или завистью [2].

Межличностные отношения в классах интегрированного обучения требуют педагогической организации и коррекции, средствами которой являются те же, что и при аналогичной педагогической работе в обычном классе. Так, Л.И. Солнцева предлагает использовать как средство организации межличност-

ного взаимодействия внешкольную совместную деятельность; В.М. Гейделе – арттерапию, Г.И. Бондаренко – совместную творческую деятельность; Т.Л. Лещинская, Л.В. Сакович рассматривают опыт использования коллективного способа деятельности, позволяющего развивать и улучшать навыки коммуникации у учеников, создавать благоприятно-положительное впечатление об учениках с особенностями психофизического развития. Т.Л. Лещинская, А.Н. Коноплева рекомендуют использовать интерактивные приемы и методы обучения, позволяющие преодолевать изолированность детей с особенностями психофизического развития, развивать их коммуникативные навыки.

Специфическими приемами, используемыми в условиях интегрированного обучения с целью формирования межличностных отношений, являются занятия по предварительной подготовке к принятию в класс ребенка с особенностями психофизического развития (Т.В. Демьяненок), ввод детей с особенностями психофизического развития в коллектив сверстников по шаговой системе (О. Решетникова, Н. Васильева), проведение адаптивного тренинга с учащимися класса интегрированного обучения (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская). Исходя из вышесказанного, возникает необходимость дополнительной подготовки и переподготовки учителей общеобразовательных школ к работе в условиях интегрированного обучения, в том числе по вопросам формирования межличностных отношений в классах интегрированного обучения.

Для выявления особенностей межличностных отношений в классах интегрированного обучения нами было проведено исследование, результаты которого показали, что хотя структура межличностных отношений в классах интегрированного обучения соответствует данной структуре в обычных классах, дети с особенностями психофизического развития оказываются в более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с особенностями психофизического развития имеют низкую статусную категорию в системе межличностных отношений класса (91,5%), причем из них 38% относятся к группе изолированных, что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников.

В ситуации выбора одноклассниками детей с особенностями психофизического развития, ведущими мотивами выборов являлись общая положительная оценка, дружеские отношения и наличие определенных положительных качеств, а интерес к совместной с ними деятельности выступал как мотив в редких случаях, т.е. дети с особенностями психофизического развития не рассматриваются как потенциальные партнеры для совместной деятельности. Основными причинами негативного отношения к детям с особенностями психофизического развития названы неадекватное поведение таких детей в ситуациях внутригруппового общения, в учебной деятельности, отсутствие качеств, необходимых для успеха в совместной деятельности, низкая успеваемость, особенности внешнего вида и психофизического развития, общая отрицательная оценка, отсутствие интереса к совместной деятельности.

Педагогическая коррекция процесса формирования межличностных отношений в классах интегрированного обучения – одна из задач педагогического

коллектива школы. Нами была разработана программа коррекции межличностных отношений для использования в первых и вторых классах интегрированного обучения, в которых обучаются дети с задержкой психического развития, предназначенная для учителей классов интегрированного обучения, педагогов, работающих в группах продленного дня вторых классов интегрированного обучения, а также воспитателей первых классов интегрированного обучения. Объектом данной педагогической работы является трудовая деятельность детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся учащихся класса интегрированного обучения. Апробирование программы осуществлялось в процессе формирующего эксперимента, в котором приняли участие ученики первых и вторых классов интегрированного обучения, педагоги данных классов, учителя-дефектологи 29 классов интегрированного обучения СШ г. Витебска и Витебской области. В экспериментальной и контрольной группе обучалось по 30 детей с особенностями психофизического развития, имеющие существенные проблемы в системе межличностных отношений класса (по результатам констатирующего эксперимента). В контрольной группе были проведены два среза по определению характера межличностных отношений детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников. В экспериментальной группе в течение 2002/2003 учебного года проводилась целенаправленная работа по педагогической коррекции межличностных отношений учащихся в трудовой деятельности.

Педагогическая работа в экспериментальной группе включала несколько этапов. На первом, диагностическом этапе, была проведена (совместно с учителем класса, учителем-дефектологом, психологом школы) диагностика особенностей межличностных отношений в данном классе. Полученные конкретные данные о положении детей с особенностями психофизического развития в системе межличностных отношений учитывались в дальнейшей коррекционной работе. Диагностический этап включал также изучение уровня сформированности трудовых навыков детей с особенностями психофизического развития, предусмотренных учебной и воспитательной программами. Это позволяло проводить подготовительную педагогическую работу на диагностической основе по формированию недостаточно сформированных трудовых навыков у ребенка с особенностями психофизического развития с целью его дальнейшего участия в трудовой деятельности как равноценного партнера; при распределении трудовых обязанностей, трудовых операций при пооперационном разделении труда поручать ребенку с особенностями психофизического развития доступные задания. На втором, основном этапе, осуществлялась специальная организация внеурочной и внеклассной трудовой деятельности (в т.ч. совместной) учащихся класса. На третьем, итогово-диагностическом этапе, проводилось повторное изучение системы сложившихся межличностных отношений, положение учеников с особенностями психофизического развития в этой системе, уровень их удовлетворенности отношениями.

Основными приемами и условиями специальной организации трудовой деятельности в классах интегрированного обучения являются: поручение детям с особенностями психофизического развития доступных трудовых поручений, избежание искусственной легкости (профилактика снисходительного отноше-

ния к ним со стороны нормально развивающихся учащихся); если в классе обучается несколько детей с особенностями психофизического развития, при определении пар, подгрупп для выполнения трудового задания, необходимо избегать постоянного включения их в одну пару (подгруппу), что будет способствовать развертыванию их взаимоотношений со всеми учениками класса; индивидуальную трудовую деятельность детей с особенностями психофизического развития необходимо использовать как способ повышения их статуса в классе; объединять индивидуальную работу в коллективную и др.

Итоговые данные формирующего эксперимента показали, что специальная организация трудовой деятельности в классах интегрированного обучения является средством педагогической коррекции межличностных отношений в классе, позволяет улучшить и межличностные отношения детей с особенностями психофизического развития и их одноклассников, и систему межличностных отношений класса в целом. Нормально развивающиеся учащиеся стали рассматривать детей с особенностями психофизического развития как партнеров в совместной деятельности, чему способствовала организация опыта совместного взаимодействия в трудовой деятельности.

Специальная организация трудовой деятельности педагогами в классах интегрированного обучения является средством педагогической коррекции межличностных отношений детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся одноклассников.

Литература

1. Шапорова С.А. Межличностные отношения в классах интегрированного обучения//Дэфекталогія. 1996. №1. С. 61 — 74.

2. Мюллер-Колленберг Х. Интегрированное образование в Германии: аргументы «за» и «против» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2001. №1. С. 50 — 60.

## ПОИСКИ НОВЫХ ПУТЕЙ МОДЕРНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЛИТВЕ

В. Шярнас
Вильнюсский технический университет

Достижения университетского образования заметны в Литве в разных отношениях:

- наших абсольвентов охотно устраивают на работу такие развитые страны, как США, Великобритания, Германия и др.;
- в небывалых масштабах растет число выпускников средних школ, желающих получить специальность в университетах страны;
- стало реальностью широкая стажировка студентов в университетах разных стран мира;
- большинство преподавателей университетов уже имеет ученую степень (доктора, габилитированного доктора). Довольно активно ведется подготовка новых докторов;

- активно проводится модернизация учебного процесса в вузах;
- ведется широкий обмен преподавателями из США, Великобритании, Германии, Норвегии и вузов других стран;
- ежегодно выходят из печати научные труды, посвященные проблемам среднего и вузовского образования: «Педагогика», «Acta paedagogica Vilnensia», «Академическая эдукология», «Профессиональная подготовка: теория и реалии» (на литовском и английском/немецком языках), «Рост достижений в науке и технике в Литве» и др.;
- качество университетского образования во многом зависит от материальной базы вуза (учебные пособия, широкая компьютеризация, Интернет, новейшая литература по данной профессии, предмету, изданная в разных странах мира и др.). Эти и другие проблемы, связанные с улучшением материальной базы университетского образования, решаются в стране довольно успешно;
- в республике на достаточно высоком уровне формируются умения и навыки компьютеризации и информатики в средних школах;
- выдвинута задача до 2012 года достичь того, чтобы каждый гражданин Литвы имел возможность обучаться в вузах (стационарно, дистанционно, заочно). Более 60% выпускников средних школ должны будут получить университетское образование, достичь среднего уровня компьютеризации в Европе и др.

Вышеуказанные и другие достижения университетского образования стали реальностью в результате больших усилий государства, общества, университетов. Изменение установки студентов к вузовскому образованию произошло благодаря изменениям в условиях рыночной экономики. Для среднего и высшего образования в Литве становится актуальным формирование таких личных качеств студента, как гражданская сознательность, его метакогнитивные возможности самостоятельно изучать отдельные предметы, приобретать умения самостоятельно повышать свою компетенцию, оперативно овладевать новейшими технологиями. Для того чтобы специалисту не стать безработным, нужно получить специальность более широкого профиля. Поэтому в центре вузовского образования должен быть студент и новая синтетическая модель учебы [1; 2].

Обозначим некоторые противоречия, трудности в модернизации университетского образования:

- недостаточная заинтересованность будущих работодателей в качестве подготовки нужных им специалистов (финансирование, стажировка на производстве и др.);
- явно недостаточная профессиональная ориентация учащихся в средних школах, гимназиях. Нередко в вузы приходят выпускники школ без конкретного представления о своей будущей специальности. Профессиональная ориентация – серьезная проблема для средних школ;
- необходимо расширить сеть профилей в IX–XII классах; усовершенствовать процесс индивидуализации и дифференциации;
- социальная проблема связана с серьезными противоречиями в финансовом и в других планах. В настоящее время университеты получают из бюджета чуть больше половины своих расходов. Лишь небольшая часть студентов получает стипендии, не платит за учебу. Студенты нуждаются в долговременных кредитовании.

Многочисленные экспериментальные исследования педагогического процесса, продолжительное преподавание магистрантам и докторантам таких дисциплин как философия и методология воспитания, профессиональная педагогика и др., знакомство с достижениями университетов, отдельных ученых не только Востока, но и Запада позволяют мне сделать некоторые обобщения:

- модернизация университетского образования в стране – дело не только университетское, государственное, но и дело самих студентов, работодателей и др. Этого требуют условия рыночной экономики;
- университетский диплом становится залогом успешного устройства на работу не только в Литве, но и за рубежом;
- модернизация университетского образования охватывает не только аудиторные и внеаудиторные занятия, но и всю образовательную среду студента: телепатическую, мультимедийную (Интернет), самостоятельные студии разных дисциплин и профессии в целом, а также учет окружающей студента среды (производственной, культурной и др.);
- синтетическая модель [1] требует от студента и преподавателя видеть не только общее (синтез), но и частное (анализ). Гармония личности, профессиональная субординация различных факторов обеспечивают модернизацию университетского образования.

Литература

1. Шярнас В. Модель синтетической технологии творческих специалистов к непрерывному самообразованию // ТЕХНООБРАЗ. Материалы международной конференции. Гродно, 2005. С. 130–134.

2. Шярнас В. Дидактическая парадигма профессиональной деятельности, некоторые ее параметры // Известия Международной академии технического образования. Минск, 2003. С. 3–12.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.Б. Щербакова
Мозырский государственный педагогический университет

Подготовка учителя трудового обучения, отвечающая современным и перспективным требованиям общественного развития, является важной задачей общеобразовательной школы.

Профессиограмма учителя в психолого-педагогических исследованиях трактуется как качественно-описательная модель идеально подготовленного специалиста, отражающая наиболее существенные его характеристики. Это своеобразный эталон выпускника вуза.

Профессиограмма отражает требования к учителю с учетом педагогической деятельности и специфики учебного предмета. На этой основе выделяется и формируется система требований к личности учителя, к его знаниям, профессиональным умениям и навыкам.

Опираясь на проведенные исследования многих авторов (А.И. Щербаков, Н.А. Рыков, С.Т. Золотухин, Ю.А. Лавриков и др.), мы разработали профессиограмму учителя трудового обучения.

При разработке профессиограммы были взяты два равноценных по важности объекта изучения: личность учителя; педагогическая деятельность.

Характеристика педагогической деятельности будущего учителя трудового обучения включает в себя основные задачи педагогической деятельности выпускника: организация развивающего и воспитывающего обучения; соединения обучения с производительным трудом; единство учебных и внеучебных видов познавательной и трудовой деятельности; комплексный подход к организации и осуществлению процесса воспитания; функции специалиста в осуществлении его профессионально-педагогической деятельности: конструктивная; организаторская; коммуникативная; развивающая; информационная; исследовательская; виды педагогической деятельности специалиста по реализации указанных функций.

Реализация конструктивной функции связана с проектированием своей деятельности и деятельности учащихся, а также процесса их развития и формирования. Это учет и использование опыта других учителей труда при решении следующих задач: композиция учебно-воспитательного материала в соответствии с содержанием, этапами и методами трудового обучения; планирование структуры интеллектуальных и трудовых действий учащихся, педагогическое руководство их деятельностью; дидактически обоснованный выбор объектов общественно полезного и производительного труда; педагогически целесообразная разработка трудовых заданий для отдельных учащихся и коллектива.

Деятельность по осуществлению организаторской функции предусматривает деятельность учителя и учащихся, а именно: организация условий для формирования учебно-трудовой активности, психологической, нравственной и практической готовности учащихся к общественно полезному труду; включение учащихся в различные виды учебно-трудовой деятельности; организация внеклассных мероприятий по научно-техническому творчеству.

Деятельность по реализации коммуникативной функции предполагает установление деловых взаимоотношений учителя и учащихся; выявление и регулирование внутриколлективных, межколлективных и межличностных отношений, возникающих в процессе учебы и во внеурочное время; влияние на идейно-нравственную воспитанность, общественную и трудовую деятельность учащихся.

Деятельность по реализации развивающей функции включает в себя многообразие методов проведения в соответствии с данными возрастной физиологии, педагогики, психологии и школьной гигиены; управление умственной деятельностью учащихся в процессе обучения и формирования системы умственных действий и отношений; создание в процессе обучения проблемных ситуаций, требующих самостоятельного мышления учащихся, установления причинно-следственных связей и отношений между предметами и явлениями действительности; формулирование вопросов, требующих применения усвоенных ранее знаний, сравнений, активной познавательной деятельности; развитие у учащихся интересов к науке и технике, трудовой деятельности, самообразованию, общетехническим дисциплинам; подбор и исследование в процессе трудового обучения видов и объектов общественно полезного и производительного труда, имеющих познавательную и воспитательную ценность; использование других

методов и приемов развития учащихся в урочной и внеурочной работе, почерпнутых из опыта передовых учителей.

Деятельность по реализации информационной функции предусматривает свободное владение учебным материалом, методами и приемами его преподавания; применение технических средств обучения, а также использование средств наглядности; применение элементов программированного обучения; обеспечение обратной связи, т.е. проверка, оценка, корректировка и закрепление в памяти учащихся усвоенных знаний, трудовых умений и навыков; показ практических приемов работы с инструментами, приборами, приспособлениями; управление самостоятельной работой учащихся.

Реализация исследовательской функции предполагает проведение исследовательской работы; анализ передового педагогического опыта с целью изучения и использования эффективных форм, методов и приемов; прогнозирование результатов педагогической деятельности, возможных трудностей и ошибок.

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

Н.П. Юркевич, С.А. Постанкевич
Белорусский национальный технический университет,
средняя школа № 98 г.Минска

Проблема достижения максимальной эффективности взаимодействия преподавателя и студента является очень сложной, многофакторной. В настоящее время она не имеет своего полного решения и требует системного подхода [1, 2]. Решение этой проблемы должно основываться на ясном и четком понимании механизма взаимодействия студента и преподавателя.

В основе взаимодействия студента и преподавателя в процессе обучения лежит взаимодействие их понятийных баз. Взаимодействие понятийных баз субъектов (преподавателя и студента) происходит на коммуникативном уровне. Понятийная база преподавателя имеет более сложную структуру по отношению к понятийной базе студента, обладает более широким и углубленным характером. Коммуникативные отношения между преподавателем и студентом в процессе решения конкретной задачи устанавливаются в том случае, если в структуре их понятийных баз имеются совместимые области, через которые достигается понимание на первоначальном этапе решения задачи.

Для достижения основной цели обучения необходимо разработать такую модель учебного процесса, которая позволяла бы студенту одновременно работать в двух направлениях – расширение понятийной базы и формирование навыков решения задач. При этом преподаватель должен способствовать активному участию студента в процессе обучения, создавать необходимые условия для закрепления полученных знаний и формирования навыков их применения в решении поставленной задачи.

Рассмотрим возможные варианты коммуникативного взаимодействия между преподавателем и студентом в процессе обучения при решении задач,

поставленных как на практических, так и на лабораторных занятиях. Схемы моделей взаимодействия между преподавателем и студентом представлены на рисунке.

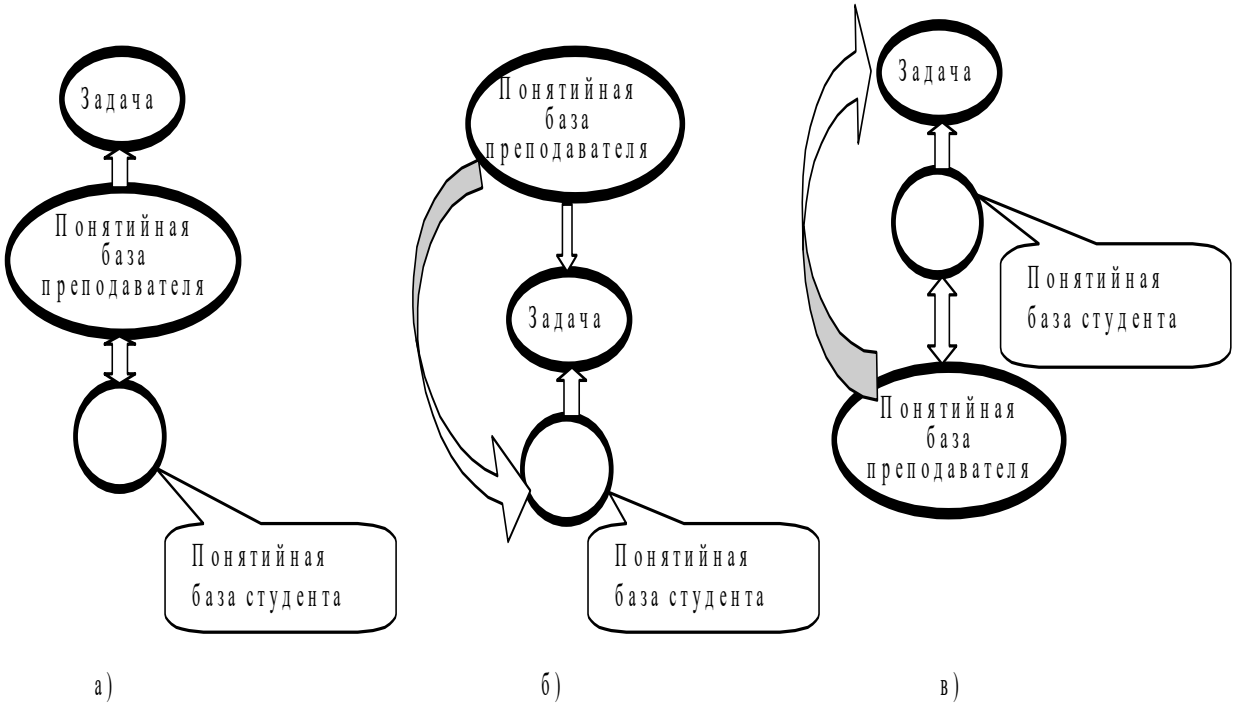



Рис. Схемы моделей взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения: а) «посредник»; б) «контролер»; в) «соработник»

В модели (а) преподаватель располагает свою понятийную базу между конкретной задачей и понятийной базой студента. Преподаватель, имея полное видение задачи, методов ее решения, передает эти знания студенту. Студент принимает полученную информацию в свою понятийную базу, тем самым расширяя ее. Действия студента в данном варианте модели сводятся к усвоению знаний, которые передаются ему преподавателем.

Нельзя отрицать необходимость использования этой модели, которую условно можно назвать «посредник», в различных видах учебной деятельности, например, в общеобразовательных школах, при обучении в больших группах студентов, проведении лекционных занятий. Однако при этом студент не принимает активного участия в процессе решения задачи, так как задача оказывается «закрытой» для него понятийной базой преподавателя. Как правило, студент не нарабатывает своего личного опыта в процессе решения задачи, а формирование понятийной базы студентом является результатом «копирования» понятийной базы преподавателя. В практической деятельности длительное взаимодействие между преподавателем и студентом по модели (а) может привести к неспособности студента к самостоятельному и независимому мышлению.

При выполнении лабораторных работ, на практических и семинарских занятиях студент имеет дело с методическим обеспечением, через которое может опосредованно взаимодействовать с понятийной базой преподавателя. В методическом обеспечении присутствуют сведения из понятийной базы преподавателя в объеме, необходимом для решения поставленной задачи. В рамках модели (а) эти сведения могут полностью раскрывать метод решения задачи с максимальной степенью детализации конкретного решения, с приведением готовых

примеров, в постановочной части мало отличающихся от решаемой задачи. Это приводит к тому, что студент, целью которого является получить результат (выполнить лабораторную работу, решить задачу), может «калькировать» готовое решение без затрат усилий на запоминание и осознание полученной информации. Таким образом, основная цель обучения, состоящая в расширении и углублении понятийной базы и формировании навыков решения задач, практически не достигается, так как у студента не происходит запоминания и осознания полученных знаний.

Модель взаимодействия преподавателя и студента (б) позволяет студенту проявлять самостоятельный поиск решения задачи. Это обеспечивается тем, что задача располагается между понятийными базами студента и преподавателя. При этом понятийная база преподавателя находится и над задачей, и над понятийной базой студента, что обеспечивает контролирующую функцию преподавателя по отношению к студенту.

Данная модель, которую можно назвать «контролер», чаще всего применяется в системе образования вузов при проведении лабораторных работ и практических занятий, тестировании, при заочной форме обучения, а также в системах дистанционного образования. Однако слабое взаимодействие понятийных баз студента и преподавателя позволяет существенно расширить и углубить свою понятийную базу лишь ограниченному числу студентов, изначально обладающих высоким творческим потенциалом и способностью к самостоятельному поиску решений поставленных задач. Роль преподавателя в данном случае сводится к контролю, что существенно снижается возможности влияния на процесс обучения студента.

При разработке методического обеспечения по модели (б) преподавателем приводятся самые общие сведения, касающиеся решаемой задачи, без детализации этапов ее решения, ограничиваясь небольшим числом примеров, которые отражают элементарное применение основных законов и закономерностей. При этом задача, предлагаемая к решению, как правило, требует более глубоких знаний, которые студенту необходимо приобрести в результате работы с лекционным материалом или специальной литературой.

На современном этапе необходимо развивать и разрабатывать такую модель взаимодействия между преподавателем и студентом, в которой имело бы место органическое сочетание понятийных баз обоих субъектов, обеспечивались бы возможности самостоятельной работы студента, организация постоянной помощи студенту и эффективный контроль со стороны преподавателя. Эти задачи могут быть решены с использованием модели (в), которую условно можно назвать «соработник».

В модели (в) «соработник» предполагается, что понятийная база преподавателя лежит в основе понятийной базы студента и взаимодействует с ней по принципу обратной связи. При этом студент находится в таком положении, что его понятийная база располагается между задачей и понятийной базой преподавателя. Такой тип взаимодействия дает возможность преподавателю иметь полное видение состояния понятийной базы студента на каждом этапе процесса обучения, что позволяет обеспечить эффективную помощь при решении практических задач и расширить представления студента о данной области профес-

сиональной деятельности.

Модель (в) применима для проведения практических и лабораторных занятий дневной и заочной форм обучения. При соответствующем методическом обеспечении данную модель целесообразно использовать в системах дистанционного обучения, где организация обратной связи студента с преподавателем может поддерживаться компьютерными средствами по электронной почте или в системе Интернет.

В процессе обучения студентов с использованием модели (в) практически при любом уровне подготовки студента может наблюдаться эффективный и устойчивый рост понятийной базы с приобретением практических навыков ее использования. Для реализации этой модели требуется определенная подготовка преподавателя как на профессиональном и методическом уровнях, так и в нравственно-психологической области.

В соответствии с моделью (в) методическое обеспечение может содержать следующую структуру. Во-первых, в поставленную задачу следует включать знания из различных разделов данной области науки. Во-вторых, в методической части преподаватель должен разбивать задачу на этапы, приводить решения некоторых из них. Решить поставленную задачу, сделать выводы и достигнуть определенного уровня обобщения следует самому студенту. В-третьих, при разработке методического обеспечения преподаватель должен обеспечить максимально необходимый объем знаний для решения задачи из своей понятийной базы, что может помочь студенту снизить затраты времени на поиск информации из дополнительных источников.

Модель (в) является новой для использования при обучении студентов и требует дальнейшей методической разработки в современных условиях реформирования системы образования согласно концепции его устойчивого развития.

Литература

1. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала: Вопросы дидактического анализа. М., 1974.
2. Карташов В.А. Система систем: Очерки обшей теории и методологии. М., 1995.

## ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СТИМУЛИРОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ САМОПОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

О.В. Янчукович
Минский государственный лингвистический университет

Целью и ценностью современного образования является формирование личности, способной стать субъектом своей жизнедеятельности, вырабатывать жизненную позицию, проектировать пути личностного и профессионального роста, развивать свои возможности, отвечать за свою жизнь, за ее содержание и направление.

Важнейшим механизмом трансформации личности в субъект жизнедеятельности выступает деятельность самопознания. Самопознание – вид духовно-практической активности, который включает: осознание потенциала своей че-

ловеческой природы, постижение смысла и ценностей своей жизни, интеграцию представлений, связанных с собственным «Я».

Деятельность самопознания основана на развитой мотивации, владении методами познания себя: самонаблюдения, самоанализа, рефлексии, самооценки, самоопределения в системе жизненных смыслов и ценностей.

Сформировать у школьников ценностное отношение к самопознавательной деятельности и вооружить соответствующими методами призван учитель. Вместе с тем, практика показывает, что педагоги не рассматривают эту задачу в качестве значимой для себя. Сложившаяся ситуация требует конкретных теоретико-методических решений, одно из которых состоит в подготовке будущего учителя к стимулированию деятельности самопознания школьников. Составляющими этой подготовки являются: увеличение антропологической компоненты содержания образования; обогащение у студентов опыта самопознания и рефлексии; вооружение их конкретными технологиями и методиками стимулирования самопознания учащихся.

Рассмотрим обозначенные ориентиры более детально.

Содержание образования следует структурировать с позиций антропологического подхода. Познание природы человека должно стать стержневым компонентом подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Согласно известному утверждению К.Д. Ушинского, если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, она должна прежде узнать его во всех отношениях [2, с. 23].

В формировании у студентов антропологических знаний необходимо делать акцент на информации, которая бы заставляла их «изумляться величию и возвышенности внутренних задатков в человечестве» (И. Кант). Тогда они поднимутся до осознания достоинства природы ребенка и своей ответственности за гармоничное развитие личности.

Всестороннее и глубокое постижение природы человека позволяет будущему педагогу расширить представления о ценностях-целях и ценностях-средствах (М. Рокич) своей профессиональной деятельности. Ценностью-целью для него становится целостная личность, способная к высшим переживаниям (красоты, добра, справедливости и др.), к открытию и реализации своих внутренних потенциалов. Ценностями-средствами выступают технологии, способствующие укреплению у школьников мотивации самопознания и саморазвития, развитию умений работать над собой. Это технологии поддерживающей оценочной деятельности, авансирования личности, диалогического общения, «Я-сообщения» и «Я-слушания», создания «ситуаций успеха».

Приобщение студентов к постижению и осмыслению природы человека происходит в рамках различных дисциплин гуманитарного и естественного знания. На занятиях по педагогике целесообразно проводить анализ и обсуждение данных о природе человека, представленных, например, в книгах Б.М. Бим-Бада «Щит и оборона детства», В. Зеньковского «Психология детства», А. Маслоу «Дальние пределы человеческой психики», Э. Фромма «Человек для себя», В. Франкла «Человек в поисках смысла». Формами такой работы могут стать читательские конференции, философские столы, разбросы мнений.

В исследованиях Р. Бернса, А. Маслоу, К. Роджерса убедительно доказано, что учитель способен сформировать у школьника ценностное отношение к работе над собой, оказать позитивное воздействие на его «Я-концепцию», если сам отличается гармоничным видением себя, готовностью рефлексировать свое поведение и деятельность, воспринимать другого во всем его своеобразии и неповторимости.

Одним из условий развития внутреннего пространства личности студента (опыта самопознания и рефлексии) выступает систематичность организации в образовательном процессе рефлексивной и самопознавательной деятельности. Развитие рефлексии обусловлено предоставлением студентам позиции субъекта образовательного процесса посредством вовлечения их в различные виды учебно-творческой деятельности. Эффективным средством развития рефлексии является портфолио («папка с документами»). В зависимости от целей создания портфолио может быть разных типов: рефлексивное, проблемно-исследовательское, тематическое, «папка достижений» (И.Р. Калмыкова). Рефлексивное портфолио раскрывает динамику личностного развития студента, помогает отследить результативность его деятельности. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы: сочинения, эссе, рисунки, доклады, проекты, рефераты, зачетные работы. Проблемно-исследовательский тип портфолио связан с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции. Он представляет собой набор материалов по определенным рубрикам: варианты названий реферата (статьи); список литературы для изучения; проблемные области, план исследования; дискуссионные точки зрения; цитаты, афоризмы; интеграция с другими проблемными областями; результаты исследования; выводы по результатам исследования; методы исследования; прогнозы и перспективы. Тематический вид портфолио создается в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса. Работа над ним строится следующим образом: преподаватель сообщает название изучаемой темы и форму контроля по ней – защиту портфолио, собранного по результатам работы над заданной темой. Студентам предъявляются задания разного уровня сложности, отражающие различные уровни мышления и познания. «Папка достижений», направленная на повышение у студента чувства собственной значимости и компетентности, отражает его успехи: похвальные грамоты за учебу, достижения в спорте, музыке и т. д., благодарственные письма родителям, табели успеваемости, медали и т.д.

Сегодня в практической педагогике разработан ряд эффективных тренингов, обогащающих опыт самопознания личности: «Тренинг самопознания особенностей индивидуальной образовательной траектории» (А.В. Торхова), «Как стать собой. Психотехника индивидуальности» (В.Л. Данилова), «Основы самосовершенствования. Тренинг самосознания» (Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская) и др. На занятиях-тренингах будущие учителя овладевают как методами познания себя, так и методами стимулирования самопознания школьников.

Литература

1. Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русских языках. Т. 1. М.,1993.
2. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 6 т. Т. 5. М. 1991.

# Раздел IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

## КОМПЛЕКС ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Е.Н. Артемёнок
Белорусский государственный педагогический университет
імени Максіма Танка

Проблема формирования диагностической компетентности у студентов относится к недостаточно изученной как в педагогической науке, так и практике. Нами разработана акмеограмма будущего учителя, обладающего диагностической компетентностью. Она включает объективные, субъективные и предметные характеристики подготовки студента к эффективной организации процесса обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики.

Объективные характеристики подготовки представлены: типовыми профессиональными задачами; структурными компонентами диагностической компетентности (система знаний, умений, навыков и операций) в сфере организации процесса обучения на основе системной педагогической диагностики. Объективные характеристики дополняются субъективными характеристиками подготовки студента. Они учитывают индивидуальное своеобразие личности будущего учителя как развивающегося субъекта и проявляются в уровне его учебных возможностей, а также в освоении и способности реализовать необходимые профессиональные позиции. Предмет подготовки студента в акмеограмме – это освоение им процесса организации обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики. Качество освоения этого процесса образует определенный уровень диагностической компетентности студента.

Механизм формирования диагностической компетентности будет существенно отличаться от механизма формирования академического знания в сфере педагогической диагностики. Это обусловлено тем, что студенту нужно не только освоить объективные характеристики подготовки, но и субъективные характеристики (овладеть моделями поведения в данной предметной области – профессиональными позициями, с учетом его учебных возможностей). Поэтому процесс формирования диагностической компетентности должен опираться на многообразие дидактических средств, которые учитывают данную специфику.

Опираясь на диалектическое единство целей и средств, нами разработан комплекс дидактических средств, который обеспечивает эффективное формирование диагностической компетентности у студентов. Представим его краткую характеристику.

К дидактическим средствам относят «с одной стороны, различные виды деятельности, а с другой – совокупность предметов и произведений материаль-

ной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы» [1, с.297].

С учетом первого основания данной классификации дидактических средств выделены виды деятельности, которые необходимо освоить в процессе формирования диагностической компетентности: познавательная, преобразовательная, коммуникативная и оценочная [2]. Осваивая данные виды деятельности, у студента соответственно формируются компоненты диагностической компетентности: познавательно-поисковый, модельно-проектировочный; управленческо-коммуникативный; ценностно-ориентационный (табл. 1). При такой классификации выделяемые дидактические средства не только соответствуют логике организации процесса обучения на основе системной педагогической диагностики, но и отражают сущность и последовательность освоения типовых профессиональных задач (указаны на табл.1 в скобках). Так, например, средствами освоения познавательно-поискового компонента диагностической компетентности являются: познание, поиск, диагностика, самодиагностика.

На основе второго основания классификации (по составу) нами определена совокупность материальных и идеальных дидактических средств, обеспечивающих эффективное формирование диагностической компетентности у студентов (табл. 1). Причем как материальные, так и идеальные дидактические средства разделены по цели на диагностические и учебно-методические. Это значит, что выбор учебно-методических средств по формированию диагностической компетентности осуществляется на базе диагностики индивидуального своеобразия студентов.

Рассмотрение комплекса дидактических средств с помощью двух оснований позволяет моделировать целостно процесс формирования диагностической компетентности у студентов с учетом необходимых и имеющихся ресурсов. Это способствует тому, что процесс подготовки студентов организован в соответствии с требованием праксиологичности педагогической деятельности, что означает выбор оптимальных, а значит эффективных дидактических средств. Так, с одной стороны, можно учитывать целевую направленность дидактического средства при освоении типовых профессиональных задач (классификация по виду деятельности), с другой стороны, можно выбрать адекватное средство из имеющегося перечня (классификация на основе состава).

Процесс формирования диагностической компетентности характеризуется достаточной гибкостью при выборе дидактических средств. При решении одних и тех же задач могут применяться различные дидактические средства, однако их выбор будет обусловлен общей целью. В рамках разработанной нами дифференциальной методики формирования диагностической компетентности у студентов мы предлагаем при выборе дидактических средств опираться на педагогические стратегии организации процесса обучения студентов.

Таблица 1

| ***Комплекс дидактических средств, обеспечивающий эффективное формирование диагностической компетентности у студентов в сфере организации процесса обучения учащихся*** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***на основе вида деятельности*** виды деятельности (компоненты диагностической компетентности) | | | | ***на основе состава*** | | | |
| познавательная (познавательно-поисковый) | Преобразовательная (модельно-проектировочный) | коммуникативная (управленческо-коммуникативный) | оценочная (ценностно-ориентационный) | идеальные | | материальные | |
| | | | | Диагностические | учебно-методические | диагностические | учебно-методические |
| – познание,<br>– поиск,<br>– диагностика,<br>– самодиагностика,<br><br>(определять уровень учебных возможностей учащихся) | – моделирование,<br>– проектирование,<br><br>(осуществлять типологию учащихся на основе уровня учебных возможностей; проектировать адекватную учебным возможностям учащихся стратегию обучения) | – общение,<br>– коммуникация,<br>– управление,<br><br>(реализовывать стратегию обучения учащихся в соответствии с особенностями учебных возможностей) | – рефлексия,<br>– оценка,<br>– самооценка,<br>– анализ,<br>– самоанализ,<br><br>(рефлексировать эффективность организованной деятельности; определять новый диагностический запрос) | – сферно-системная модель организации процесса обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики;<br><br>– модель описания диагностической компетентности студента в сфере процесса организации обучения учащихся с позиций акмеографии | – педагогические стратегии организации процесса обучения, конкретизированные в моделях-предписаниях;<br><br>– педагогические ситуации и задачи в процессе педагогической практики;<br>– деловые игры «Праксиолог», «Экспертный совет» | – компьютерный комплекс «Диагност»<br><br>– компьютерный комплекс «Диагностика учебных возможностей»,<br><br>– бланки для диагностики и самодиагностики | – учебные, методические пособия, рекомендации по базовым дисциплинам педагогического цикла,<br><br>– учебно-методическое пособие «Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание»,<br><br>– комплекс технических средств обучения,<br><br>– учебные таблицы,<br><br>– электронные презентации,<br><br>– курсовые работы,<br><br>– учебные, исследовательские и творческие задания |

Педагогическая стратегия здесь выступает как генеральная программа деятельности преподавателя и студента, как инвариант общего контекста организации процесса обучения по формированию диагностической компетентности. Нами выделено (на основании признака – характер управления учебно-познавательной деятельностью) пять стратегий организации процесса обучения: поддержки, стимулирования, руководства, сотрудничества, сотворчества.

С помощью диагностических средств выявляется уровень диагностической компетентности и уровень учебных возможностей студентов. На этой основе выбирается (преподавателем или компьютерной программой) адекватная стратегия организации процесса обучения [3, с.21]. Стратегия обладает признаками, которые характерны для доминирующих моделей-предписаний, входящих в ее состав. Модель-предписание определяет технологический сценарий учебно-познавательной деятельности студентов. Степень неопределенности предписания уменьшается при обращении к конкретным методам и формам обучения [4, с.476].

С учетом рекомендуемой педагогической стратегии и моделью-предписанием преподаватель может подобрать адекватные учебно-методические средства, а затем методы и методические приемы. Дидактические средства, подобранные таким образом, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию процесса формирования диагностической компетентности.

Представленный комплекс дидактических средств включен в состав дифференциальной методики формирования диагностической компетентности у студентов в сфере организации процесса обучения учащихся. Апробация разработанного комплекса дидактических средств и методики его использования показала его эффективность.

Литература

1. Педагогика: Уч. пособие /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. 3-е изд. М., 2000.

2. Каган М С. Человеческая деятельность. (опыт системного анализа.) М., 1974.

3. Цыркун І.І., Лысак М.А., Арцямёнак К.М. Камп'ютэрная падтрымка прыняцця педагагічных рашэнняў пры арганізацыі працэсса навучання. //Весці БДПУ. №2. Серыя 1.

4. Цыркун И.И., Артеменок Е.Н. Моделирование учебно-познавательной деятельности студентов на основе компьютерной диагностики учебных возможностей //Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы международного форума /Под ред. А.М.Радькова. Мн., 2005.

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Е.А. Архипова
Республиканский институт высшей школы

В последние годы огромное внимание уделяется компетентностному подходу в высшем образовании (О.Л. Жук, И.А. Зимняя, С.И. Коптева, А.В. Макаров, А.В. Хуторской и др.). В основе компетенций преподавателя должны лежать знания, направленные на умения реализовывать цели и задачи обучения подрастающего поколения. Исходя из позиций отечественных и зарубежных ученых по профессиональной подготовке кадров важно формировать такое личностное качество специалистов, как компетентность, т.е. способность личности аккумулировать знания, гражданственность, культуру. Социально-профессиональная компетентность предполагает наличие у преподавателя ценных личностных характеристик: целенаправленности, организованности, ответственности, исполнительности и инициативности. Без наличия определенных интеллектуальных способностей (анализ, синтез, абстрагирование, логичность, классификация, прогнозирование, гибкость, нестандартность решения определенных задач) трудно представить компетентного преподавателя.

Преподавателю высшей школы предстоит формировать у студентов профессионализм, умение взаимодействовать в коллективе, ответственность, целеустремленность, целенаправленность, человечность, самостоятельность, решительность, волевую и нравственную устойчивость, выдержанность, уравновешенность, коммуникабельность и др.

Актуальным представляется вопрос о путях совершенствования профессиональных компетенций преподавателей вуза. Одним из направлений осуществления компетентностного подхода является содержательная модель деятельности преподавателя. Так, например, преподаватель психологии должен:

- ориентироваться в общих вопросах психологии высшей школы (предмет, задачи, методология, методы психологии; требования к специалисту с высшим образованием);
- ориентироваться в психологических механизмах деятельности студента, условиях успешного формирования их личности, в концепциях педагогического процесса, в психологических основах труда преподавателя (педагогическое общение, педагогическое взаимодействие, педагогические способности), психологии обучения, соотношении обучения и воспитания, психологических основах развивающего обучения, в психологических основах воспитательных технологий, целях, задачах, содержании, методах воспитания.

Опрос слушателей переподготовки РИВШ был проведен по следующим вопросам: «Что такое компетентность?», «Какие виды компетенции вы знаете?», «Что относится к интеллектуальным, личностным, коммуникативным, межличностным, социальным, гражданско-патриотическим и идейно-нравственным компетенциям?»

Анализ результатов опроса преподавателей вуза показал их следующие представления: компетентность – это осведомленность в будущей профессии (28%), соответствие знаний и умений специалиста их должностным обязанностям (36%), понимание значимости своей специальности (18%), качествен-

ное и ответственное выполнение профессиональных обязанностей (25%), овладение суммой знаний по предмету и умение передавать их студентам (48%), умение самостоятельно решать поставленные задачи (12%), знание основных материалов учебников и периодической печати (23%), умение планировать, создавать учебно-методические комплексы и осуществлять профессиональную деятельность (18%), умение формировать научное мировоззрение, профессионально-психологическую готовность к трудовой деятельности (44%).

На просьбу экспериментатора перечислить критерии интеллектуальной компетентности ответы педагогов в основном сводились к следующему: это знание общей психологии, психологии личности, социальной и педагогической психологии, психодиагностики и др. Такие основополагающие критерии, как умение собирать, анализировать и самостоятельно интерпретировать разнообразную информацию, принимая при этом разумные, взвешенные решения, а также способность придумывать оригинальные идеи, разрабатывая при этом инновационные предложения никто не указал.

К личностным компетенциям, по мнению слушателей, относятся следующие характеристики: умение личности жить в обществе, строить взаимоотношения с руководством и студентами. Такие критерии личностной компетентности, как социальная активность, терпимость, оптимизм, высокая нравственность, гуманность, трудолюбие, порядочность, патриотизм, стрессоустойчивость, организованность назвали лишь некоторые преподаватели.

Большинство опрошенных назвали следующие коммуникативные характеристики педагогов: логичность, последовательность, аргументированность, умение слушать и слышать студентов, умение говорить свободно, громко, четко и внятно, умение лаконично выражать свои мысли, говорить живо, эмоционально и выразительно.

В межличностных характеристиках компетентности слушатели не смогли выделить такие параметры, как умение определять социальный статус студентов в группе, умение развивать организаторские и лидерские качества студентов, мотивируя обучающихся на высокое достижение цели.

Гражданскими компетенциями, по мнению опрошенных, являются такие характеристики, как социальная справедливость, уважение коллег, человечность, уважение к старшим, но при этом не были названы такие показатели, как знание общекультурных и исторических ценностей общества, навыки жизнедеятельности в гражданском обществе и правовом государстве, современное понимание патриотизма, знание и умение выйти из конфликтных ситуаций.

С целью развития профессиональной компетентности преподавателей была разработана специальная программа, направленная на расширение представлений о ключевых компетенциях современного специалиста. Главными составляющими в совершенствовании профессиональной компетентности было формирование у слушателей научного мировоззрения, позволяющего успешно решать профессиональные задачи, организованности, аналитичности ума, способности быстро и точно извлекать из памяти нужный ма-

териал, осуществлять системный анализ ситуации, генерировать оригинальные идеи и решения, сознательно преодолевая инерцию, стандартность мышления.

Основными тенденциями в организации учебно-воспитательного процесса на курсах переподготовки преподавателей РИВШ стали: внедрение современных образовательных парадигм; внедрение современных образовательных тенденций в образовании (программированное, проблемное, междисциплинарное обучение); формирование универсальных знаний как основы для самостоятельной творческой деятельности; формирование целостной социально-профессиональной компетентности специалистов как основы для выполнения разнообразных профессиональных задач; совершенствование интеллектуальных, личностных, социальных и профессиональных компетенций; постоянное и систематическое использование методов активного обучения: эссе на темы «Мои представления об идеальном преподавателе», «Успешная лекция», «Будущая модель высшей школы» и др., тестов, проблемных вопросов, задач, ситуаций, учебных кроссвордов, учебно-познавательных игр, дискуссий, проективных методов, направленных на совершенствование коммуникативной компетентности преподавателей; внедрение современных технологий образования: обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, внедрение разнообразных форм самостоятельной работы, а также компьютерных технологий в учебный процесс.

Мы считаем, что компетентность соответствует интеллигентности специалиста. Не случайно «интеллигентность, – говорил И. Бестужев-Лада, - включает в себя сложный комплекс нравственных качеств и свойств, где образование лишь один из элементов. Строго говоря, интеллигентным может быть и рабочий и продавец, рядовой колхозник, если он порядочен и честен, добр и благожелателен к окружающим, если он умен и начитан, и постоянно стремится к пополнению знаний».

Обучаясь на курсах переподготовки и повышения квалификации, преподаватель должен развить свой творческий потенциал, уверенность в своих силах, способность генерировать новые нестандартные идеи, имеющие общечеловеческие ценности, закрепить потребность в творческом образе жизни, в постоянном самосовершенствовании. Специалист высшей школы должен научиться осуществлять системный анализ проблемных ситуаций, видеть противоречия и целенаправленно разрешать их, принимая при этом нестандартные решения; корректировать свои деловые и личные качества, воспитывая при этом организованность, ответственность, самоконтроль, сопереживание, стремление помочь студентам и коллегам.

## МОДУЛЬНО - РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ЦИКЛА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

О.М. Афонько

Мозырский государственный педагогический университет

Функции физической культуры (ФК) в последние годы однозначно выходят за традиционные рамки формирования физических качеств и обучения двигательным действиям, становясь социальным фактором воспроизводства основного элемента производительных сил - трудовых ресурсов. В этой связи осложняется процесс реформирования системы подготовки квалифицированных педагогических кадров, в том числе и система подготовки педагогов дошкольных учреждений, дополнительно специализирующихся по дисциплинам цикла «Физическая культура» в условиях УО «МГПУ».

Известно, что качество подготовки кадров во многом определяется технологиями учебного процесса, применяемыми в той или иной дисциплине. Применение устаревших (традиционных) технологий обучения приводит к результатам, ставящим под сомнение правильность концептуальных и теоретико-методических положений ФК, которые достаточно изучены в настоящее время. Анализ литературы показывает, что критическая ситуация уже отмечается в системе преподавания дисциплины «физическая культура» для непрофильных специальностей. Итоги (качество) работы кафедр ФК обоснованно критикуется учеными России и Беларуси. В.И. Григорьев отмечает, что с 90-х г.г. наступил кризис учебной дисциплины «физическое воспитание», качество отдельных компонентов ФК выпускников вузов не высокое. В частности, в волгоградских вузах РФ посещаемость учебных занятий значительно снизилась (до 60 %) и как следствие - произошло снижение двигательной активности студентов [1]. На преодоление пороговых значений кризисности показателей здоровья студентов указывает рост патологии системы кровообращения на 20%, органов зрения на 25 %, эндокринной системы на 30%, психических расстройств – в 1,5 раза. Объем субвенций, необходимых на реабилитацию достигает 40 млрд. руб. [1**,** с. 59].

По данным Министерства образования Республики Беларусь, за последние годы количество больных студентов первого курса увеличилось на 10,3 % [2, с. 5], улучшение здоровья за годы обучения не наблюдается. Ученые Беларуси (Н.Т. Лебедева, В.А. Соколов, В.И. Коледа, В.А. Медведев, А.Г. Фурманов, Ю.Н. Князев и др.) констатируют, что при стандартном проведении занятий по физической культуре положительные сдвиги в функциональной, физической подготовленности, мотивации к соблюдению правил здорового образа жизни у студентов отсутствуют [3; 5, с. 53]. Ухудшение физической подготовленности и здоровья является закономерным следствием недостаточной двигательной активности на фоне высоких интеллектуальных нагрузок, употреблением психоактивных веществ, возрастания маргинальности и процессов самодеструкции многих студентов [1, 3, 5].

Из приведенных фактов следует, что сложность решения проблемы качественного формирования ФК студентов непрофильных вузов обусловлена не концептуальными, теоретико-методологическими или программно-нормативными аспектами, а именно технологическими – недостаточной разработанностью эффективных способов реализации на практике вполне со-

вершенного теоретического потенциала. Именно технология «приближает педагогику к точным наукам, а педагогическую практику, включающую творчество преподавателя, делает вполне организуемым, управляемым процессом с предсказуемыми позитивными результатами».

Обновление и углубление содержания образования в сфере физической культуры профильных и непрофильных специальностей прежде всего связано с наиболее полной реализацией его культурообразующей и гуманизирующей функции (М.Я. Виленский). Его социокультурная сущность - в формировании нового образа мира и новой, вписанной в этот образ системы культурной деятельности личности. В этой связи Л.Б. Андрющенко., В.А. Овсянкин, Г.Н. Сущенко, С.Е. Покровская, Н.Н. Баркан, В.Н. Наскалов и другие авторы, характеризуя технологии формирования ФК студентов отмечают, что система обучения, контроля знаний, умений и навыков сегодня не просто отстала, она вступает в противоречие с современными требованиями к подготовке специалистов. Главный ее недостаток - она не способствует самостоятельной работе студентов, не стимулируется условиями преподавания.

Результаты исследований по выявлению особенностей формирования личных мотивов к ЗОЖ, мониторинг здоровья, физической подготовки, знаний студентов УО «МГПУ» подтверждают, что разработка модульно-рейтинговых технологий обучения по дисциплинам цикла «ФК» для юга Беларуси актуальна и требует экспериментального обоснования непосредственно в регионе.

Известно, что мотивацию следует различать как внутреннюю и внешнюю по отношению к школьнику, студенту (П.К. Дуркин., М.П. Лебедева). Интерес к занятиям формируется в результате внутренней мотивации, когда внешние мотивы и цели соответствуют возможностям обучающихся, и студент понимает личную ответственность за их реализацию («Я» – концепция).

Анализ литературы свидетельствует, что наиболее прогрессивными, в полной мере использующими мотивационный компонент образования, являются модульно-рейтинговые технологии. Они включают два взаимосвязанных компонента – модульное обучение (по программе модульного типа) и рейтинговый контроль [4, с. 55; 6, с. 20]. К сожалению, экспериментальное обоснование эффектов модульно-рейтингового физкультурного образования обнаружено лишь в двух работах [4, 6]. Несмотря на изученность общей теории модульно-рейтинговых технологий, они не адаптированы к дисциплинам цикла "ФК" вследствие сложности определения баланса критериев оценок «за теоретические» и «практические» компоненты профессиональной подготовки. Таким образом, актуальность научных исследований по данной проблеме очевидна.

Кафедрой физического воспитания УО «МГПУ», осуществляющей подготовку кадров для дошкольных учреждений, разработаны учебные программы модульно-рейтингового обучения по основным дисциплинам цикла "Физическая культура". Внедрение программ в учебный процесс будет осуществляться в период 2006 – 2008 г.г. Разработана программа модульного

типа и основные критерии рейтингового контроля успеваемости студентов по дисциплине «Спортивные игры и методика преподавания» (Табл. 1).

Таблица 1

Виды учебно-тематических модулей и последовательность их изучения

| № | Учебно-тематический модуль (УТМ), тема | Формы занятий | | | * Максимальная |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Лекции | Практи | Всего | |
| | Девятый семестр | | | | |
| 1 | УМТ общетеоретической подготовки «Спортивные игры в системе физического воспитания школьников» | 2 | 2 | 4 | 8 |
| 2 | УМТ общетеоретической подготовки «Основы теории обучения технике, тактике спортивных игр» | 2 | 2 | 4 | 10 |
| 3 | УМТ организационно-методической подготовки «Баскетбол - организация занятий и соревнований с учащимися» | 2 | 6 | 8 | 23 |
| 4 | УМТ технико-физической и методической подготовки «Баскетбол - методика обучения технике, тактике игры» | 2 | 16 | 18 | 43 |
| 5 | УМТ организационно-методической подготовки «Волейбол - организация занятий и соревнований с учащимися» | 2 | 6 | 8 | 23 |
| 6 | УМТ технико-физической и методической подготовки «Волейбол - методика обучения технике, тактике игры» | 2 | 16 | 18 | 43 |
| | Десятый семестр | | | | |
| 7 | УМТ общетеоретической подготовки «Планирование и оценка эффективности процесса обучения спортивным играм учащихся начальных классов» | 2 | | 2 | 5 |
| 8 | УМТ общетеоретической подготовки «Соревновательная деятельность в спортивных играх. Системы соревнований» | 2 | | 2 | 5 |
| 9 | УМТ общетеоретической подготовки «Система подготовки спортсменов в спортивных играх» | 2 | 2 | 4 | 8 |
| 10 | УМТ организационно-методической подготовки «Бадминтон - организация занятий и соревнований с учащимися» | 2 | 4 | 6 | 21 |
| 11 | УМТ технико-физической и методической подготовки «Бадминтон - методика обучения технике, тактике игры» | 2 | 16 | 18 | 43 |
| 12 | УМТ организационно-методической подготовки «Настольный теннис - организация занятий и соревнований с учащимися» | 2 | 6 | 8 | 23 |
| 13 | УМТ технико-физической и методической подготовки «Настольный теннис - методика обучения технике, тактике игры» | 2 | 16 | 18 | 43 |
| 14 | УМТ организационно-методической подготовки «Футбол - организация занятий и соревнований с учащимися» | 2 | 6 | 8 | 23 |
| 15 | УМТ технико-физической и методической подготовки «Футбол - методика обучения технике, тактике игры» | 2 | 16 | 18 | 43 |
| | Итого *(с учетом поощрительных баллов):* | 30 | 114 | 144 | 400 |

Примечание: * *Баллы назначаются: а) за виды учебной деятельности: посещение одного учебного занятия - 2 балла; выполнение контрольной работы - 10 баллов; оформление учебно-методической документации - 5 баллов; рецензирование модели занятий - 10 баллов; выполнение тестов технико-физической подготовленности по одной игре – 10 баллов; демонстрация модели занятия – 10 баллов; судейство учебных соревнований по одному виду спортивной игры – 5 баллов; б) за «внеучебные» виды деятельности (заня-*

*тия в секции, участие в соревнованиях и др. - до 36 (поощрительных) баллов за учебный год.*

Литература

1. Григорьев В.И. Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления// Теория и практика физической культуры. 2004. № 2. С. 54 – 61.

2. Кобринский М.Е., Фурманов А.Г. и др. Формирование физического здоровья детей и молодежи, проживающих на территориях радионуклидного загрязнения: пособие для учителей физической культуры. Мн., 2005.

3. Лебедева Н.Т. Формирование здоровья студентов в вузе // Проблемы физической культуры и спорта. Научные труды ученых Беларуси. Часть 1. / Под ред. В.М. Коласа. Мн., 2001.

4. Наскалов В.М. Особенности организации рейтингового контроля в процессе профессионально-прикладной физической полготовки студентов вузов //Теория и практика физической культуры. 2002. № 10. С. 55 – 59.

5. Фурманов А.Г., Князев Ю.Н. Формирование здорового образа жизни учащихся и студентов учебных заведений, находящихся на территориях радионуклидного загрязнения / Мир спорта. 2001. № 3. С. 52 – 55.

6. Шевцова В.В., Короткова Б.А. Повышение качества учебных достижений студентов по дисциплине «плавание» на основе модульно-рейтинговой технологии обучения // Теория и практика физической культуры. 2005. № 3. С. 19 – 23.

# ТЕХНОЛОГИЯ «ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО» (OPEN SPACE) КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

И.И. Губаревич
Социально-педагогическое общественное объединение «Чазения»

Сегодня дополнительное профессиональное образование педагогов представлено в виде семинаров, образовательных программ и учебных кружков, реализуемых в учреждениях повышения квалификации, программах общественных организаций, в рамках работы методических объединений. Проводимые мероприятия направлены, прежде всего, на поддержку профессионального саморазвития педагогов, на знакомство с достижениями педагогической науки, освоение инновационных технологий обучения, обмен опытом с коллегами. Участники данных форм повышения квалификации отмечают их актуальность, новизну и полезность для собственного

профессионального развития. В то же время существует определенная неудовлетворенность традиционными формами и методами проведения подобных образовательных мероприятий как со стороны участников, так со стороны организаторов. На наш взгляд, это связано с чрезмерной регламентацией деятельности участников, «неразделенностью» ответственности за результаты, недостаточным включением в процесс обучения опыта и знаний педагогов.

Это обусловливает необходимость модернизации форм дополнительного профессионального образования педагогов, поиска методов работы, направленных на организацию активного взаимодействия и коммуникации между участниками, проявлению ими большей самостоятельности, ответственности, получению обратной связи на собственные идеи, разработки.

Возможно, преодолеть существующие затруднения позволит технология «Открытое пространство» (Open Space), популярность которой растет в мире. С равным успехом она используется для поиска решения проблем, планирования, обсуждения и определения стратегии деятельности в школах, бизнесе, общественных организациях, государственных учреждениях и т.д. В нашей стране технология «Открытое пространство» на сегодняшний день мало известна и не имеет широкого распространения. На данный момент с описанием структуры технологии и способами ее использования для работы с различными целевыми группами можно познакомиться, прочитав немногочисленные источники на русском языке [1, 2]

Имеющийся небольшой опыт ее проведения позволяет говорить о том, что технологию «Открытое пространство» можно рассматривать как: простую и продуктивную форму работы, позволяющую участникам обсудить проблемы в их деятельности, поставить актуальные для них вопросы и пытаться совместно найти ответы и/или более эффективные механизмы решения возникающих затруднений в деятельности; средство, которое способствует самоорганизации группы для обмена опытом, обсуждения исследований за короткий период времени в рамках одной темы; метод, продуцирующий групповые процессы, которые поддерживают позитивные изменения в группе, творческие решения обсуждаемых вопросов, улучшение коммуникации и налаживание сотрудничества между участниками; средство для обучения друг у друга, групповой ответственности за принятые решения; форму работы с большим количеством участников (от 20 до 100 и более); способ организации коммуникации, направленный на разработку стратегического направления или планирования деятельности, регулирования конфликтов, определения направлений сотрудничества, позволяющий использовать себя в процессе обучения, повышения квалификации, проведения конференций.

Знакомство педагогов Социально-педагогического общественного объединения «Чазения» с технологией «Открытое пространство», позволило рассматривать технологию как одну из форм педагогической поддержки профессионального саморазвития педагогов. Использовалась данная технология в рамках нескольких семинаров для учителей средних школ.

Один из семинаров, на примере которого мы рассмотрим применение технологии «Открытое пространство», был направлен на обсуждение затруднений, которые возникают у учителей, выстраивающих свою деятельность в стратегии активного обучения, и поиск способов их решения. Оформить найденные решения участникам предлагалась в виде тезисного плана их собственной статьи.

В течение первого дня семинара участники, используя индивидуальную и групповую работу, дискуссии и работу с текстом, пытались определить и максимально точно описать возникающие трудности, разобраться в причинах их возникновения. Итогом деятельности первого дня стало форму-

лирование каждым участником вопроса для дальнейшего обсуждения в рамках темы семинара.

Эти вопросы участников стали предметом анализа, содержательного продвижения во второй день семинара. С помощью библиотеки семинара (в которой организаторами была собрана различная научная и методическая литература), индивидуальных и групповых консультаций с организаторами участники пытались найти способы решения своих трудностей. В результате работы они нашли способы решения имеющихся трудностей; адаптировали к своему учебному предмету новые методы обучения; познакомились с новыми теоретическими наработками; разработали новое видение преподавания своего предмета; определили способы работы с родителями и учащимися.

Третий день семинара предполагал проведение непосредственно технологии «Открытое пространство», в рамках которой участники могли предложить для взаимной экспертизы свои содержательные наработки.

После знакомства с условиями проведения технологии каждый участник мог предложить свой вопрос и способ его обсуждения. Заявивший вопрос автоматически становился лидером площадки, приглашал к обсуждению других участников и становился ответственным за процесс работы в группе.

Все заявленные вопросы, после согласования с участниками места и времени работы, фиксировались в таблице (табл. 1).

Таблица 1

| Время | Место сбора группы А | Место сбора группы Б | Место сбора группы В | Место сбора группы Г | Место сбора группы Д |
|---|---|---|---|---|---|
| 11-12 | Вопрос для обсуждения и имя участника | | | | |
| 12-13 | | | | | |
| 13-14 | | | | | |

Таким образом, в процессе заполнения таблицы образовывались площадки, разные по своей тематике и времени работы.

Одновременно в определенный промежуток времени работало 4-5 площадок. Участники могли выбирать ту площадку, которая наиболее полно соответствовала их профессиональным интересам. Если содержание или форма работы на площадке по каким-то причинам не соответствовало ожиданиям, участник мог перейти и включиться в работу иной площадки.

В процессе деятельности каждой площадки заполнялся протокол, в котором фиксировались обсуждаемая тема (проблема, вопрос), записывались те идеи и выводы, к которым пришли участники после обсуждения. Все протоколы сдавались организаторам семинара, затем копировались и складывались в папочки каждого участника. Это позволяло участникам познакомиться с результатами работы всех площадок.

В то же время у каждого участника была возможность отказаться от участия на площадках и поработать индивидуально либо взять консультацию у своих коллег или модераторов в случае, если заявленные темы не заинтересовали его или на площадку никто не пришел.

Последний день семинара был посвящен составлению плана написания статьи, подведению итогов семинара.

Анализ проведения технологии «Открытое пространство» с педагогами показал, что она позволяет создать условия, при которых участники могут обсудить проблемы, возникающие в профессиональной деятельности, самостоятельно поставить актуальные вопросы и пытаться совместно найти ответы и механизмы их решения.

Во время взаимодействия и общения педагоги обмениваются важной для них информацией, находят новые идеи, новое видение своих вопросов, деятельности. Они ставят собственные задачи профессиональной деятельности.

Технология «Открытое пространство» позволила объединить и вовлечь участников, имеющих различный опыт профессиональной деятельности, различные представления, позиции по обсуждаемым вопросам. Постоянное взаимодействие способствовала созданию условий развитию умений принимать решения, умений слушать и слышать друг друга, приходить к консенсусу или компромиссу.

В то же время предложенный участникам способ работы вызывал некоторые затруднения, связанные с необходимостью точного определения темы семинара, соотношением сформулированных вопросов к временным рамкам для его обсуждения. Остается определенным затруднением для организаторов семинара нахождение способа фиксации полученных результатов работы малых групп, так как в процессе обсуждения на площадке часто возникает большее количество разных и интересных идей, которые не всегда фиксируются участниками в итоговом протоколе, и поэтому он иногда выглядит очень формально.

Таким образом, технология «Открытое пространство» представляет собой интересную и перспективную форму работы с педагогами, направленную на развитие их профессиональной компетентности.

Литература

1. Гавдис С.Г., Чернов В.Ю. Клуб устойчивого развития: в помощь лидеру / С.Г. Гавдис, В.Ю. Чернов; под общ. ред. Г.В. Веремейчик. Мн., 2005.
2. Herman Michael. Working in Open Space: A Guided Tour // www.openspaceworld.org

## ВАРИОСКОПИЧЕСКИЙ МЕДИАТЕКСТ КАК МЕТАКОММУНИКАТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ

В.М. Зеленкевич, Д.А. Равков
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Динамические изменения информационной инфраструктуры современного общества оказывают серьезное воздействие на все сферы жизнедеятельности, в том числе и на образовательное пространство.

Интенсивное развитие информационных технологий создает предпосылки для формирования универсальной мультимедийной гиперсреды, кото-

рая постепенно вбирает в себя весь комплекс средств массовой коммуникации, а также арсенал технических средств, окружающих человека в повседневной жизни. Следует признать, что преобладают методы и способы передачи визуальной информации, в том числе и образовательной направленности. Учебная информационная сфера не может остаться в стороне от происходящих перемен. На наших глазах происходит трансформация педагогических средств обучения, их перевод на мультимедийную основу. Такие нововведения, как обучающие и интерактивные программы в технологиях мультимедиа, дистанционное обучение, связанное с развитием компьютерных сетей привели к появлению определенных трудностей, связанных с восприятием и качественным анализом больших объемов невербальной информации.

Удельный вес наглядной информации, связанный, в первую очередь, с электронными технологиями, настолько велик, что традиционные информационные средства (книга, журнал, живое слово) порой теряются в интенсивном визуальном потоке. Как следствие, все большую актуальность представляют вопросы разработки методологии предъявления учебной информации на занятии.

Возросший поток аудиовизуальной информации, сопряженный со стремительным развитием визуальных средств массовой коммуникации (в первую очередь таких, как телевидение и компьютерные технологии) порождает тенденцию к визуализации человеческого мышления. При этом меняются многие формы познания окружающего нас мира. Данные многочисленных исследований указывают на определенную конфронтацию литературной и визуальной форм восприятия. Об этом, в частности, говорится в работах Н. Хренова [1], который обобщил и проанализировал высказывания В. Бехтерева, А. Пиотровского, первыми обратившихся к вопросам восприятия визуальных сообщений, а также многих современных исследователей феномена средств зрительной коммуникации. Изображение или образ непосредственнее слова (или понятия) в смысле своего относительно беспрепятственного проникновения в сознание. Вербальная информация для полноценного восприятия, эффективной переработки и последующего использования требует определенной подготовки, сформированности линейной системы знаний, что подготавливается предшествующим опытом, мыслительной деятельностью и целенаправленной учебой. Визуальная информация нелинейна, имеет дискретный характер, автономна и фрагментарна по самой своей природе. Она несет в себе элемент завершенности, отрывочности и не требует наличия линейно скомпонованных знаний, включающих кодовый или понятийный словарь.

Очевидным представляется тот факт, что эффективность воздействия медиатекста на учебную аудиторию находится в прямой зависимости от уровня развитости аудиовизуального мышления педагога. Механизм его создания и последующего использования в учебном процессе зависит во многом от композиции предъявляемого материала, его содержания и способов коммуникации различных текстов и изображений в рамках одного учебно-познавательного медиатекста. Высокая степень развитости аудиовизуального

мышления свидетельствует о способности педагога формировать многозначный контекст учебного материала и своевременно видоизменять методы и способы предъявления учебной информации. Нам представляется, что одним из путей активизации познавательной деятельности учащихся может стать применение техники вариоскопического предъявления учебной информации, которая по своей внутренней природе наиболее близка динамическим информационным процессам мультимедийного пространства. Вариоскопическое отображение визуальной информации заключается в изменении кадровых границ и размеров самого изображения в процессе демонстрации. В зависимости от содержания происходит сознательное изменение кадровоизобразительных границ. Переменный формат кадра позволяет эмоционально усилить образное представление учебной информации, рассмотреть скрытые мотивы содержания, недоступные для поверхностного взгляда, и вызвать познавательный интерес у учащихся.

Зрительное восприятие предметов и явлений внешнего мира видоизменяется и дополняется познавательным опытом человека. Форма по своей природе и в познавательной области в частности, является ведущей. При этом пластическая соразмерность демонстрируемого изображения влияет самым непосредственным образом на процессы восприятия. Возникновение образного представления тесно связано с уровнем развития образного мышления, которое, в свою очередь, оказывает непосредственное воздействие на трактовку формы и от этого зависит насыщение формы глубиной содержания. Из определенных элементов действительности в нашем сознании складывается конкретный образ того или иного явления. Существует определенная связь между формами человеческого восприятия окружающего мира и формами передачи и показа реальной действительности.

Психофизиологическое свойство человека объединять в процессе восприятия отдельные факты и явления в единое цельное представление является основой монтажа. Особенности протекания процессов мышления, как и интеллектуальную деятельность человека в целом, можно уподобить отдельным визуальным представлениям или монтажным фразам. На этом базируется теория интеллектуального кино, выдвинутая С.М. Эйзенштейном и послужившая основой для развития современных видов научного и учебного кино [2].

Процесс просмотра предметов и явлений в реальных условиях происходит как в вертикальном, так и в горизонтальном направлениях. При этом осуществляется психологическое выделение объектов и сосредоточение взгляда. В зависимости от содержания учебного материала и его пространственного расположения по горизонтали и вертикали представляется целесообразным применение различных форматов изображений. Технически этого можно достигнуть при помощи варьирования кадровых границ и формата самого изображения. Изображения при этом могут появляться в любой форме и иметь любой масштаб. От обычного соотношения сторон визуальная площадь демонстрации может раздвигаться по горизонтали, может стать

овальной или вертикальной, располагаться по диагонали или в форме усеченной пирамиды.

Формы познания окружающей действительности, особенно основанные на движении ассоциативной мысли, могут быть смоделированы при помощи приемов монтажа. Их воплощение в различных комбинациях зрительных и акустических образов представляет собой фрагмент мультимедийной среды – медиатекст. В силу отсутствия заранее заданной определенности единиц визуальное сообщение несет большое число информационных прочтений или трактовок. Познавательный опыт подсказывает нам представлять тот или иной объект в определенном пространственном расположении, в зависимости от его содержательного контекста.

Вариоскопический медиатекст ориентирован в большей степени на создание дополнительного контекста, выполняющего функцию интерпретации. В данном случае мы имеем дело с метакоммуникативным уровнем коммуникативного процесса. Метакоммуникативный элемент вариоскопического предъявления учебной информации создает модус передаваемого содержания, осуществляя ту или иную смысловую интерпретацию, позволяя задать верный уровень восприятия. При помощи вариоскопического медиатекста на процессы помимо основного восприятия осуществляется косвенное воздействие, создающее соответствующий контекст учебного материала. Смена пространственной позиции в структуре учебного материала приносит новую информацию. После этого начинается пересмотр, переоценка изучаемого явления или процесса как такового. При этом открывается ряд свойств, которые уже были известны, но они выявились более отчетливо, стали более важными именно благодаря методике вариоскопической демонстрации.

Вариоскопический медиатекст содействует более компактному представлению учебной информации и тем самым способствует лучшему ее запоминанию. Кроме того, изучение в ходе лабораторных работ основ создания вариоскопических наглядных пособий помогает придать взаимодействию преподавателя и студента творческий характер (усиление параметров обратной связи), усилить академическую составляющую университетского образования (изучение литературных источников, составление сценариев изготовления будущих пособий, обсуждение результатов работы, апробация изготовленного материала в учебной среде) и содействует интеграционным процессам современного образования (осуществление межпредметных связей, приобретение комплекса знаний, умений и навыков из смежных дисциплин, стирание граней между естественнонаучным и социально-гуманитарным циклами).

Литература

1. Хренов Н. Восприятие многосерийного телефильма как социально-психологическая проблема // Многосерийный телефильм: истоки, практика, перспективы. М., 1976. С. 109-130.

2. Эйзенштейн С.Психологические вопросы искусства. М., 2002. С. 138-152.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

**С.И. Карась**

***Мозырский государственный педагогический университет***

В условиях складывающейся социокультурной ситуации, характеризующейся переходом от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу, объектом и результатом труда человека являются информация и знания.

Одной из основных задач высшего педагогического образования выступает подготовка высококвалифицированных специалистов, способных самостоятельно включать в систему своей деятельности нарастающий поток информации, постоянно совершенствовать свои знания, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям труда, т.е. способных к саморазвитию, самообразованию в течение всей жизни. Мы разделяем точку зрения Ю.В. Громыко [1], считающего, что основным предметом, с которым должен научиться работать современный человек, является знание.

Достижение поставленной цели возможно через актуализацию самостоятельной деятельности студентов, но при этом продукт деятельности должен быть высокого качества.

Вместе с тем анализ образовательной практики и опыт работы в педагогическом вузе показывают, что существующая система самостоятельной учебной деятельности студентов не в полной мере отвечает требованиям реформирования высшего образования. В связи с этим исследователи и педагоги-практики уделяют все больше внимания совершенствованию традиционных и поиску новых средств повышения качества одной из наиболее эффективных составляющих учебного процесса в вузе — самостоятельной учебной деятельности студентов.

Особое место в самостоятельной учебной деятельности студентов педвуза занимают способы работы с учебной информацией. Именно они являются ее «фундаментом», так как от степени их сформированности зависит не только качество приобретаемых студентом знаний, но и умение организовывать свои знания: анализировать, структурировать и представлять знания в различных формах.

В результате наблюдений, бесед со студентами, анализа записей, которые они ведут при самостоятельном изучении учебного материала, приходится констатировать невысокое качество выполняемой при этом работы, проявляющееся чаще всего в обычном переписывании фрагментов текста. Все это позволяет сделать вывод о том, что студенты в процессе самостоятельной учебной деятельности не всегда рационально и эффективно решают проблему получения и переработки информации. Студентов необходимо учить этому, поскольку педагогическая деятельность предполагает постоянную работу с новой информацией.

В современной научной литературе [2, 3, 4, 5] описаны различные модели представления учебного материала: опорные конспекты, блок-схемы, фреймы, таблично-матричные опоры, структурно-логические схемы и др., которые позволяют отобразить изучаемый материал в наиболее оптимальной для восприятия и усвоения форме. Тем не менее, на сегодняшний день они не нашли должного применения в практике высшей школы. Остановимся на некоторых из перечисленных моделей.

Понятие фрейм (от английского слова «frame» — каркас, рамка) было введено американским исследователем Мэрвином Минским. Представляет собой способ организации учебного материала, при котором выстраивается наглядная основа (каркас) конкретного содержания, при этом формируется минимальное описание изучаемого объекта, явления или факта, «очищенное» от пояснений, комментариев, примеров и т. д. Как отмечают А.А. Остапенко, С.И. Шубин [3], фреймовый подход лучше использовать при изучении материала, разбитого на блоки, в каждом из которых встречаются близкие по структуре и форме темы, но наполненные в каждом блоке особенным содержанием

Для блок-схем характерен алгоритмический подход. Существенным отличием блок-схемы от фрейма или опорного конспекта является жесткая структура изображенного материала. То есть при отсутствии хотя бы одного элемента опора теряет свою стройность и красоту из-за разрыва причинно-следственных связей.

Таблично-матричная опора используется для закрепления и систематизации учебного материала. В ее основе лежит таблица, позволяющая в компактной форме объединить строки и столбцы связанных между собой элементов. Табличная форма удобна для классификации данных, в ней легко заметить отсутствие необходимой информации.

Структурно-логическая схема нашла широкое применение при анализе логической структуры учебного материала**.** В качестве элементов знания в таких схемах выступают понятия и суждения (А.М. Сохор). Фактически эти структурно-логические схемы являются ориентированными графами. В вершину графа помещаются структурные элементы изучаемого материала, а с помощью ребер изображаются связи (отношения) элементов друг с другом. Особенность структурно-логической схемы состоит в том, что, не давая никакой количественной информации, она позволяет выявить структурные характеристики учебного материала, представить наглядность числа связей (отношений) между выделенными элементами, способствует формированию более рациональной работы с учебным материалом, развивает творческое мышление.

Несмотря на разнообразие и назначение моделей представления учебного материала, к ним предъявляются следующие требования: поддерживать логико-смысловую организацию учебного материала, то есть показывать элементы учебного материала и их взаимосвязи; программировать анализ и синтез для переработки и усвоения учебного материала [6].

Таким образом, использование различных моделей представления учебной информации позволит существенно повысить эффективность самостоятельной деятельности студентов – будущих учителей, а также послужит основой для трансляции информационной культуры в средние учебные заведения.

### *Литература*

1. Громыко Ю.В. Образовательное знание: методологические, социокультурные, теоретические и технологические аспекты // Адукацыя і выхаванне. 2005. №6. С. 33-40.
2. Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение // Школьные технологии. 2005. №1. С.140-142.
3. Остапенко А.А., Шубин С.И. Крупноблочные опоры: составление, типология, применение // Школьные технологии. 2000. №3. С.19-33.
4. Лисейчиков О., Чошанов М. Минимум занятий – максимум отдачи // Народное образование. 1990. №8. С.74-80.
5. Селеменев С.В. Опорные конспекты // Школьные технологии. 2002. №5. С.127-131.
6. Штейнберг В.Э. Образование – технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество // Школьные технологии. 2000. №1. С. 15-36.


## ТЕХНОЛОГИЯ ПОЭТАПНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ СОЗИДАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ


М.В. Касперко
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы


Под созидательным потенциалом педагога нами понимается его способность к самоактуализации, самоизменению и творческому самовыражению в соответствии с принципами природосообразности, культуросообразности и самодеятельности. В качестве составляющих потенциала педагога выступают следующие компетенции, рассматриваемые как совокупность взаимосвязанных подсистем: социально-культурная; информационно-познавательная; ценностно-смысловая; деятельностная; коммуникативная; компетенции личностного самосовершенствования.

Развитие созидательного потенциала педагога происходит в пространстве естественного, действенного и познавательного начала и имеет определенную направленность (цель), нормы (содержание), способ действия (метод). Этот процесс является образовательным [2], поскольку, управление развитием созидательного потенциала педагога адекватно управлению образовательным процессом. Таким образом, под управлением будем понимать воздействие на этот процесс с целью его координации и сохранения качественной специфики. Это воздействие целенаправленное, значит, оно является управленческим [5].

В статической структуре управленческого действия в качестве субъекта действия выступает педагог, объектом управленческого действия – является инновационный процесс, предметом – созидательный потенциал педагога. По своей сущности и направленности в нашем исследовании имеет место косвенное управление, имеющее свое: содержание, средства, методы, организационные формы [5].Правильно организованное косвенное управление способствует созданию продуктивной среды для интегрирующей деятельности психики обучающегося, продукты которой позволяют психике выполнять свою главную функцию непосредственного управления процессами иннова-

ционной деятельности [3]. Принимая во внимание, что психика педагога есть механизм управления его действиями, исходим из того, что структура инновационного процесса должна влиять на строение соответствующих механизмов психики. Поэтому в дальнейшем рассматриваем психику обучающегося как управляющую подсистему, и в соответствии с ее основными функциями (М.С. Каган) определяем функциональную структуру управленческого воздействия, в которой выделяем пять блоков: мотивационный, ориентационный, операционный, энергетический и оценочный.

В функциональной характеристике управленческого воздействия с учетом деятельностного строения инновационного процесса в каждом блоке рассматриваются цели управленческого воздействия, непосредственное воздействие на инновационный процесс (формы и направленность), предполагаемый результат воздействия на субъект. Так, целью управленческого воздействия для функционирования мотивационного блока является активизация мотивационной сферы. Формы и направленность воздействия определяются характерной последовательностью мотивационных состояний, стимулирующих педагога на способ выработки внутренней мотивации, осознание актуальной потребности в предстоящей деятельности, установку на самоизменение себя как субъекта профессиональной деятельности. Предполагаемый результат воздействия на субъект – сбор информации, осознанный выбор мотива. Итак, каждый блок выполняет свою функцию, однако все они взаимообусловлены, взаимосвязаны и образуют единое целое, необходимы для целенаправленного, продуктивного воздействия на формирование личности педагога.

Рассмотренные концептуальные аспекты позволили сконструировать технологическую последовательность этапов развития созидательного потенциала педагога (студента) в системе инновационной деятельности. В основу конструирования технологических процедур положена система дидактических теорем В.М. Монахова [4], трансформация которых позволяет проектировать процесс развития на следующих уровнях: экзистенциальном, эссенциальном и праксиологическом. На каждом уровне определены соответствующие этапы.

1. Экзистенциальный уровень. В его рамках выделим три этапа.

1.1. Диагностический. Цель: самоопределение уровня потенциальной готовности к решению проблемы (фиксация исходного состоя-

ния). Результат: актуализация себя действующего и осознание потребности в самоизменении и самосовершенствовании.

1.2. Мотивационный. Цель: актуализация и осознание проблемы профессиональной деятельности, формирование потребности ее решения. Результат: Самоопределение и самоорганизация на освоение инновационной деятельности.

1.3. Нормативно-аналитический этап. Цель: «распредмечивание» и индивидуализация нормативно одобренного способа инновационной деятельности (НОСД) [6]. Результат: приращение нового содержания профессиональной деятельности.

2. Эссенциальный уровень. Назначение: выявление ценностного смысла инновационной деятельности, определение практических оснований этих ценностей, установление их адекватности текущим практическим задачам, свободный и ответственный выбор. На этом уровне происходит: переосмысление традиций и собственного опыта сообразно современной социокультурной ситуации по критериям интеллектуально-логического и оценочного аспектов убеждения. Результат: первичное представление о конечном продукте.

3. Праксиологический уровень предусматривает следующие этапы.

3.1. Проектировочный. Цель: создание первичного проекта. Результат: проективность как характерное качество современного педагога.

3.2. Реализационный. Цель: осознание уверенности в практическом действии через первичную апробацию инноватики в педагогической деятельности. Результат: приращение собственных норм.

3.3. Оценочно-рефлексивный. Цель: осмысление и оценка своих потенциальных возможностей, осмысление себя «отраженного», осознание

невозможности движения назад. Результат: индивидуализация НОСД на уровне критерия собственной деятельности.

Следует отметить, что все этапы, находятся в тесной взаимосвязи и не обладают строгой линейностью.

В качестве средства управления развитием созидательного потенциала на каждом этапе нами выбрана технология мониторинга.

Целью мониторинга является: получение достоверной информации о процессе развития созидательного потенциала педагога (студента) на каждом этапе и разработка коррекционной программы, способствующей оптимальному развитию созидательной деятельности каждого педагога или студента.

Мониторинг как технология управления развитием созидательного потенциала студента с дидактической позиции включает цели, задачи, средства получения и усвоения информации; действия участников мониторинга по ее анализу и рефлексии, этапы мониторинга. В психологическом аспекте технология мониторинга предусматривает определение динамики уровня развития созидательного потенциала каждого студента в процессе изучения дисциплины и создает возможность коррекции развития в соответствии с определенными потребностями, мотивами, целями и задачами. С методической стороны мониторинг обеспечивает систему педагогической диагностики, без которой невозможно эффективное управление дидактическим процессом, а также достижение оптимальных для имеющихся условий результатов [1].

Для того чтобы мониторинг стал реальным средством управления, он, должен быть организован в виде определенной системы деятельности с учетом конкретной учебно-педагогической ситуации. В обозначенной нами образовательной ситуации объектом мониторинга выступает инновационная деятельность педагога (студента), предметом – процесс развития его созидательного потенциала.

Система мониторинга включает: 1) программу мониторинга развития созидательного потенциала, предусматривающую этапы мониторинга, цель его проведения, виды диагностики, сроки проведения каждого этапа; 2) мониторинг развития компетентности в каждой определенной компетенции; 3) мониторинг достижений в развитии компетенций; 4) обработку результатов мониторинговых исследований с выявлением степени развитости потенциала и определением рейтинга его достижений; 5) индивидуальную коррекционную программу совершенствования компетентности в соответствующей компетенции.

Основная функция проведения мониторинга состоит в том, чтобы обеспечить управление созидательной деятельностью студента и развитием его профессиональной компетентности, сделать этот процесс мотивированным, целенаправленным, духовно-творческим.

Литература

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003.
2. Громкова М. Т. Педагогические основы образования взрослых: Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 1994.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М., 1974.
4. Манахов В.М. Методология проектирования педагогической технологии // Школьные технологии. 2000. №3. С.3-13.
5. Пищулин Н.П., Ананишнев В.М. Технологизация управления образованием // Школьные технологии. 2001. №4. С. 3-13.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996.

# ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ В МЕТОДИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.П. Королева

Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка

На протяжении XX века образовательная область «Искусство» ориентировалась на идеи всестороннего развития личности, реализации личности в творчестве, обращалась к идеям гармонии, красоты, творчества, духовного совершенствования и самосовершенствования, приобщения к духовной культуре через искусство. В мировой теории и практике рождались интересные, уникальные, прогрессивные и синтезирующие передовой опыт системы художественного образования и воспитания в области музыки, изобразительного искусства, искусства танца, театрального искусства,

национального фольклора и т.д. (Э. Жак-Далькроз, З. Кодай, К. Орф, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов и др.). Конкурсы песни, игры на музыкальных инструментах, рисунка, танца, фотографии, лепки, художественных изделий из различного материала и др. выявили немало талантливых детей, чей личностный потенциал удалось раскрыть. К концу XX века можно констатировать развитие целой сети школ художественного профиля (с музыкально-эстетическим, хоровым, художественно-театральным уклоном, школы искусств и т.д.), где заведомо предполагалась результативность постижения искусства и воспитание достойной смены.

Однако в начале нового века ситуацию как в области художественного образования, так и в воспитании человека будущего в целом можно расценивать как кризисную в связи с тем, что духовно наполненные идеи XX века не получили должного развития, не смогли полноценно реализоваться из-за отсутствия ряда условий. Основными негативными моментами помимо определенных социальных условий в данной ситуации являются: отсутствие опоры на современную технологическую среду, недостаточная разработанность практических путей введения культуры в образовательное пространство, снижение личностного потенциала учителя**,** вытеснение на второй (иногда на последний) план дисциплин художественного цикла в системе школьных предметов и факультативов, переход на платную основу кружков художественного творчества и т.д. Также следует отметить, что представление позитивных идей в области художественного образования с акцентом на культуру, как главном содержании преподавания всех видов искусства, вступает в противоречие с недостаточной подготовленностью учителей. Потому идея постижения культуры через искусство должна подкрепляться созданием полноценных методик на основе художественного образования, где теория не оторвана от практики, где происходит постоянное обогащение практической работы через внедрение обоснованных в теории положений.

Проблема воспитания творческой личности, приобщения учащихся к творчеству во всех его видах была актуальна всегда. В настоящее время существует противоречие между заинтересованностью общества в творческом работнике во всех сферах жизни и несовершенством системы образования, где методики изучения большинства предметов не могут обеспечить каче-

ственное решение этой проблемы, не соответствуют современным представлениям о путях развития творческой личности. Как помочь человеку открыть в себе источники творческих сил, открыть поэта, художника, творца независимо от сферы деятельности? Подготовлены ли для такой миссии учителя, которые преподают дисциплины художественного цикла? Только способность к постоянному творчеству самого учителя поможет решить эти проблемы.

Преподавание искусства – область достаточно уникальная и требующая особых методик. Каждому начинающему понятно, что без открытий в этой области, постижения профессиональных тайн преподавания, обучения искусству при всем желании может не достичь успеха.

Среди методик, предлагаемых в различного рода пособиях по профессиональной подготовке учителя музыки описывается достаточно много методов и приемов работы, используемых в учебно-воспитательном процессе. В статьях и научных тезисах данные представления расширяются и дополняются информацией о новых опытах и экспериментах. Однако при этом не упоминаются некоторые уникальные методические находки, которые могли бы стать во главу угла всей профессиональной подготовки будущего учителя.

Одним из высших образцов в культуре познания мира выступает уникальный метод – игра в бисер. Трудно себе представить методы или методики, дающие возможность более полноценно обеспечить развитие творческой личности, чем эта сложная и объемная игра, требующая постоянной подготовительной работы. Выбрав в качестве направленности поклонение Духу в его высоком понимании, почтение к Духу, игра в бисер стала одним из самых ярких явлений в мире предлагаемых методик.

Игра в бисер – великая идея, которая существовала всегда, – отмечает в своей книге «Игра в бисер» Герман Гессе – немецкий писатель XX века. В периоды своего высшего расцвета игра стала воплощением духовности и артистизма, явилась тем образцом, на который можно ориентировать новые поколения преподавателей дисциплин эстетического цикла. Требующая постоянной работы над собой, с одной стороны, и работы по восприятию жизни во всех ее проявлениях – с другой, игра изначально программирует высокий уровень требований к личности.

Игра в бисер – это словно сотворение узоров из того материала, который дарит нам мир: темы, мотивы, образы, формулы, идеи, чувства, эмоциональные реакции, догадки. При возобновлении творческого проекта для конкретных учащихся каждый раз можно менять в узоре некоторые детали, и, исходя из потребностей обучаемых, приводить данный проект к модифицированному решению.

Как из бисеринок можно сделать узор, открывающий красоту и при этом очевидно мастерство автора узора, так и при игре в бисер самые разные формулы-модели выстраиваются в интересные познавательные полотна, раскрывающие смысл нашей жизни. Однако каждая отдельно взятая бисеринка может быть на уровне драгоценного камня, а может оказаться и обыкновенным мусором. Потому так важна Личность, умеющая переплавить собранный

по жизни материал в драгоценные камешки, а затем использовать эти россыпи в своих образовательных проектах. В современной интерпретации это может трактоваться как механизм ассоциативного мышления. В этом случае осознание художественного образа преодолевает рамки одного вида искусства, и все богатство и разнообразие жизненных связей выводит на новый уровень познания действительности.

В самой разной форме игра в бисер живет в целых поколениях, начиная с искусства сказителей. Для постижения этой сложной игры с целью преподавания нужно для себя осмыслить целый ряд истин. Среди особенностей техники игры следует отметить, что каждая партия включала изначально группировку и противопоставление концентрированных идей из многих умственных и эстетических сфер. Относительность контрастов, сопряжение частного и общего, нахождение единства противоположностей, взаимодействие антагонистичного и другие мудрости стали правилами игры. Междисциплинарность, универсальность, парадоксальность, отсутствие границ создавали невообразимо свободное и безграничное поле для творчества. Музыка и математика, живопись, литература и музыка, астрономия, физика, музыка и литература и т. д. – какие только сочетания междисциплинарных связей не проявляются в поисках сущего. В современном звучании партию подобной игры можно называть проектом на стыке науки и искусства.

Одна из проблем современной педагогической науки и частных методик, на наш взгляд, – омертвение языка, утратившего свою простоту, художественность выражения, связь со средой бытования (в отличие от сохранившихся оазисов живой практики). В игре в бисер о языке говорится специально. Язык, без которого не получится узор, не терпит бессмысленных слов и выражений, он «любит слова, относящиеся к ядру зыка, наполненные памятью поколений, внятные не только разуму, но и всему существу человека» [1]. Способность выражаться ясно, жизненно, артистично, художественно способствует установлению живой связи с теми, кого мы собираемся учить. Только живая языковая среда может привести к подлинному человеческому общению через призму познания.

В музыке необыкновенным способом заключен смысл мира. Музыкальные образы отражают в частностях общее, являясь высшей формой абстракции, раскрывают закономерности жизни вообще. Поэтому говорить о музыке можно только с человеком, который познал смысл мира, – подчеркивал Г.Гессе. В то же время, доступность, уважение к слушателю, понятность и простота, не исключают, а предполагают, по Гессе, глубину. Параллели духа, диалоги искусств, диалоги эпох, беседы мастеров – подобные результаты требуют особого вдохновения.

Информация вторична, не является самоцелью, но все же расширение информативного поля по естественным законам движения потока сознания показывает один из магистральных путей мышления, где не выстраивается искусственно замкнутая, логически выстроенная система, когда условно выделяется какая-либо сторона жизни, а штрихами, эскизами, фактами, эмоциональными реакциями рисуется экспозиция самой жизни. Вслушиваясь в

жизнь, подмечая невидимые на первый взгляд связи, закономерности, важно затронуть те струны души человека, которые, начиная звучать, требуют поиска, сомнений, открытий. Таким образом, пробуждается стремление к истине, энергия потребности познания, энергия, дающая импульс к дальнейшим открытиям.

Почему так много опытных педагогов в классах преподавания музыки так и не выстроили письменно трактатов, не претендуют на создание учебных пособий, при этом для себя объясняя систему подготовки учащихся? Может быть потому, что в этих записанных трактатах живой и неуловимый смысл игры будет потерян? А в изданных книгах система достаточно неконкретна и именно обобщенность не позволяет ее считать полноценной методической литературой, которой без труда мог бы воспользоваться любой педагог. Не являются ли индивидуализированные модели, родившиеся непосредственно в музыкальных классах сообразно опыту и возможностям каждого учащегося, своего рода игрой в бисер, где подбираются и выстраиваются в личностную драматургию от урока к уроку познавательные партии в диалоге учитель-ученик? Особую ценность в связи с этим приобретает поиск методических путей в аудио, видео и мультимедиа вариантах, как например, видеокурс по методике музыкального воспитания, созданный Э.Б. Абдуллиным.

Методическое творчество педагогов-практиков в основе своей имеет тот естественный язык, о котором специально говорилось в связи с игрой в бисер, где адресованность конкретному ученику предполагает эмоциональность, душевность, взаимопонимание, образность. Хочется высказать пожелание: осуществлять сбор в так называемый банк удачных идей, успешно повторяющихся в вариантах согласно обстоятельствам. Практика массового музыкального образования на сегодняшний день имеет больше различных педагогических находок, прописанных в учебно-методической литературе, чем это есть в опыте работы по подготовке музыкантов в исполнительских классах по фортепиано, аккордеону, скрипке, вокалу и другим музыкальным дисциплинам. Это организуется в самых разных формах – работа с музыкальным произведением, разработка сценариев урока, алгоритмов решения задач, составления цепочки из параллельного решения ряда задач на конкретных музыкальных примерах и т.д.

Каким образом перейти к подобной игре с учащимся, еще не имеющим достаточного запаса знаний, не желающего озвучить свое эмоциональное отношение? Организация подобной игры с учащимся требует диалога, следовательно, некоторых технических шагов.

Практическое внедрение идеи игры требует своеобразного тренинга. Как и любая другая игра, имеющая условия, дающая шанс на успех, привлекательная своей возможностью проявить себя, имеет свой начальный вариант и дальнейшее развитие. Успех приходит тогда, когда царит непосредственность, артистизм, живая атмосфера и проявляется качественно новый уровень мышления учащегося, отличающийся гибкостью, оригинальностью, образностью, глубиной, творческой активностью.

В организации игры после объяснения цели проекта, совместно с учеником отбираются и шлифуются детали, которые впоследствии могут спонтанно включаться в игру. Отобранные музыкальные темы, отдельные музыкальные образы, стихи, афоризмы, цитаты, помогающие ярче показать проблему, фактический биографический материал о композиторах, исполнителях, собственные впечатления учащегося играют важную роль в проектировании общей картины. Среди таких деталей особое место занимает музыкальный материал, исполняемый педагогом и учеником.

В работе «Обучение и воспитание эпического певца» В.А. Бурлаков ссылается на А.Б. Лорда, который высказывает мысль о необходимости включения в учебный процесс выкристализованных временем формул и о том, что жесткие «формулы-модели» характерны для многих эпических культур, и основная задача певцов сводится к научению укладывать эти «формулы-модели» в течение своих мыслей. Успех обеспечивается наличием достаточного запаса в памяти исполнителя таких эпических формул. Пополнение формульного багажа – важная задача для сочинения музыки в устной или письменной традиции [2]. Развивая эту мысль, можно заметить, что методика преподавания любой музыкальной дисциплины предполагает оперирование заранее найденным и апробированным материалом, который по необходимости вплетается в импровизированную беседу, диалог. Если речь идет о художественном творчестве, без эмоционального отношения к нему не обойтись.

Духовность, питающаяся самой жизнью, опытом человека, его стремлением к высшим духовным началам жизни – фундамент, без которого даже развитый комплекс способностей не откроет сущности явлений, а лишь приоткроет занавес над серией частностей. Потому любой рекомендованный путь, раскрывающий технологию познания искусства необходимо соотносить с потребностями своей души, с желанием делать открытия и удивляться мощности и своеобразию наследия, оставленного великими музыкантами. Глубинное содержание музыки есть запечатленная в ней преобразующая сила любви, которая держит весь мир, и, говоря словами В.В. Медушевского, «проходя через наше сердце, воспламеняет его к высшей, истинно достойной человека жизни».

Литература

1. Гессе Г. Игра в бисер. СПб, 2004. С. 9.
2. Бурлаков В.А. Обучение и воспитание эпического певца // Преподаватель. 2001. №6. С.44.

## УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.Л. Котлова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Одним из эффективных способов повышения качества учебного процесса в вузе является управляемая самостоятельная работа студентов.

Правильная её организация обеспечивает формирование учебных умений, которые в дальнейшем способствуют самообучению и самообразованию учителя.

Под самостоятельной работой понимают многообразные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемой во время аудиторных и внеаудиторных занятий или дома по заданиям без непосредственного участия преподавателя. Выполнение этих заданий требует от студентов активной мыслительной деятельности, самостоятельного решения различных познавательных задач, применение ранее усвоенных знаний [1, с. 28].

Самостоятельная работа имеет характерные особенности и условия организации, что способствует ее успешной реализации. Это, в первую очередь, тесная связь аудиторной работы с внеаудиторной, систематичность выполнения, опосредованное управление со стороны преподавателя, использование разнообразных средств обучения, различные формы организации самостоятельной работы. Показано, что нетрадиционные парные, групповые формы совместной деятельности студентов способствуют повышению их мотивированности, позволяют реализовать функционально-коммуникативный подход к овладению иностранным языком, формировать навыки и умения общения [2, с. 86].

Важнейшие условия организации самостоятельной учебной работы студентов: стимулирование заинтересованности в получении знаний; четкая организация учебного процесса, обеспечивающая рациональность и соблюдение бюджета времени; разработка системы знаний, развивающих творческую активность студентов [2, с. 82].

Сущность самостоятельной работы студентов (СРС) состоит в физических, волевых и интеллектуальных усилиях студентов, направленных на овладение общими и профессиональными знаниями, способами их применения при решении практических задач. Деятельность студентов называется самостоятельной, когда студент осуществляет ее без посторонней помощи, с опорой на свои знания, умения, жизненный опыт. При любых формах самостоятельной работы нужно ставить студента в активную позицию, побуждать действовать самостоятельно.

Организация самостоятельной учебной работы студентов – это сведение различных видов самостоятельной учебной деятельности в систему, обеспечивающую их внутреннюю упорядоченность и согласованность. Система самостоятельной учебной работы студентов (СУРС) должна обладать определенной структурой, оперативным контролем и управлением со стороны преподавателей, обеспечивающих выполнение её программы и достижение поставленной цели.

Основные структурные элементы СУРС**:** различные виды самостоятельной работы студентов во время лекций, лабораторно-практических заня-

тий, курсового проектирования, учебных и производственных практик; внеаудиторная самостоятельная работа студентов, которая проводится ими после занятий по расписанию; контроль самостоятельной работы, являющейся основой и средством управления СРС (отсутствие или хаотичный контроль СУРС разрушает её систему); самоконтроль студентов; переориентация педагогической деятельности преподавателей на студента как субъекта педагогического процесса.

Одним из видов самостоятельной деятельности, наименее изученных в современной методике преподавания иностранного языка, являются личностные стратегии изучения языка, под которыми мы будем понимать систему способов самостоятельного совершенствования иноязычных речевых навыков и умений вне учебного процесса.

В соответствии с видами речевой деятельности можно выделить следующие личностные стратегии изучения языка:

1) стратегии чтения: чтения книг, журналов, газет, деловых и личных писем;
2) стратегии аудирования*:* восприятие радио- и телепередач, художественных фильмов, театральных постановок, лекций, аудиозаписей на иностранном языке;
3) стратегии говорения*:* общение с носителями языка при личных контактах и по телефону, переводческая деятельность;
4) стратегии письменной речи*:* написание деловых и личных писем, факсов, электронных сообщений [3, с. 27–33].

Необходимо заметить, что самостоятельность студентов в процессе обучения не является абсолютной, так как процесс обучения является двухсторонним, в нем всегда существует отношение «преподаватель – студент»; разумная, педагогически обоснованная помощь студентам в процессе выполнения ими заданий и стимулирование их учебно-познавательной деятельности способствуют развитию познавательной самостоятельности обучающихся; умелое педагогическое воздействие преподавателя влияет на самооценку обучаемого; личностно ориентированное образование создает условия для развития личности, способной к саморазвитию, самореализации.

При изучении иностранного языка студентам важно учитывать свои индивидуальные психологические особенности. Так, например, сангвиники и холерики проявляют пониженную продуктивность при долгом и однообразном выполнении каких-либо действий, они их утомляют. Флегматики и меланхолики, напротив, в условиях заранее запланированной, четкой, хотя скучной деятельности обнаруживают большую продуктивность. Экстраверты легко вступают в контакт, им свойственна инициативность, они легко адаптируются в новых ситуациях. Психологическая энергия интравертов направлена вовнутрь, на самих себя. Они замкнуты, с трудом контактируют с окружением. Конечно, переоценивать значение свойств темперамента не следует, но и игнорировать их также неправомерно.

Студентам важно знать собственные особенности восприятия. Опираясь на эти знания, можно усваивать учебный материал, задействуя по возможности все каналы ввода информации.

На основе индивидуальных психологических особенностей восприятия американские психологи разделили людей на три группы. Первая группа – аудиалы. Это учащиеся, отдающие предпочтение слуховому восприятию. Они хорошо воспринимают устную речь, любят слушать, но и с нетерпением ждут возможности высказаться. Для такого типа людей наиболее подходят такие личностные стратегии изучения иностранного языка, как аудирование и говорение.

Вторая группа – визуалы. В основе обучения этих студентов лежит зрительное восприятие информации. Визуалы обучаются на основе наблюдений и демонстраций, не восприимчивы к звукам, отвлекаются на зрительную информацию. Эти люди могут успешно использовать видеозаписи, Интернет при изучении языков.

Третья группа: кинестетики, которые обучаются в действии, через непосредственное участие в деле. Они импульсивны, сразу начинают действовать, выбирают решения требующие активных действий [4, с. 22-26].

Самостоятельную работу студентов следует считать основным процессом подготовки их к работе после окончания вуза и главным методом усвоения учебного материала и приобретения собственных знаний.

Практика показывает, что неоценимую помощь преподавателю в организации работы по овладению иноязычной лексикой могут оказать технические средства обучения. В последние годы наметилась тенденция к более широкому использованию учебных фильмов (кинокольцовки) в самостоятельной работе обучаемых в условиях языковой лаборатории, видеокласса или центра ТСО [4, с. 61-73].

Активное внедрение в учебный процесс видеоаппаратуры с учебными фильмами на иностранном языке, бесспорно, открывает широкие возможности для интенсификации учебного процесса и повышения его эффективности, активизирует внимание студентов, способствует совершенствованию их навыков аудирования и говорения, так как зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла, более легкому и прочному усвоению лексических единиц, экономит учебное время аудиторных занятий, формирует и совершенствует навыки самостоятельной работы над языком.

Учебный фильм (видеофильм) – специально подготовленное в методическом и режиссерском плане аудиовизуальное средство обучения, предназначенное для создания естественных ситуаций речевого общения, которое обладает большой силой эмоционального воздействия на учащихся за счет основных видов наглядности (зрительной, слуховой, моторной, образной, экстралингвистической и др.). Учебный фильм может быть использован практически на всех этапах обучения иностранному языку, в частности для: презентации языкового материала в языковом контексте; закрепления и тренировки языкового материала в различных ситуациях общения; развития умений устноречевого общения; для обучения иноязычной культуре и выявлении межкультурных различий.

Методика работы с использованием учебных видеофильмов основывается на трех этапах: допросмотровый (преддемонстрационный); просмотровый (демонстрационный); послепросмотровый (последемонстрационный).

На первом этапе студенты отвечают на задаваемые преподавателем вопросы, касающиеся содержания, смысла или проблемы, затрагиваемой в фильме. Затем студентам предлагаются важные слова и фразы, необходимые для лучшего понимания материала. Перед просмотром каждой части студентам предлагаются вопросы, на которые они должны ответить после просмотра. Для более точного понимания студентам предоставляются специальные просмотровые ориентиры и упражнения.

На втором просмотровом этапе необходимо, чтобы студенты принимали активное участие в процессе просмотра, поскольку активный просмотр может не только концентрировать внимание на основной идее, но и доставлять удовольствие и развлекать. В этих целях преподаватель может использовать определенные приемы: прогнозирование слов, фраз, которые будут произнесены персонажами видеоэпизода после паузы, их дальнейших действий, поступков, а также внешности персонажа, которого обучаемые должны описать на основании звукового ряда, не видя его на экране; распознавание, нахождение в видеофрагменте определенных предметов, явлений, действий, цветовых обозначений, названия которых записаны на доске, включая «отвлекающие»; соотнесение прилагательных, записанных на карточке, с тем или иным персонажем видеоэпизода, списка синонимов с включенными словами из видеофрагмента и др.

В числе приемов и видов деятельности, используемых на послепросмотровом этапе, можно выделить следующие: повторение, ролевая игра.

Использование учебного фильма позволяет обучающемуся самому выбирать тот или иной раздел, конкретное задание с учетом сделанных ошибок; пропускать что-либо или с помощью автоматической перемотки возвращаться к уже пройденному материалу, повтору эпизодов, которые вызывали трудности и т. д.

Проведенное нами исследование показало, что использование различных средств обучения, кинокольцовки, информационные технологии существенно повышают уровень овладения студентами иностранным языком. Кинокольцовки позволяют формировать и совершенствовать у обучаемых слухопроизносительные навыки, обучать иноязычному общению с учетом различных социолингвистических факторов, развивать умения чтения. Они обладают большими возможностями в реализации функционального подхода к обучению грамматики и устной речи.

Таким образом, в реализации новых подходов к самостоятельной работе студентов в процессе изучения иностранного языка необходимо широкое внедрение современных технологий обучения с использованием учебного фильма, позволяющее решить проблему индивидуализации и дифференциации в обучении.

Литература

1. Малышева А.Н. Организация и контроль самостоятельной работы учащихся. М., 1987. С.86.

2. Золотухина Л.С. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов // Адукацыя і выхаванне. 2003. № 12. С.12.

3. Fuel Rosey. Self – Directed study.// Cambridge Link. 1997. № 1. P. 27-33.

4. Picard Nigel. Out – of- Class Language Learning Strategies // ELT Journal. 1996. Vol.50/2. P. 19 – 23.

# МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Л.В. Красовская
Мозырский государственный педагогический университет

В современном обществе, где возрастает потребность в специалистах с высоким уровнем квалификации, профессионализма, наиболее успешным будет человек, который способен искать пути выхода из профессиональных затруднений путем переосмысления собственного профессионального опыта. Механизмом такого переосмысления является рефлексия.

Целью разработанной нами методики стало создание условий для формирования рефлексивно-аналитических умений у студентов педагогических вузов, повышение уровня готовности и ценностного отношения к рефлексивно-аналитической деятельности как одной из составляющих профессиональной компетентности учителя.

Достижение цели осуществлялось последовательным решением следующих задач:

1) создание условий для актуализации интереса студентов к рефлексивно-аналитической деятельности и прочного усвоения знаний по теории и практике рефлексивного анализа;

2) выработка умений переносить знания, полученные в ходе изучения дисциплин психолого-педагогического и предметно-методического циклов в практику рефлексивно-аналитической деятельности;

3) формирование у студентов опыта рефлексивно-аналитической деятельности на основе стимулирования потребности в осуществлении рефлексивного анализа собственной педагогической деятельности.

Названные задачи соответствуют трем этапам реализации методики формирования рефлексивно-аналитических умений: ориентационному, теоретическому, деятельностному.

Содержание первых двух этапов было включено в программу авторского спецкурса «Основы рефлексивно-аналитической деятельности учителя», направленного на реализацию развития личностной зрелости и профессиональной рефлексии, на формирование умений проектировать собственную деятельность, соотносить стороны своей профессиональной компетентности с меняющимися запросами общества.

Для успешной реализации этой идеи необходима организация образовательной среды на основе личностно центрированного подхода к обучению, где каждый участник сознательно ставит себе цели, выбирает средства, стремится к достижению и оценке своей деятельности на основе ее рефлексии. В ходе занятий мы акцентировали внимание студентов на важности личностного включения в учебно-воспитательный процесс, сдвига с сильного внешнего контроля в сторону самоконтроля, самовоспитания, самообразования, саморазвития.

Ориентационный этап предполагал формирование направленности личности студента на освоение ценностных ориентаций педагогической деятельности, осознание необходимости рефлексивного подхода к педагогической деятельности, актуализацию собственного личностного потенциала.

Содержание этапа включало в себя: осмысление значимости педагогической профессии, новой функции образования в обществе, осознание необходимости рефлексивной составляющей в педагогической деятельности.

На этом этапе осуществлялось вхождение студентов в процесс освоения содержания педагогической деятельности, ориентация на теоретическое освоение ее норм и ценностей. Актуализировались знания, полученные студентами в ходе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. Реализация метода «Работа с понятиями» [1] позволила студентам под руководством преподавателя выявить и осознать роль рефлексии как неотъемлемой составляющей педагогической деятельности.

Переводу формируемых умений на качественно новый уровень способствует обогащение опыта профессиональной деятельности будущих учителей. Обогащение опыта, в свою очередь, возможно в условиях группового взаимодействия, в ходе которого осуществляется обмен ценностями и смыслами, чередуется индивидуальная и групповая рефлексия. Кроме этого деятельность в условиях кооперации обеспечивает: более высокий уровень результативности и продуктивности учебного процесса; формирование более доброжелательной атмосферы в аудитории; повышение самооценки студентов [2]. Поэтому в ходе спецкурса мы отдавали предпочтение групповым формам работы со студентами.

На теоретическом этапе формирования рефлексивно-аналитических умений раскрывались методологические основы рефлексии; познавательная сторона деятельности студентов была направлена на формирование, хранение и реализацию конкретных моделей педагогической деятельности и ее рефлексии.

Его цель – формирование системы знаний о рефлексивно-аналитической деятельности как условии развития педагогической деятельности и личности; педагогической деятельности как предмете рефлексивного анализа; личностных качествах, характеризующих рефлексирующего учителя; систематизация психолого-педагогических и методических знаний для эффективного осуществления рефлексивно-аналитической деятельности; алгоритма педагогического анализа; формирование рефлексивно-аналитических умений.

На данном этапе необходимо было сформировать у студентов осознание роли рефлексивно-аналитических умений в общей структуре педагогической деятельности. Поэтому преподаватель должен был продемонстрировать образец рефлексивного анализа и организовать совместную работу студентов таким образом, чтобы они самостоятельно пришли к осознанию роли рефлексии для развития педагогической деятельности. Основными формами работы были выбраны проблемные лекции, практические занятия, семинары, проводимые на основе интерактивного взаимодействия, дискуссии.

В содержание теоретического этапа вошло углубление знаний студентов о системном подходе и процессе целеполагания, раскрытие их сущности и значимости с точки зрения рефлексии педагогической деятельности.

В ходе теоретического этапа было достигнуто определенное приращение знаний, необходимых для осуществления рефлексивной деятельности. Тем не менее, по данным психолого-педагогических исследований умения формируются у человека не в результате полученной информации, а в процессе его непосредственного участия в деятельности.

Ведущим принципом деятельностного этапа был принцип практической ориентации, предполагающий интегративное взаимодействие познавательной и профессиональной деятельности с ценностными ориентациями и интересами будущих учителей.

Его основная цель – развитие и закрепление рефлексивно-аналитических умений в ходе учебной деятельности и педагогической практики студентов. Сначала в условиях моделируемой, а затем реальной профессиональной деятельности студенты отрабатывали знания и умения, полученные в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического и предметно-методического циклов. Особое внимание уделялось стимулированию рефлексивно-аналитической деятельности студентов. Использовались практические методы: наблюдение (за деятельностью учителей и однокурсников); рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности (заполнение рефлексивных дневников). Организовывались семинары, круглые столы (групповая рефлексия), в ходе которых обсуждались текущие затруднения студентов и общие проблемы педагогической деятельности.

Чтобы активизировать рефлексивно-аналитическую деятельность студентов во время педагогической практики и повысить эффективность последней в направлении формирования рефлексивно-аналитических умений, мы разработали рефлексивные дневники.

Заполнение дневников позволяло студенту осознавать и регулировать личные цели в соответствии с социальным заказом общества; устанавливать степень соответствия цели урока конечному результату и находить причины успеха и неудач в ее достижении; выявлять причины успехов и неудач отдельных этапов урока; устанавливать целесообразность выбранных средств достижения целей; определять интенсивность собственных затруднений при планировании урока и причины их возникновения.

Разработанная нами методика представляет единую систему действий, направленных на формирование и развитие рефлексивно-аналитических

умений за счет поэтапного роста элементов, влияющих на уровень их сформированности.

Результатом реализации методики явилось повышение уровня сформированности исследуемого качества, что нашло свое выражение в интеллектуальном и мотивационно-ценностном развитии студентов, формировании ценностных знаний и качеств и развитие на их основе рефлексивно-аналитических умений. Полученные данные подтверждают эффективность использованной методики для формирования рефлексивно-аналитических умений у студентов педагогических вузов.

Литература

1. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: Учеб. пособие / С.С. Кашлев. Мн., 2004.
2. Уваров А.Ю. Кооперация в обучении: групповая работа. М., 2001.

## РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ»

А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

В настоящее время в практике образования нередко употребляют следующую терминологию: модульный подход, модульное образование, модульные технологии, учебный модуль. Сам термин «модуль» восходит к латинскому modulus – мера. По содержанию это понятие ближе всего к определению: «условная единица в строительстве или архитектуре, используемая для координации размеров частей сооружения и всего комплекса, приведения в гармоническое соответствие размеров и его частей [1].

В психологии модулярные представления возникли в 70-е годы XX века. Под модулем стали понимать специализированную подсистему памяти, относительно замкнутую и гомогенную, которая характеризуется продолжительностью переработки и доминирующим кодом [2]. Те же положения можно обнаружить в определении принципа модульности, предложенном П.И. Третьяковым и И.Б. Сенновским (1984) [3]. По их мнению, принцип модульности предполагает цельность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков-модулей, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов.

П.А. Юцявичене (1989) приводит ряд отличий модульной системы организации учебно-воспитательного процесса от традиционного образования [4]. При модульном подходе к организации процесса обучения содержание представляется в законченных, самостоятельных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению.

Концептуальной основой модульного подхода выступает системная методология. Поэтому необходимо максимально учитывать структуру учебной дисциплины, системный характер ее содержания, не сводить модули к комплексам, а вычленять их на уровне подсистем. Модульный подход представляет собой подсистему современного учебно-методического комплекса наряду с целями, содержанием, дидактическими средствами и организационными формами обучения. Он включает в себя целевую программу действий студентов, банк информации, методическое руководство для студента и/или преподавателя, листы самоконтроля знаний студентов и задания по их возможной коррекции.

В предисловии к книге «Введение в общую психологию: курс лекций» (1988) автор Ю.Б. Гиппенрейтер приводит предысторию разработки вводного курса по психологии для студентов 1 курса факультета психологии Московского государственного университета. Идея новой учебной дисциплины принадлежит известному советскому психологу А.Н. Леонтьеву. По его мнению, программа курса должна была содержать такие фундаментальные понятия, как «психика», «сознание», «поведение», «деятельность», «бессознательное», «личность», а также изложение основных проблем и подходов психологической науки.

В дальнейшем программа «Введения» неоднократно дорабатывалась сотрудниками кафедры общей психологии, ее содержание расширилось до объема всех разделов общей психологии и изучалось в течение первых двух семестров. «Введение» представляло собой сжатую и популярную форму основного курса «Общая психология», сочетая фундаментальность с доходчивостью, относительной простотой и занимательностью изложения.

В настоящее время можно обнаружить две линии развития первоначального замысла Леонтьева - Гиппенрейтер. Во-первых, создание новых вариантов «Введения в общую психологию» или «Основ психологии» (например, учебник Л.Д. Столяренко). Во-вторых, расширение проблематики курса за счет выхода за рамки общей психологии. Содержание такого курса – «Введение в психологию» - по существу отражено в его названии подобно тому, как представлены и названы разделы в других пособиях (например, «Человек: Психология» Я.Л. Коломинского).

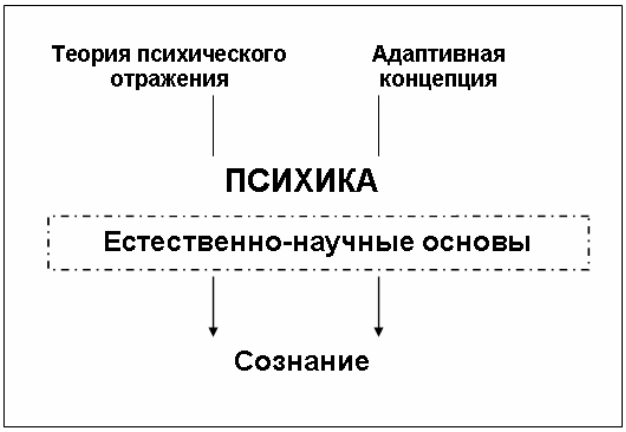
Современное учебное пособие должно, на наш взгляд, интегрировать несомненные достоинства двух названных выше подходов. «Введение в психологию» имеет статус определенного модуля в системе общей психологии наряду с «Психологией личности» и «Психологией когнитивных процессов». В то же время это фундаментальный учебный курс, многие понятия и категории которого, а также изложение парадигм, методологии и методов, обеспечивает вхождение в специальные отрасли психологической науки.

Учебно-методический комплекс содержит три учебных модуля, содержание которых представлено графически. Роль системообразующих факторов в модулях играют три фундаментальные психологические категории: предмет психологии, психика и сознание. Каждый последующий модуль логически вытекает из предыдущего. С точки зрения системной методологии

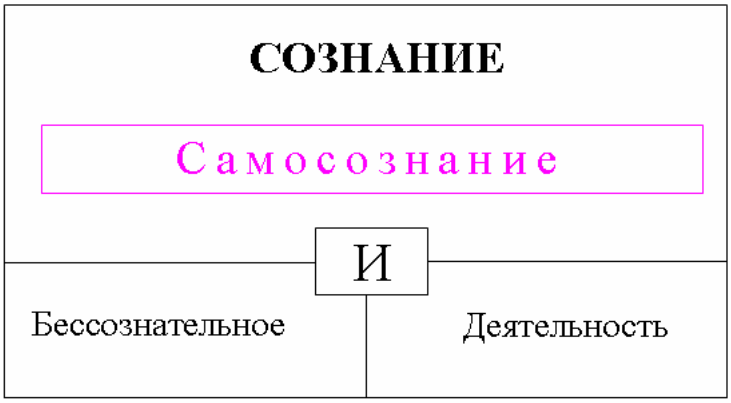
это можно назвать «принципом вложения», когда каждая система одновременно является подсистемой предыдущей (эффект матрешки). Если использовать компьютерную аналогию, то можно говорить о соотношении «папка – файл» и операции расширения данных.

Так, учебный модуль 1 (УМ) позволяет проследить основные этапы становления предмета психологии с точки зрения разных парадигм и соответствующей методологии (и методов его исследования). При этом выходом из модуля служит понятие «психика».

Соответственно, содержание понятия «психика» является базовым в структуре УМ 2. Возникновение психики излагается исходя из двух направлений: теории психического отражения и адаптивной концепции возникновения и развития форм поведения в контексте естественнонаучных основ психологии.




Сознание, как высший уровень развития психики, определяет последующую логику изложения материала в УМ 3. От категорий «сознание» и «самосознание» мы переходим к установлению принципиально значимых соотношений: «сознание и бессознательное»; «сознание и деятельность».




Кроме того, каждый учебный модуль дополнен материалами хрестоматии, списками тематики рефератов и контрольных работ, краткими сведениями о персоналиях, глоссарием, тестовыми заданиями, фрагментами базовой программы курса. Материалы, предложенные в приложении, позволяют расширить базу информации, использовать инвариантные подходы к организации учебного процесса, а также обеспечивают переход от теории к прикладным и практическим областям психологии.

Обязательными структурными элементами являются: введение в модуль, содержательная часть теоретичсекого (лекционного) материала, тест-контроль, информация для преподавателя и студентов.

Необходимость «введения в модуль» обеспечивается применением принципов целостности и структурности. Студент только тогда может стать субъектом образовательного процесса, если он заранее имеет представление о структуре и этапах изучения учебной дисциплины. Он должен представлять также, что может быть содержанием очередной лекции, семинарского или практического занятия. И только в этом случае он утрачивает роль «ведомого» и получает возможность заранее готовиться к диалогу с преподавателем по новой проблеме.

Обучающий модуль целесообразно структурировать в соответствии с тематикой учебной дисциплины. При этом каждая тема должна обладать автономностью, относительной логической завершенностью в пределах целого. Практический модуль представляет собой совокупность практических и лабораторных занятий. Контролирующий модуль предполагает выявление качества и уровня знаний, практических умений и навыков в пределах учебного модуля.

Таким образом, модульная технология обучения позволяет студентам без тревог и особых аффективных состояний осваивать содержание учебного модуля. Негативное отношение к дисциплине, вызванное ситуациями неуспеха, может быть преодолено при изучении следующего учебного модуля. Формируется иная психология учения: «я могу не знать, не понимать содержание отдельной темы, но я способен усвоить другие темы и дисциплину в целом».

ЛИТЕРАТУРА

1. Словарь иностранных слов. М., 1986.

2. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. М., 1999.

3. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография. М., 2001.

4. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Н.С. Логвинова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Приход нового тысячелетия ознаменовался сменой основных ориентиров системы образования. Конкурентоспособность человека на рынке труда определяется совокупностью его личной активности, целеустремленности и большого объема приобретенных знаний, умений, навыков. Повышение требований к будущему специалисту обусловливает необходимость реформирования в сфере профессиональной подготовки кадров.

Современные исследования в области педагогики выявили возможность предварительно рассчитывать наилучшие варианты обучения для определенных условий и создавать научно обоснованный проект эффективной системы обучения. Результат такой работы представляется в виде модели.

Одним из специфических видов человеческой деятельности является игра. Игра использовалась как средство обучения с древнейших времен. Значимость игры в жизни человека подчеркивается в трудах выдающихся мыслителей (Платон, Аристотель, Кант, Ницше, Гессе, Хейзинга). Эффективность игровой организации обучения кроется в самом характере этой деятельности. Основным отличием игровой деятельности является добровольный характер участия и свобода выбора. «Всякая игра есть прежде всего и в первую голову свободная деятельность. Игра по приказу уже больше не игра. В крайнем случае она может быть навязанной имитацией, воспроизведением игры…» [1].

Игру определяют как специфическую неутилитарную деятельность, основанную на свободном проявлении жизненной активности человека и доставляющую ему радость. В основе игры лежит противоречие между непредсказуемостью ее развития и необходимостью следовать правилам. Неопределенность протекания игровой деятельности связана с логическим и эмоциональным переживанием участниками игровых ситуаций, психологической защитой и наступлением на партнера. В то же время игровое действие осуществляется в соответствии с правилами, что обусловливает предсказуемость его исхода. Отсутствие одной из сторон названного противоречия разрушает игру.

Ролевая игра – это условное воспроизведение реальной практической деятельности людей. Она восходит от индивидуального опыта каждого участника и открывает простор для коллективного творчества. Коллектив играющих выступает по отношению к отдельному участнику как организующее начало, санкционирующее и поддерживающее выполнение взятой на себя роли. В ходе игры возникают как собственно игровые отношения, так и отношения по поводу игры, что оказывает влияние на развитие речи и навыков общения у студентов.

Значение использования ролевой игры в педагогическом процессе заключается в том, что она активизирует стремление студентов к контакту друг с другом и преподавателем, создаёт условие равенства в речевом партнерстве, разрушает психологический барьер между преподавателем и студентом. Игра даёт возможность робким, неуверенным в себе людям свободно говорить. В отличие от обычной дискуссии, в которой студенты-лидеры, как правило, захватывают инициативу, в ролевой игре каждый получает роль и должен быть активным партнером в речевом общении.

Анализ педагогической и методологической литературы по проблеме позволил выделить основные требования к отбору ролевых игр: стимулирование учебной мотивации и познавательного интереса учащихся, адекватность реальной ситуации общения; соответствие потребностям и интересам обучаемых; принятие всей группой; максимум возможностей для проявления речевого творчества и инициативности.

В структуру ролевой игры как процесса входят: роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов; реальные отношения между играющими; сюжет (содержание) – область действительности, условно воспринимаемая в игре [2].

Технология проведения ролевой игры состоит из четырех основных этапов: подготовки, установки на игру, проведения, рефлексии. Работа над ролевой игрой начинается с изучения и анализа литературы по проблеме. На основе полученных теоретических данных определяется структура и регламент проведения конкретной игры. Затем разрабатывается содержание, при этом составляется детальный план игры с указанием количества и характера ролей, а также времени, необходимого для проведения игры. На следующем этапе проводится ориентация участников, формируется основная цель игры. Преподаватель дает обоснование выбору тематики и игровой ситуации. Определяются правила игры, особенности действующих лиц. Раздаются необходимые для проведения игры материалы. Распределяются роли. Затем участники разыгрывают предложенную ситуацию, действуя в соответствии с принятыми ролями. Каждый участник совершает действия, обусловленные игровой ситуацией, но обладает при этом определённой свободой в выборе речевых поступков. Студенты совместно обсуждают ход игры. Преподаватель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, подводит итог занятия.

Особенности руководства ролевыми играми обусловлены тем, что на первый план в процессе обучения выдвигается не усвоение знаний, а общение в игровой ситуации. Это изменяет роль преподавателя, который становится организатором активной и сознательной деятельности обучаемых. Большую значимость приобретает умение педагога создать доброжелательную и творческую атмосферу на занятии. Чем свободнее чувствует себя участник ролевой игры, тем инициативнее он будет в общении. В ходе игры педагог не исправляет ошибки, а лишь незаметно записывает их, чтобы на следующем занятии обсудить наиболее типичные.

Таким образом, ролевые игры имеют большое значение в организации обучения, поскольку являются средством моделирования реального общения. Использование ролевых игр на занятиях способствует повышению мотивации учащихся, развитию их мышления (формируются умения анализировать сложные ситуации, более точно формулировать свои мысли, аргументировать их). Кроме того, ролевые игры стимулируют коллективную деятельность и групповые формы коммуникации.

Литература

1. Йохан Хейзинга «Homo Ludens». М., 1992.
2. Конышева И. И. Современные методы обучения иностранным языкам. Мн., 2000

## ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС ДЛЯ ПЕДАГОГОВ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ: АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ

И.С. Маслов
Гимназия № 3 г. Гродно

Уровень реализации творческого потенциала учеников в процессе обучения в значительной степени определяется содержанием заданий, которые использует учитель в урочной и во внеклассной работе со школьниками. Обусловлено это тем, что любое учебное задание, по сути дела, вовлекает учащихся в своеобразный технологический режим, позволяющий им достигать образовательных результатов определенного качества. Это обстоятельство требует уделить самое пристальное внимание проблеме разработки заданий, которые бы давали ученикам возможность получать собственную творческую продукцию, двигаясь по индивидуальной образовательной траектории.

Насколько полно учителя владеют знаниями теоретико-понятийного аппарата конструирования творческих заданий по образовательным дисциплинам, которые они преподают в школе? Имеется ли у них необходимый опыт составления разных типов заданий, обеспечивающих целенаправленное формирование конкретных компонентов творческих способностей личности обучаемых?

Для ответа на эти вопросы, нами был разработан и проведен 10-дневный дистанционный организационно-деятельностный курс «Как разработать творческие задания для уроков». Проектирование курса, в котором приняло участие 10 человек, осуществлялось нами на базе Центра дистанционного образования «Эйдос» (www. eidos.ru).

Участниками курса были педагоги из г. Алдана (Якутия) и г. Байкальска (Иркутская область): учителя иностранного языка, истории, трудового обучения, химии, начальных классов, черчения, биологии, заместитель директора по научно-методической работе, то есть специалисты самых разнообразных образовательных направлений. Несмотря на разную специфику преподавания в школе, они осваивали и обсуждали в дистанционном курсе общую тему – технологию разработки творческих заданий для уроков.

Сам факт дистанционного обучения педагогов с помощью таких средств телекоммуникаций, как электронная почта (E-mail), общение в форуме, использование списков рассылки в режиме телеконференции, не является чем-то необычным и новым. Практика проведения дистанционных курсов для педагогов имеет уже обширную историю и географию. Вместе с тем у разработанного нами курса есть особенности. Во-первых, специфика проведения занятий дистанционного курса базировалась на технологии креативного обучения, принципы которой разработаны А.В. Хуторским [1]. Во-вторых, организационно-деятельностный подход к проектированию курса предполагал продуктивную организацию его занятий: каждый участник при обучении создавал собственную педагогическую продукцию в соотношении с получаемыми им учебными модулями и технологическими предписаниями ведущего курса. Значительное место в курсе отводилось индивидуальной деятельности его участников по выбираемым ими направлениям освоения общей проблематики конструирования творческих заданий.

Программа курса предполагала освоение следующих вопросов: 1) что такое творческое задание? 2) типология творческих заданий для школьников; 3) этапы разработки творческих заданий для учеников; 4) методы выполнения творческих заданий; 5) как разработать банк творческих заданий по предмету?

При обучении в дистанционном курсе участниками были выполнены следующие виды деятельности: освоение содержания учебных модулей, рекомендаций по выполнению заданий; формулирование дискуссионных вопросов ведущему курса в форуме, специально созданном на сайте Центра «Эйдос»; анализ содержания творческих заданий в учебно-методических комплексах; разработка разных типов творческих заданий для школьников; анализ методической продукции других участников курса, представленной в списках рассылки; обоснование и защита собственной типологии творческих заданий по учебному предмету; разработка структуры банка творческих заданий; ответы на вопросы рефлексивной анкеты и др.

Приведем несколько примеров методических заданий, которые предлагались для выполнения участникам дистанционного курса.

Пример 1: «Мое творческое задание».

Выберите любой учебный предмет (класс – на ваш выбор). Проанализируйте по нему учебную программу с целью выделения образовательных объектов для составления задания. Разработайте творческое задание, направленное на обучение учащихся методу гипотез. Проведите методический анализ составленного вами задания. С этой целью дайте ответы на следующие вопросы.

- Что Вы выбрали в качестве объекта для этого задания?
- Какие виды деятельности предлагает Ваше задание выполнить ученику?
- Какую продукцию предлагается получить ученикам с помощью данного задания?
- Каковы частные критерии оценки ученической продукции задает содержание вашего задания?

- Обеспечена ли занимательность содержания задания для учеников? При помощи каких приемов?
- Предложите другие варианты названий вашему заданию. Дайте им свою оценку.
- Предложите свой вариант решения предложенного вами задания.

Пример 2. «Типы заданий для мальчиков и девочек».

Как вы думаете, какие типы творческих заданий вызовут наибольший интерес: а) у мальчиков, б) у девочек? Попытайтесь дать обоснованный ответ на предложенный вопрос. Для этого проведите «мысленный» педагогический эксперимент. Результаты проведенного вами эксперимента занесите в таблицу 1.

Таблица 1.

| Типы творческих заданий | Учащиеся | |
|---|---|---|
| | мальчики | девочки |
| Вызывают интерес у учащихся | | |
| Позволяют школьникам максимально реализовать себя | | |
| Недостаточно эффективны для организации творческой деятельности учащихся | | |
| Краткие пояснения и замечания | | |

Пример 3. «Мое определение».

Войдите в сеть Интернет и откройте страницу любой поисковой службы, например, www.ya.ru. Найдите как можно больше разных определений понятию «творческое задание». Скопируйте наиболее значимые и ценные, на ваш взгляд, определения на жесткий диск вашего компьютера. Проанализировав отобранные вами дефиниции, попытайтесь дать свое определение содержанию понятия «творческое задание».

Анализ суждений и образовательных продуктов, созданных участниками при обучении в дистанционном курсе, позволил нам сделать следующие выводы.

Во-первых, у педагогов нет четкого понимания дефиниции самого понятия «творческое задание». На наш взгляд, причина данного положения кроется в указании на весьма характерную ситуацию, когда за терминами обыденного языка (кто не знает, что такое, например, творчество?) предполагается само собой разумеющееся содержание. В такой ситуации термины «творческое задание», «проблемное задание», «творческая задача» и др. часто употребляются учителями неточно, без понимания того смысла, который в них вкладывается.

Во-вторых, педагоги не могут выделить признаки содержания заданий, которые определяют их креативный потенциал. В качестве базового параметра «творческости» задания все участники курса единогласно выделили проблемность его содержания для учащихся. И хотя данный признак является существенным показателем креативности учебного задания, тем не менее, он не является достаточным для обеспечения творческой самореализации школьников.

В-третьих, участники курса не смогли самостоятельно выделить основания для типологии творческих заданий по образовательным дисциплинам, которые они преподают в школе.

В-четвертых, у педагогов возникли затруднения в выделении четких критериев оценки творческой образовательной продукции школьников. Учителя, в основном, предлагали общие параметры оценки качества выполнения творческих заданий учениками, такие, например, как оригинальность, научная глубина, творческая продуктивность и т.п. Между тем, выделение частных критериев оценки образовательных продуктов учащихся, кото-

рые задаются условием творческого задания, вызвало определенные затруднения у всех участников курса.

Результаты проведенного нами дистанционного курса по конструированию творческих заданий свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности у педагогов знаний теоретико-понятийного аппарата конструирования и типологии творческих заданий. Учителям требуются рекомендации по составлению, систематизации и методике применения творческих заданий на учебных и внеклассных занятиях с учащимися.

Литература

1. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М., 2005.

# ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА - ЛИДЕРА И ОРГАНИЗАТОРА ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

М.Е. Минова
Академия последипломного образования

Инновационные процессы в развитии детского общественного движения предполагают формирование института педагогов нового типа – лидеров и организаторов детских объединений. Социальная позиция педагога – лидера и организатора детского объединения – это одновременно позиция педагога и позиция общественного деятеля. Феномен лидерства связан с процессом взаимодействия в группе, где один из участников оказывает влияние на поведение других, организует вокруг себя группу и управляет ее деятельностью для достижения групповых целей. Деятельность лидера и организатора не сводится к прямому педагогическому руководству детским объединением. Она основана на принципе сотрудничества взрослого и ребенка как членов социальной системы – общественного объединения, как субъектов коллективной деятельности, общения и отношений.

Инновационная культура является необходимым условием эффективности деятельности педагога – лидера и организатора детского общественного объединения. Инновационная культура – это важнейшая часть профессиональной культуры, которая обуславливает социальную роль педагога нового типа, ориентированного на динамику социальных и культурных изменений, диверсификацию воспитательной деятельности, поиск новых форм, методов и технологий эффективной деятельности детских общественных объединений.[1] Лидер действует в условиях субкультуры детского общественного объединения. Программы деятельности, поведения и общения, составляющие основу субкультуры детского общественного объединения, имеют сложную организацию. В них можно выделить три уровня. Первый – традиции, в частности традиционные программы воспитания, которые сложились в прошлом, но не утратили свою ценность и оказывают воздействие на членов детского объединения. Второй уровень – это программы деятельности, поведения и общения, которые обеспечивают функционирование детского объединения в настоящее время. Третий уровень составляют программы, адресованные в будущее. Процесс развития детского объединения во многом зависит от этих программ, как образцов будущей деятельности, как условий позитивных изменений в процессе функционирования. Динамика развития детского объединения во многом обеспечивается деятельностью лидеров и организаторов, которые по своему предназначению должны постоянно генерировать культурные инновации.

Необходимость инноваций в процессе функционирования детских общественных объединений связана с существованием многих проблем и противоречий, которые значительно уменьшают эффективность деятельности.

В 2004-2005гг. нами было проведено исследование ценностей, организационной структуры и стилей деятельности детских объединений. С целью изучения профессио-

нальных качеств, навыков и стилей лидерства педагогов-организаторов, руководителей детских общественных объединений нами были опрошены члены пионерских дружин, первичных организаций БРСМ, функционирующих на базе нескольких школ Заводского района г. Минска. Большинство участников детских объединений (78%) считает, что лидеры в первую очередь заботятся о координации и достижении результата. 69% респондентов отмечают, что фактором сплоченности и устойчивости детского объединения является наличие традиций и вовлечение всех участников в процесс управления. По мнению участников детского движения, взрослые лидеры стимулируют членов детских объединений к совершенствованию знаний, умений и навыков (82%) и проявлению инициативы (74%). Тем не менее дети и подростки проявляют инициативу редко, их идеи практически не реализуются. 58% членов объединений предполагают, что для разрешения конфликтной ситуации в детском объединении требуется голосование и достижение компромисса, при котором лидер не играет главной роли; 54% участников считают, что для разрешения конфликта требуется обращение к лидеру, 12% респондентов считают необходимым лишать членства всех инакомыслящих. Настораживает тот факт, что 12% членов детских объединений не видят необходимости в лидере.

Для решения проблем и противоречий в процессе функционирования детских объединений педагог (лидер, организатор) должен представлять собой своего рода ролевую модель, на которую ориентируются дети в своем отношении к людям, социокультурным ценностям, процессам. Образ лидера должен быть образцом нравственности человека, патриотизма, творческой личностью, подражание которому стало бы привлекательным для детей. Ценностными приоритетами взрослого лидера детского коллектива являются социальная активность, творческое мышление, гуманизм, коллективизм и «детский взгляд на мир» (знание, понимание и принятие ценностей детской субкультуры). Эти ценностные приоритеты связаны с профессиональной компетентностью взрослых лидеров.

Педагогам-организаторам школ Заводского района г. Минска было предложено назвать факторы, определяющие профессиональную компетентность лидера детского общественного объединения. Среди названных факторов необходимо выделить результативность деятельности, профессиональную пригодность (профессиональные знания, умения, навыки, физическое и психическое здоровье), профессиональный статус (роль и авторитет в педагогическом коллективе и коллективе детей, условия и оплата труда), профессиональный долг и профессиональное мастерство. Немногие педагоги назвали факторами профессиональной компетентности социальную активность, признание и принятие ценностей детей, инновационную культуру и профессиональную мобильность. На основании результатов исследования можно сделать вывод, что многие педагоги – лидеры и организаторы детских объединений занимают позиции исполнителя или администратора. Это проявляется в авторитаризме, консерватизме, использовании готовых алгоритмов деятельности, догматической приверженности правилам и инструкциям, снижении творческих способностей, что оказывает негативное влияние на процесс функционирования детских объединений. Деятельность лидера по своей сущности является инновационной, и если педагоги не обладают инновационной культурой, то они не могут стать лидерами детских коллективов. Отсутствие истинного лидера приводит к формализму в работе, снижению эффективности деятельности, конфликтам и распаду детской организации.

Формирование профессиональной компетентности педагога – лидера и организатора включает развитие инновационной культуры, формирование лидерских, организаторских, коммуникативных умений и навыков. Инновационная культура педагога лидера и организатора позволяет ему: предлагать

участникам пути и способы достижения поставленных целей, механизмы принятия решений в конкретных ситуациях; проектировать деятельность с учетом внутренних (мотиваций, потребностей, способностей участников) и внешних факторов (взаимоотношений в группе, условий, ресурсов и т.д.); анализировать отношения в контексте субкультуры детского общественного объединения и в контексте влияния культурных процессов и инноваций в обществе на субкультуру группы).

Инновационная культура лидера детского общественного объединения включена в следующие культурные контексты:

- ценностный (ориентация на гуманистические ценности, патриотизм, ценности детской субкультуры);
- семиотический (национально-культурное содержание лидерства, язык, символика, стиль детского общественного объединения);
- коммуникативный (конструктивный диалог как способ реализации творческого потенциала лидеров и участников детского объединения);
- деятельностный (владение структурой и методами деятельности: постановки целей, задач, планирования, отбора ресурсов, управления, мониторинга и контроля; знание основ лидерской деятельности);
- культуротворческий (ориентация на лидера как субъекта культуры, творца, ответственного за генерацию идей и инноваций);
- трансляционный (формирование и сохранение традиций детского объединения, процесс передачи информации и его координация);
- мифологический (формирование положительного образа лидера и детского объединения в целом) [2, с. 151].

Приоритетами в формировании инновационной культуры современного педагога – лидера и организатора являются:

- формирование культуры управления сложными видами деятельности, методологической культурой, предполагающей умение использовать общенаучные, педагогические, психологические методы, инновационные технологии, креативные и интерактивные методики;
- развитие творческого мышления, которое позволит лидеру анализировать проблемы в деятельности объединения и творчески их решать в современных социокультурных условиямях;
- формирование культуры диалога, включающей навыки коммуникации и практического использования диалога как способа взаимодействия и принятия решений в проблемных ситуациях;
- формирование индивидуального творческого стиля деятельности лидера на основе рефлексии.

Наиболее эффективными методами по формированию инновационной культуры педагога – лидера и организатора детских формирований являются метод проектов, креативные и интерактивные методы, игры (ролевые, деловые, симуляции и др.), метод изучения конкретного случая (проблемной ситуации), презентации передового опыта лидеров.

Инновационная культура обеспечивает качество профессиональной компетентности педагога – лидера и организатора и способствует повышению эффективности функционирования детского общественного объединения.

Литература

1. Алиева Л. В. Педагог нового типа. Социокинетика: Лидерство в детском движении: время и ценности. М., 2004. С.198-203.

2. Позняков В.В. Поликультурный ракурс. Социокинетика: Лидерство в детском движении: время и ценности. М., 2004. С.142-152.

# НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Т.С. Онискевич
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Обучение студентов высшего учебного заведения математике может характеризоваться, на наш взгляд, двумя ключевыми моментами. Это, во-первых, преемственность образования в высшем учебном заведении и средней школе. И, во-вторых, методологическая направленность получаемого профессионального образования. Эти два момента взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поясним вышесказанное.

Математику, безусловно, можно отнести к числу методологических знаний, поскольку, во-первых, многие категории, используемые в математике, относятся к основным методологическим понятиям философии (например, обоснование, доказательство, объяснение); во-вторых, математические методы познания действительности «работают» и в других сферах. Таким образом, изучая математику, студент, будущий специалист, получает не только совокупность знаний, а еще (что не менее важно) - набор методов познания, ведущих от понимания и объяснения явлений к обоснованию причинных связей и выявлению закономерностей, лежащих в основе тех или иных явлений. Это можно назвать «математической культурой» специалиста. Важно, чтобы такой культурой обладал педагог. Ведь только методологически образованный учитель может сформировать у учеников способность и готовность размышлять, анализировать, доказывать, выявлять причинно-следственные связи и закономерности в явлениях или событиях.

Значит, содержание обучения математике в вузе должно включать как можно больше материала, в процессе изучения которого можно было бы формировать у студентов навыки дедуктивного мышления, воспитывать умение анализировать представленный факт, вычленять из него частные случаи, применять теоретические выводы к конкретным вопросам школьной программы.

Кроме этого, важным в математической подготовке учителя представляется знание фактического материала, касающегося школьного курса математики, а также материала, который является методологическим фундаментом успешного изучения методики преподавания математики. Исходя из вышесказанного, рассмотрим возможные направления модернизации содержания курса математики на психолого-педагогическом факультете, готовящем учителей начальных классов.

1. При рассмотрении определения натурального числа с теоретико-множественных позиций несомненную пользу принесет включение в содержание математической подготовки доказательства свойств арифметических действий: сложения, вычитания, умножения и деления.

Проведение доказательств позволяет глубже осознать связь между арифметическими действиями сложения и вычитания, умножения и деления, что способствует предупреждению затруднений студентов в обосновании аналогичных математических фактов при изучении методики преподавания математики в начальных классах и далее в их практической деятельности в качестве учителя.

2. Проводя большую исследовательскую и экспериментальную работу в плане изучения преемственности в формировании геометрических представлений у дошкольников и младших школьников [1], автор пришел к выводу о целесообразности более широкого использования геометрического материала, в частности, стереометрического и топологического, в начальной школе. Также в программе начальной школы необходим материал, позволяющий обучать младших школьников проведению элементарных обоснований и доказательств математических фактов. Это будет содействовать пропедевтике изучения систематического курса геометрии, основами которого являются аксиоматический метод и доказательство.

Была предложена и апробирована авторская программа «Занимательная геометрия» и ее процессуальное обеспечение [2]. В результате апробации предложенных материалов и технологии сделаны выводы об их эффективности, выражающейся в развитии у младших школьников пространственного мышления младших школьников как разновидности образного, развитии логического мышления, формировании мотивации к учению, овладении знаниями, умениями, навыками, необходимыми для усвоения дедуктивного курса геометрии в средней школе, воспитания эмоциональных, духовных, эстетических качеств личности.

В связи с вышесказанным целесообразным представляется расширение содержания и углубление изучения геометрической составляющей курса математики для студентов психолого-педагогических факультетов, будущих учителей начальных классов. Программа по математике для педагогических институтов [3] содержит геометрический материал, объединенный в один раздел под названием «Геометрические преобразования». В этот раздел включаются: общие представления об аксиоматическом методе, понятие о преобразовании плоскости, знакомство с элементами топологии. Этот материал, несомненно, является нужным и важным в плане геометрической подготовки будущих учителей начальных классов. Однако необходимо отметить следующее.

- В таком содержании геометрического курса практически нет материала, на котором можно было бы показать необходимость доказательств геометрических фактов, логическую стройность и красоту дедуктивных обоснований.
- В программе нет задач на построение, в решении которых ценным является не только выполнение самого построения, но также и доказательство правильности выполненного.
- Совершенно отсутствует стереометрический материал. Представляется полезным хотя бы в ознакомительном плане включить сведения о

многогранниках, о параллельном проектировании, построении изображений объемных геометрических фигур. Кроме формирования конкретных представлений материал такого рода развивает пространственное мышление, которое определяется как вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения конкретных практических и теоретических задач [6].

Пространственное мышление называют иначе «невербальным интеллектом», развитие которого представляется не менее важной задачей, чем развитие интеллекта вербального, т.е. логического мышления.

Оперирование пространственными образами является одним из условий овладения современными научными знаниями. Это происходит в связи с тем, что все большее значение в усвоении знаний приобретает анализ объектов и явлений, который позволяет на основе использования графических схем выявить свойства и признаки объектов, непосредственно не наблюдаемые, не выводимые из конкретного объекта. Причем в виде знаний для усвоения выступают как фактические сведения об отдельных предметах, так и описание способов получения конкретных данных. Например, в начальном курсе математики учащихся знакомят с арифметическими методами решения задач, различных по сюжетному содержанию, или обобщаются способы решения задач, в которых различные группы величин связаны прямо пропорциональной зависимостью (скорость – время – расстояние; цена – количество – стоимость и др.)

Предложенное расширение и углубление изучения арифметического и геометрического материала является возможным. И осуществимо это за счет сокращения удельного веса материала, который не несет, на наш взгляд, должной интеллектуальной и методологической нагрузки для будущего учителя. Это, например, блок сведений об алгебраической структуре, включающий не только определение алгебраической операции, но еще и сведения о таких алгебраических структурах, как группа, кольцо.

Литература

1. Онискевич Т.С. Пути реализации преемственности в формировании геометрических представлений у дошкольников и младших школьников: Автореф. дис. …канд. пед. наук. Минск, 2003.
2. Онискевич Т.С., Самосюк Н.А. Возможности изучения геометрии в начальной школе (об авторской программе по геометрии) // Матэматыка: праблемы выкладання. 2001. № 4. С. 20-48.
3. Программы педагогических институтов. Сборник № 27. М., 1980.
4. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980.

## *ТЕХНОЛОГИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ*

Л.В. Пенкрат
Белорусский государственный педагогический университет

Образование как система профессионального развития будущего специалиста складывается не только из того, какие знания студент получает в процессе обучения, но и из того, как организован этот процесс и какие условия для развития созданы преподавателем.

Успешной предпосылкой создания развивающего пространства для каждого студента выступает высокая педагогическая компетентность преподавателя. Его организаторская роль состоит в упорядочении действий субъектов процесса обучения, четком, научно обоснованном программировании дидактического процесса, усилении прикладной направленности педагогики. Изучение педагогических дисциплин в вузах различного профиля может строиться с применением следующих технологий: погружения в учебный предмет; учебного исследования; технологии проектирования среды; контекстного обучения; «проживания» педагогических явлений; диалогового обучения; педагогических мастерских; кооперативного обучения и т.д.

В качестве примера можно рассмотреть технологию кооперативного (термин американских ученых) обучения. Инновационность кооперативного обучения заключается во взаимодействии между теорией, исследованием и практикой. Сущностными признаками его являются организация самостоятельной познавательной деятельности контактных микрообъединений (2-7 студентов) и опосредованное педагогическое руководство. Студенты самостоятельно работают с текстами, схемами, информационными системами, инструментами и т.д.

Определение состава групп зависит от особенностей преподаваемой дисциплины и темы изучения. Групповое взаимодействие требует высокоразвитого взаимопонимания и сложной координации действий всех членов «команды». Внутригрупповое взаимодействие позволяет расширять ролевой репертуар студентов, развивать лидерские способности разного уровня. Группа нуждается в разных лидерах – ведущем, организаторе, спикере, генераторе идей, редакторе, миротворце, умельце и др. Основные условия, необходимые для стимуляции креативности: психологическая безопасность, эмпатическое понимание, свобода от оценок, климат психологической свободы, «атмосфера дозволенности», спонтанность и др.

Результаты группового обучения включают: получение знаний; освоение видов предметной деятельности; положительные сдвиги в личностном развитии будущих специалистов: интеллектуальном, эмоциональном, волевом и т.д.

Одна из задач образования, на наш взгляд, состоит в том, чтобы помочь будущему специалисту самоопределиться в той или иной педагогической философии. Поэтому,

наряду с традиционными технологиями обучения ему необходимо овладеть набором альтернативных технологий образования, причем не только теоретически, но и практически.

Требованиям такого подхода к изучению педагогики отвечает образовательная философия группы французских учителей «Новое образование» (ЖФЭН) и технология «педагогических мастерских».

Основные педагогические идеи современного движения «за новое образование» состоят в следующем: помочь обучающемуся найти свое место в мире; обучение должно быть нацелено на развитие в человеке творческих начал, способности самостоятельно мыслить; «учить не уча» – один из основных принципов ЖФЭН; философия и методика педагога должны позволять обучающемуся пользоваться своим собственным умом и опытом; главная установка для педагога в этом образовательном процессе – неспособных людей не бывает.

При проведении занятий ведущий мастерской (Мастер) соблюдает следующие правила: точкой отсчета в организации обучения выступает знание обучающегося; студент подводится Мастером к созданию собственной проблемной ситуации; проблемная ситуация обязательно должна показать студенту, что у него есть знания, но решить проблему их недостаточно; знакомство с научным понятием (работа с научной литературой, справочниками, документами и т.д.) происходит только после того, как студент самостоятельно пройдет по выбранному им же пути – от реального предмета к абстракции; обучение должно сделать студента «способным прожить моменты поиска знания, анализа ситуации и момент теоретизации знаний», чтобы в реальной жизни он мог сам «конструировать» знания.

Итак, мастерская – это ряд заданий, которые направляют работу студентов в нужное русло, но внутри каждого задания они выбирают свой путь исследования, темп работы и средства достижения цели.

Приведем пример мастерской по теме «Что такое воспитание?».

Задание 1: Вспомните и запишите все слова, которые вы относите к понятию «воспитание».

Задание 2: Вспомните самый «воспитывающий» эпизод из своей школьной жизни или пример из «жизни постороннего».

Задание 3: На экране высвечивается несколько противоречивых высказываний великих педагогов о воспитании. Сравните эти мнения о силе воспитания, принадлежащих знаменитым людям. Почему они Вам понравились?

Задание 4: Все мысли и словосочетания, которые мы относим к воспитанию, постарайтесь соединить вместе, включив их в свое эссе «Мысли о воспитании» (это также может быть любой литературный жанр и даже «юмористическое произведение»).

Задание 5: На экране высвечиваются вопросы, требующие теоретического осмысления и практического решения. Решение этих вопросов может быть высказано не в прямой, а завуалированной сказочной форме.

Педагогическая мастерская предполагает личностное участие, мыслетворчество, групповое оттачивание мнения, а также проникновение вглубь сложных научных понятий и уяснение их точного смыслового значения.

Основной формой оценивания индивидуальной активности и достижений студента на таких занятиях является составление портфолио. Термин «портфолио» пришел в педагогику из политики и бизнеса. Внешне портфолио может быть оформлен в виде папок, картотек, коробок, т.е. в любом варианте при единственном требовании – удобство хранения и пользования. Основной смысл портфолио – «показать все, на что ты способен».

Педагогическая философия портфолио предполагает: смещение акцента с того, что студент не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме или разделу; интеграцию количественной и качественной оценок; перенос педагогического акцента с оценки на самооценку.

При изучении студентом того или иного педагогического курса портфолио позволяют учитывать результаты, достигнутые каждым обучающимся в разнообразных видах деятельности, – учебной, творческой, социальной, коммуникативной и др.

Такая форма оценивания достижений студента становится важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к педагогическому образованию.

Литература

1. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения. Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 2004.
2. Петровский Г.Н. Педагогические и образовательные технологии современной школы / Г.Н. Петровский. Мн., 2003.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ *ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-ИНФОРМАТИКОВ*

Д.П. Рассоха, Н.К. Полуянович, Д.В. Бурьков
Таганрогский государственный радиотехнический университет

Современное педагогическое образование характеризуется интенсивным процессом информатизации в области профессиональной подготовки и переподготовки специалистов-информатиков как в области информатики, информационных систем, так и в области их применения [1].

Основными видами профессиональной деятельности являются: организационно-управленческая, проектно-технологическая, маркетинговая, экспериментально-исследовательская, консалтинговая, аналитическая, эксплуатационная.

Многообразие видов профессиональной деятельности определяет необходимость проведения работ по проектированию модели процесса профессиональной подготовки специалистов-информатиков.

Исследования в области профессиональной подготовки специалистов-информатиков выявили ряд противоречий: между требованиями общества к подготовке профессионально-компетентных специалистов и реальными педагогическими условиями; между требованиями государственного образовательного стандарта к профессиональной подготовке специалистов-информатиков в вузах и недостаточной разработанностью модели использования педагогических возможностей информационных технологий в процессе обучения; между традиционными формами и методами обучения студен-

тов и постоянно изменяющимися и усложняющимися информационными технологиями.

Проведенный анализ используемых информационных технологий, исследования психолого-педагогических, организационных и технологических возможностей применения информационных технологий обусловили разработку модели процесса подготовки, определения педагогических условий использования информационных технологий в профессиональной подготовке специалистов-информатиков.

Развитие педагогического образования в условиях трансформационных процессов невозможно без применения следующих методов обучения: демонстрации, видеометода, упражнений, ситуационного метода, лабораторного метода, практического метода, познавательных игр, метода программированного обучения, обучающего контроля. Перспективы развития педагогического образования, на наш взгляд, заключаются во внедрении, широко используемых в педагогическом образовании методов обучения посредством новых педагогических и информационных технологий.

Рассмотрим реализацию названных методов обучения в процессе подготовки специалистов-информатиков на примере базового курса «Информатика» с помощью разработанного компьютерного лабораторного практикума (КЛП) [2].

Решение поставленной задачи достигается включением в состав КЛП задач и упражнений, нацеленных на углубленное изучение и анализ стандартных прикладных программ, получении навыков работы с графическими пакетами, внедрением в процесс образования систем компьютерной математики (СКМ), а также специализированными прикладными пакетами программ.

Лабораторный и практический методы обучения реализованы в КЛП изучением аппаратной части ПК. Задания по работе с аппаратным обеспечением и особенностями его взаимодействия с программным обеспечением предусматривают: 1) упражнения по подключению оборудования к системному блоку (СБ); 2) изучение компонентов СБ; 3) изучение компонентов материнской платы; 4) исследование порядка запуска компьютера; 5) настройку компьютерной системы средствами программы SETUP в составе BIOS.

С помощью метода программированного обучения изучаются принципы работы с операционной системой Windows XP, причем основное внимание уделяется файловой структуре и работе с поисковой системой. Изучается работа стандартных приложений Windows XP: MS Notepad, MS Paint, MS WordPad.

Метод упражнений реализуется:

- при работе в MS Word, включающей изучение настроек, создание простых и комплексных текстовых документов, содержащих объекты мультимедиа. В программе MS Excel отрабатывается построение диаграмм по рядам данных, их редактирование, анализ, решение задач оптимизации, а также создание баз данных. Более углубленно базы данных изучаются в MS Access,

позволяющей создавать базы данных (БД), работать с запросами, формами, отчетами, создавать БД с возможностью расширенного поиска;

- при автоматизации обработки документов процесс состоит из двух этапов: сканирование и распознавание. Сканирование документов проводится с использованием программ: мастер работы со сканером, Pain и Fine Reader. Первый этап заканчивает сканирование программой Fine Reader, используемой так же и во втором этапе для распознавания и сегментации изображения, корректировки текста.

Видеометод служит для экранного преподнесения информации в виде растровой графики с использованием Adobe PhotoShop. Изучается изменение динамического диапазона изображения, его ретуширование, а также работы с фильтрами. В упражнениях, посвященных векторной графике, изучаются Adobe Illustrator и Corel Draw. В ходе изучения этого раздела студенты приобретают навыки построения различных замкнутых кривых, геометрических фигур и, впоследствии схем и чертежей.

Лабораторный метод реализуется при проведении математических экспериментов средствами пакетов MathCad, Matlab, ориентированных на выполнение математических операций с переменными, размерными физическими величинами, матрицами; решение систем уравнений, построение графиков, проведение статистической обработки данных, решение дифференциальных уравнений [2].

Структура базового курса и связь между его блоками в КЛП показаны на рис. 1.

Особое внимание следует уделить интерактивному методу обучения, заключающемуся в поддержке курса средствами Internet.

Начальный этап реализации интерактивной поддержки включает: 1) программу курса, графики выполнения лабораторных работ, проведение контрольных работ, сроки выполнения индивидуальных заданий, данные по рейтинговой системе оценки по курсу; 2) лабораторно-практическую часть, содержащую информацию по подготовке и выполнению практических заданий;
3) библиотечку студента, включающую в себя рекомендуемую и дополнительную литературу, конспект лекций; литературу по отдельным темам; 4) доску объявлений, предназначенную для оперативной информации; 5) обратную связь, обеспечивающую контакт студента и преподавателя.

Повышение качества образования при минимальных затратах труда и времени решается с помощью многоуровневой системы тестов текущего, рубежного, и итогового контроля. Используется метод с независимым предъявлением задач, позволяющий поэтапно выполнять тестовые задания, определять результаты контроля, предъявлять их обучаемому и вести протокол [3, 4].

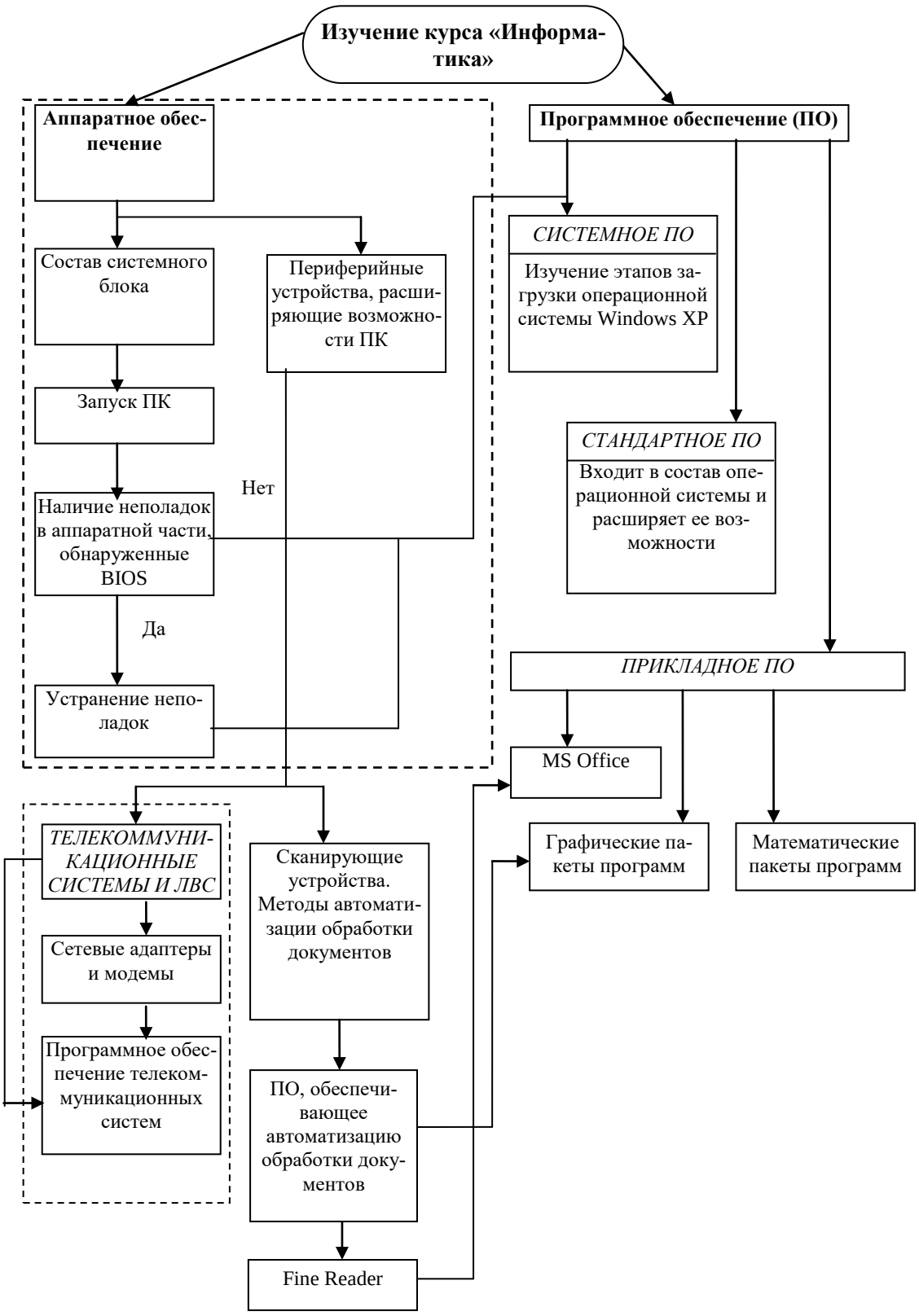



Рис. 1

Разработанный КЛП был построен на основе существующих методов обучения с использованием возможностей новых информационных технологий в педагогическом образовании в условиях трансформационных процессов.

Литература

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2005.
2. Бурьков Д.В., Полуянович Н.К. Практикум по информатике ч. 1.: Учебно-методическое пособие. Таганрог, 2005 г.
3. Рассоха Д.П., Полуянович Н.К., Пятницына С.В. Мониторинг качества педагогического образования в вузе на основе метода контроля знаний с независимым предъявлением задач. // Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы развития педагогического образования», Минск, 2004.
4. Рассоха Д.П., Полуянович Н.К. Программа поуровневого генерирования заданий контроля знаний с элементами экспертной системы (ПГЗЭС). Программы для ЭВМ БД ТИМ №4 2004 г., по св-ву №2004612142

# ФОРМИРОВАНИЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.С. Хорошко
Академия последипломного образования

Профессиональная и общеобразовательная подготовка студента включает в себя многие аспекты. Одной из актуальных проблем современного учебно-воспитательного процесса является формирование высококвалифицированного специалиста, обладающего запасом фундаментальных знаний, навыков и умений, характеризующегося мобильностью, развитыми творческими способностями, верой в успешность собственной деятельности. Все это содействует успешному осуществлению различных видов учебно-познавательной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы и педагогической практики показал, что в процессе подготовки будущего учителя мало внимания уделяется формированию самоэффективности учебно-познавательной деятельности: недостаточно развивается мотивация успеха, обеднен содержательный и общенаучный багаж знаний, навыков и умений, мало внимания уделяется формированию у студентов эмоциональной и волевой сфер, а также стимулированию успешной деятельности.

Понятие «самоэффективность» обозначает степень приближения к максимальному или оптимальному (наиболее желательному) результату учебно-познавательной деятельности при минимуме последствий или издержек. Нетрудно заметить, что самоэффективность учебно-познавательной деятельности обучаемых самым непосредственным образом связана с качеством образования.

Психолог А. Бандура рассматривает самоэффективность как уверенность учащегося в своих знаниях, убежденность в том, что имеющиеся знания, навыки и умения обеспечат достижение успеха в решении профессиональных задач как веру человека в собственные силы [1, с.115].

Самоэффективность в учебно-познавательной деятельности студентов связывается с наличием у них прочного фундамента знаний, навыков и уме-

ний. В связи с этим очень важно воспитать у студентов умение самостоятельно пополнять знания, ориентироваться в стремительном потоке информации.

Самоэффективность способствует осознанию своей способности выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации.

Самоэффективность деятельности студентов связана с ожиданием радости от выполненной работы. А.С. Белкин считает, что ожидание радости, успеха для взрослого человека – это «основной источник его движения вперед и они должны пронизывать всю жизнь и деятельность ребенка, школьника, студента» [2, с.29]. Не случайно ещё В.А.Сухомлинский говорил: «Без успеха, без радости переживания победы над трудностями нет интереса, нет развития способностей, нет обучения, нет знания» [4, с.116]. Радость в любом виде деятельности студента может возникнуть только от осознания достигнутого.

Д. Майерс в своей книге «Социальная психология» говорит, что успехи помогают расти уверенности и чувству самоэффективности. Возникновение самоэффективности связано с результатом успешного решения непростых задач. Студенты, уверенные в своей компетентности и эффективности, с внутренним локусом контроля, лучше справляются с трудностями и достигают большего, чем те, кто приобрел беспомощный, пессимистичный взгляд на жизнь [3, с.74].

Самоэффективность познавательной деятельности студентов – это системное явление. Исследование показывает, что самоэффективность познавательной деятельности является сложным компонентом процесса обучения студентов и зависит от многих факторов и условий.

Системно-структурный анализ феномена самоэффективности познавательной деятельности студентов позволяет выделить его основные компоненты: мотивационно-целевой (развитость ориентировочной потребности и широты интересов); содержательно-информационный, обеспечивающий овладение не только соответствующими знаниями, умениями и навыками, но также и успешность в познавательной деятельности; учебно-операциональный, включающий овладение специальными и общеучебными умениями и навыками; организационно-планирующий, позволяющий умело планировать и организовывать свою познавательную деятельность, управлять ею по своему усмотрению; оценочно-рефлексивный, дающий возможность держать в поле зрения достижения и проблемы в своём образовании, и побудительно-эмоциональный, обеспечивающий эмоциональную окраску познавательной деятельности.

Процесс формирования самоэффективности познавательной деятельности студентов проходит в несколько этапов. К ним относятся: адаптационно-диагностический, призванный наметить пути адаптации первокурсников к системе обучения в вузе, нацелить на самоэффективность познавательной деятельности; стимулирующе-организационный, в ходе которого студенты организуют свою познавательную деятельность и осваивают способы её стимулирования; профессионально-творческий, обеспечивающий овладение про-

фессиональными знаниями, умениями и навыками, способностями к творческой деятельности; обобщающе-контрольный, направленный на обобщение результатов исследования.

Таким образом, самоэффективность познавательной деятельности является важным фактором профессионально-личностного становления студентов педагогического вуза. Являясь психолого-педагогической проблемой, она играет важную роль в учебно-познавательной деятельности.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя. М., 1991.
3. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. СПб., 1998.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Мн., 1982.

## ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

И.А. Царик
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса педагогического вуза, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний, обеспечивается усвоение будущими учителями приемов познавательной деятельности, интерес к творческой работе и развивается способность к решению педагогических проблем и задач.

Для того, чтобы самостоятельная работа студента была эффективной, необходимо выполнить ряд условий: обеспечение правильного сочетания аудиторной и самостоятельной работы; методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее; обеспечение студента необходимыми методическими и учебными материалами; контроль за ходом самостоятельной работы и меры, поощряющие студента за ее качественное выполнение.

В ходе нашей работы студентам предоставляется возможность обучаться по технологии «Педагогическая папка студента» [1]. Применение «Педагогической папки» предполагает разработку системы заданий для самостоятельной работы студентов. Так, при изучении курса «Педагогика современной школы: теоретический аспект» предполагается выполнение сле-

дующих работ: подготовка индивидуальных и групповых проектов; написание и защита реферата; выполнение исследовательского задания; подбор материалов подготовки к практическим и семинарским занятиям, дебатам, дискуссиям, деловым играм; написание мини-сочинений и эссе; накопление освоенных педагогических методик и технологий; выбор и представление любимой работы по педагогике и т.д.

Для успешного выполнения самостоятельной работы студентам рекомендуется список научно-методической литературы, проводятся консультации по овладению технологиями подготовки докладов, рефератов, написания рецензий, защиты проектов и т.п.

Тематика большей части работ является примерной, ее список можно дополнять. Студенты по собственному выбору определяют, какие работы составят содержание их «папки». Так, в курсе «Педагогические системы и технологии: практический аспект» для подготовки и защиты рефератов студентам физического факультета предлагаются следующие темы: «Личностно ориентированные технологии на уроках физики», «Опорные сигналы как основной элемент технологии В.Ф. Шаталова» и др.; для выполнения индивидуальных и групповых проектов – проект воспитательного мероприятия по технологии коллективного творческого дела (КТД), проект «Мой урок по технологии обучения в сотрудничестве», социально-педагогический портрет несовершеннолетнего правонарушителя, «Дидактические игры в процессе изучения физики, математики, информатики и др. (по выбору) и их роль в развитии познавательной активности школьников», «Вопрос как прием организации сотрудничества на уроках физики, математики, информатики и др. (обобщение опыта)», дебаты по проблеме «Прием в вузы: оценка компетентности, тестирование, рейтинг, экзамен по билетам?» и др.; для написания педагогического эссе – «Оценки в школе (вузе): возможны ли альтернативы», «Как разнообразить обучение в школе (вузе)», «В чем я вижу настоящее мастерство педагога?» и др.; для педагогических коллажей – «Педагогика как наука и искусство» «Учитель, которого ждут в школе» «Школа будущего» и др.

Итоги самостоятельной работы студентов подводятся на консультациях согласно графику контроля. Каждый вид самостоятельной работы (реферат, доклад, выступление, конспект, проект и др.) оценивается отдельно.

Самостоятельная работа студентов – это активные формы индивидуальной и коллективной деятельности, направленные не столько на закрепление пройденного материала, формирование умений и навыков, сколько на развитие умения быстро и самостоятельно решать поставленные практические задачи. Основой конструирования занятий является контекстно-деятельностный подход, т.е. исходя из положения о том, что студент может усвоить содержание технологии, только участвуя в этих технологиях. Поэтому занятия по педагогике строятся через активное включение студентов в различные технологии обучения. Каждое занятие проводится с использованием технологий: работы в сотрудничестве, проблемного обучения, интерактивных технологий и др. [2, 3].

В ходе занятий по педагогике используется множество приемов, способствующих диалогу (полилогу). Так, первыми словами, с которых обычно начинается высказывание студентов и педагога, являются: «Я ранее не задумывался об этом, но могу сказать, что…»; «Мне кажется, что в этом вопросе главным является…»; «Меня в этом вопросе больше всего смущает…»; «Для меня этот вопрос не представляется сложным…» и др. Словесные парадигмы, типа: «Представьте, что этого не было бы…», «Что могло произойти, если бы он (она) принял(а) противоположное решение…; или никогда бы не принял(а) такого решения…; или поступил(а) бы обратным образом…?» способствуют уважительному отношению к мнению и позиции другого человека [4].

Поскольку самостоятельная работа предполагает максимальную индивидуализацию деятельности каждого студента, она может рассматриваться одновременно и как средство совершенствования творческой индивидуальности.

Самостоятельная работа призвана подготовить студента к самостоятельной деятельности в будущем. В связи с этим самостоятельная работа студентов предполагает не пассивное «поглощение» готовой информации, а ее поиск и творческое усвоение. Одной из важных задач подготовки педагога является задача помочь студентам почувствовать собственный творческой потенциал. Поэтому в педагогическом процессе приоритет отдается технологиям, стимулирующим интерес студентов к различным видам педагогической деятельности: игровые, интерактивные, дискуссионные, свободы творческого самовыражения и др. Опыт свидетельствует о важности использования в процессе преподавания педагогических дисциплин эффективных технологий, способствующих развитию способностей студентов - будущих педагогов к самостоятельной профессиональной деятельности.

Литература

1. Казимирская И.И., Торхова А.В. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: Учеб. пособие. Мн., 2004.

2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн., 2000.

3. Пуйман С.А., Чечет В.В. Практикум по педагогике: Пособие. Мн., 2003.

4. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб., 2004.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В.Т.Чепиков
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Модульное обучение стало использоваться в некоторых вузах в конце 80 – начале 90-х годов XX в. Но это не было технологией в обучении. От-

дельные ее элементы использовались в опыте донецкого учителя математики и физики В. Шаталова и одесского учителя химии Н. Гузика. Необходимость такого обучения применительно к математике была научно обоснована и доказана П. Эрдниевым, который в рамках школьного образования разработал так называемую теорию и методику укрупненных единиц. Суть этих идей заключалась в том, что изучение материала необходимо осуществлять большими блоками, а не дробить его на мелкие части, как это делается в школе.

Модуль (от лат. *modulus* – мера) – есть часть содержания образовательной дисциплины, которую должен усвоить обучающийся. По своему содержанию модуль – это логически завершенный блок учебной дисциплины.

Учебный модуль включает учебную программу, содержание семинарских (практических и лабораторных) занятий и самостоятельной учебной работы студентов, литературные источники для самостоятельного изучения, вопросы и задания для самоконтроля, формы организации контроля (коллоквиум, контрольная работа, тестирование и др.), критерии оценки.

Характерной особенностью модульного обучения является рейтинговая система оценки качества знаний, умений и навыков студентов, основными целями которой являются:

- стимулирование систематической учебной работы студентов;
- повышение состязательности в учебе и оценка реального места, которое занимает студент среди сокурсников в соответствии со своими успехами в учебной деятельности;
- создание объективных критериев при определении кандидатов на продолжение образования в рамках многоуровневой системы обучения;
- снижение случайностей при сдаче зачетов и экзаменов.

Оценка успешности обучения студентов в рейтинговой системе осуществляется в ходе текущего, промежуточного и итогового контроля.

Общая оценка по учебной дисциплине определяется по сумме баллов, полученных студентом по различным формам текущего и промежуточного контроля, и баллов, полученных при сдаче экзамена или зачета. Максимальная сумма баллов, которую студент может получить за семестр по каждой учебной дисциплине в ходе текущего, промежуточного и итогового контроля, составляет 100 баллов.

На основании рейтинговой системы по каждому модулю оценивается: посещение студентами занятий, выполнение заданий, начальный, промежуточный и итоговый уровень подготовки. По курсу, независимо от продолжительности его изучения, определяется не больше трех модулей в семестре. Курсовые работы и проекты, дипломные работы представляют собой самостоятельные модули, по которым разрабатываются задания и критерии их рейтинговой оценки.

Модульное обучение базируется на конкретных показателях, а рейтинговая оценка эффективности обучения студентов позволяет с определенной степенью достоверности характеризовать качество их подготовки.

Организация модульного обучения, связанная с упорядочением его содержания, руководства и контроля, является весьма трудоемкой для преподавателей и требует от них

большого профессионализма. Для применения модульного обучения необходимо провести большую научную работу по определению содержания модулей, подготовке по каждому из них заданий и тестов по оценке знаний, умений и навыков студентов.

# ЭЛЕМЕНТЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ

Л.С. Черепица
Белорусский государственный экономический университет

Научно-технический прогресс привел к бурному росту общего объема информации, знаний. В связи с этим возникло противоречие между, с одной стороны, острой потребностью в овладении большим объемом знаний и, с другой - ограниченными возможностями их усвоения, низкой производительностью труда обучаемых. Разрешение противоречия предполагает изменение образовательных парадигм, внедрение инновационных технологий. Возникает необходимость поиска и создания новых форм интенсификации познавательной деятельности обучаемых.

Интенсификация обучения – процесс повышения производительности обучения на основании использования прогрессивных технологий, научной организации педагогического процесса и внедрений современных научно-технических достижений [1].

Интенсификация обучения предполагает перестройку содержания учебного материала, повышения профессионализма профессорско-преподавательского состава, внедрение новых форм и организации подачи учебного материала, использование технических и программных средств обучения.

Одним из факторов интенсификации обучения студентов является использование элементов электронного обучения в учебном процессе.

Для создания качественных элементов электронного обучения необходимо сотрудничество творческого коллектива, который состоял бы как минимум из опытного преподавателя, программиста, дизайнера, психолога. Поэтому многие опытные преподаватели, сталкиваясь с проблемами отсуствия технического обеспечения; соответствующего программного обеспечения; невладения современными компьютерными технологиями и т.д., не берутся за создание элементов электронного обучения.

С целью решения этих проблем разработана и апробирована серия методических пособий, посвященных практическому изучению использования компьютерных информационных технологий (КИТ). В них рассматриваются возможности создания Web-страниц с помощью таких популярных офисных приложений, как Microsoft Word, Excel, Access, PowerPoint. Изучается порядок работы с наиболее известными и популярными сетевыми службами Internet: электронная почта и NetMeeting. NetMeeting - приложение, реализующее возможности связи через Internet**.** Оно входит в состав комплекта In-

ternet Explorer. Представители такого рода программ появились как следствие развития технических средств компьютерных сетей. Увеличение скорости передачи данных позволило пользователям обмениваться не только текстовыми сообщениями, но при наличии соответствующего технического оборудования (звуковой карты, акустических систем, микрофона, видеоплаты, камеры) передавать также звук, видеоизображения.

К основным возможностям приложения NetMeeting относятся следующие.

- Подключение к серверу каталогов (ILS-сервер), просмотр списка пользователей, зарегистрированных на сервере. После подключения к серверу можно установить электронную связь с зарегистрированным пользователем.
- Организация встречи. Встречу можно организовать в запланированное время. Встречу проводит организатор, наделенный определенными полномочиями: выполнение роли ведущего (координатора), завершение встречи. К организатору подсоединяются участники встречи.
- Вызов пользователя. Вызов выполняется через сервер каталогов или локальную сеть по IP-адресу, или присоединение к текущему вызову. Участники встречи имеют равные права. Если известен постоянный IP-адрес коллеги, можно вызвать его напрямую, минуя сервер. Если участник занят в беседе, можно присоединиться. Равные права участников означают автоматическое завершение беседы, если остался один участник беседы.

При организации вызова или встречи участникам доступны следующие способы общения: разговор, который осуществляется путем ввода текста с клавиатуры и пересылкой между участниками; пересылка файла участникам; совместная работа с графикой, реализуемая путем использования общей Доски, которой является простейший графический редактор; совместная работа с приложением дает возможность организатору демонстрировать участникам встречи только свои действия при работе с приложением или предоставить это право любому участнику. Реализуется возможность совместного доступа к приложению и редактирование документа участниками, находящимися дистанционно друг от друга. После завершения встречи организатор имеет возможность передать файл с приложением участникам встречи. При организации вызова или встречи можно вести разговор подобно телефонному, отправлять свое видеоизображение и видеть видеоизображение, пересылаемое участником, однако звуковую и видеосвязь можно организовать только с одним из участников. Качество изображения и звука зависит в основном от параметров соединения с Internet.

Учебно-методические пособия (разработаны в соавторстве с к.т.н. проф. В.И. Песляком) удачно дополняют имеющуюся учебную литературу в той части, которая касается конкретного практического использования КИТ и выработки навыков и умений. При этом дается необходимый теоретический минимум, без которого выполнение практических заданий невозможно. Содержание пособий связано, главным образом, с сетевой реализацией КИТ. Предлагается освоение WEB – технологий, доступных в рамках уже извест-

ных офисных программ. В дальнейшем на основе автоматически создаваемого этими программами кода, осуществляется логичный переход к рассмотрению средств HTML для создания и редактирования WEB-страниц.

Пособия содержат большое количество экранных форм, позволяющих с одной стороны, более детально разъяснить порядок и технику выполнения всех операций, а с другой – дают возможность визуально контролировать правильность выполняемых действий и полученный результат. В пособиях имеются также задания для самостоятельного выполнения.

Литература

1. Трайнев В.А., Кузнецов В.М. Интенсификация, организационные формы и управление обучением (элементы педагогического менеджмента). М., 1993.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ РЕФЛЕКСИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

И.В. Шеститко
Институт повышения квалификации и переподготовки кадров БГПУ

В современной психолого-педагогической литературе рефлексия рассматривается как личностное свойство, лежащее в основе психологической культуры личности, являясь при этом компонентом творчества. Рефлексия выполняет ряд функций, среди которых выделяются сознательное планирование, регулирование и контроль личностью своего мышления. При этом рефлексивные процессы протекают в различных сферах деятельности человека, что определяет типы рефлексии*:* интеллектуальная (логическая) рефлексия связана с предметно-операциональным содержанием задачи; личностная рефлексия направлена на самого мыслящего объекта; кооперативная (переосмысление знаний о структуре и организации коллективного взаимодействия); коммуникативная рефлексия – самопознание, осуществляемое путем проникновения во внутренний мир другого человека, при котором субъект получает информацию о том, как его понимают, как к нему относится и как его оценивает другой.

Все типы рефлексии предполагают наиболее общие способы рефлексирования: выражение уверенности, предположения, сомнения, постановку вопросов. При этом все виды рефлексии активизируются при условии создания установки наблюдать и анализировать собственное познание, поведение и понимание этого поведения другими людьми.

В последнее время в педагогической практике использование методов рефлексии стало пониматься учителями как навязанное извне, зачастую администрацией учебного заведения, действие. При этом наблюдается непонимание педагогами объективной необходимости введения фаз рефлексии в педагогический процесс. Как показали психолого-педагогические исследования, организация и осуществление рефлексивной деятельности, в первую

очередь, связано с вниманием как психической функцией человека. До сих пор в педагогической среде внимание учащегося отождествляется с понятием «хороший ученик». При этом наблюдается увеличение количества рассеянных учащихся. Таким ученикам сложно постоянно концентрировать свое внимание на учителе, который преподносит учебный материал, транслируя его. Педагог же может постоянно владеть вниманием учащихся, если учение является для них процессом, вызывающим постоянный интерес в соответствии с их потребностями. Та же ситуация наблюдается и со слушателями курсов повышения квалификации.

Использование методов рефлексии в педагогическом процессе обусловлено и тем, что для осмысления и структурирования результатов обучения требуется специальное время, в течение которого происходит и личностное осмысление обучения. При этом учащийся (ученик или слушатель) находится в ситуации, когда он свободен от поступления новой информации и решения задач. По окончании урока (занятия) учебный процесс продолжается, так как происходит переработка полученной информации. В течение этого времени и ученики, и слушатели должны иметь возможность связать изученное с уже известным, дать собственную оценку полученной информации, сделать выводы.

Таким образом, в процессе урока (занятия) целесообразно использовать метод «Зарядка». Цель: смена вида деятельности, активизация рефлексивной деятельности учащегося.

Реализация метода предполагает использование оценочной шкалы, которая интерпретируется соответствующими телодвижениями:

Низкая оценка - полный присед;

Оценка ниже среднего - полуприсед, руки вперед;

Средняя оценка - положение стоя, руки опущены;

Оценка «хорошо» - стоя, руки вверх;

Оценка «отлично» - прыжки на месте, хлопки над головой.

Для «Зарядки предлагается 7-8 критериев для оценки. Например:

1. Как вы относитесь к сегодняшней погоде?
2. Любите ли вы мороженое?
3. Насколько вы устали?
4. Насколько понятна новая тема?
5. Как запомнился новый материал?
6. Пора ли нам отдыхать?
7. Любите ли вы праздники?

Исходя из предложенных критериев, видно, что первые два и последний носят общий характер (безотносительно к содержанию урока), остальные – имеют цель выяснить и оценить предварительные результаты хода и содержания урока. По ответам класса учитель делает вывод о том, стоит ли ускорить темп урока в связи с тем, что большинство учащихся ответили положительно на вопрос о том, как запоминается учебный материал, или, наоборот, снизить темп, остановиться на отработке более сложных моментов, применив ряд методов для концентрации внимания именно на них.

Для слушателей системы повышения квалификации метод «Зарядка» позволяет сделать обучение в условиях краткосрочных курсов более эффективным, ибо предусматривает двигательный компонент. Психологами была выявлена корреляция между движением и интеллектуальным обучением. У учащихся школ, с которыми работают учителя-слушатели курсов, существует достаточное количество возможностей двигаться: на занятиях спортом, танцами, во время игр. Слушатели курсов, в отличие от учеников, в течение шести-восьми академических часов находятся в статичном положении, что приводит к рассеиванию внимания, снижению темпа обучения, торможению процессов памяти. Для них организация смены видов деятельности предполагает иное содержание критериев, но оно подчиняется той же цели - выяснить и оценить предварительные результаты хода и содержания занятия. Содержание критериев для реализации метода «Зарядка» может быть таким:

1. Как вы относитесь к сегодняшней погоде?
2. Как вы относитесь к окончанию рабочего дня?
3. Насколько понятна новая тема?
4. Как запомнился новый материал?
5. Насколько изучаемый материал вам известен?
6. Насколько изучаемое применимо в педагогической практике?
7. Как вы оцениваете форму проведения занятия?
8. Как вы относитесь к отпуску?

Реализация метода «Зарядка» возможна на любом занятии (уроке) независимо от его темы, так как предполагает различное содержание критериев, которые предлагаются руководителем метода для оценивания. Предложенные для примера критерии способствуют активизации интеллектуальной и личностной рефлексии. Для активизации коммуникативной и кооперативной типов рефлексии содержание «Зарядки» может быть следующим:

1. Насколько Вам нравится осень?
2. Как Вы себя чувствуете осенью?
3. Как Вы себя чувствуете в этой группе?
4. Оцените потребность группы в изучаемом материале.
5. Насколько форма проведения занятия отвечает потребностям группы?
6. Оцените работу группы на занятии.
7. Оцените свою работу на занятии.
8. Как преподаватель оценивает Вашу работу на занятии?

Реализация метода «Зарядка» не предусматривает специальных условий проведения (учебная аудитория). Количество участников метода определяется численным составом группы. Определение критериев «Зарядки» осуществляется руководителем метода в соответствии с изучаемым материалом. При этом в зависимости от степени освоения группой этого метода руководителем может быть назначен (выбран) любой участник взаимодействия.

Таким образом, применяя метод «Зарядка», учитель создает условия для активизации рефлексивной деятельности участников взаимодействия, подразумевающие создание установки наблюдать и анализировать собственное познание, поведение и результаты деятельности.

Литература

1. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К.Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрусев. Мн., 2003.

2. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов /С.С.Кашлев. Мн., 2002.

3. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения/Пер. с нем. М., 2002.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В.А. Шинкаренко
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Применение активных методов обучения учащихся, студентов, слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров в настоящее время уже имеет свою историю, а возможность их эффективного использования доказана и не подвергается сомнению. Теоретический аспект и опыт применения активных методов обучения слушателей учреждений (их подразделений), обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров в Республике Беларусь, представлен в работах А.И. Жука, Н.Н. Кошель [1], С.И. Козловского [2], И.Г. Матыциной [3] и других авторов. Использование этих методов в учебном процессе со слушателями переподготовки педагогических кадров имеет специфику, которая определяется рядом факторов. Важнейший из них – уровень подготовленности слушателей данной категории к проведению занятий с использованием активных методов обучения. Большинство слушателей обладают определенным (хотя и разным) опытом участия в занятиях с их применением, который приобрели при получении высшего образования. При этом, но нашим наблюдениям, в аудитории слушателей переподготовки педагогических кадров эти методы весьма востребованы. У слушателей, в частности, со всей очевидностью выявляется интерес к участию в дискуссиях, «круглых столах», деловых играх, тренингах.

Значительная часть слушателей хорошо ориентирована в постановке проблем практической деятельности специалистов образования, так как эти проблемы реально возникают при выполнении собственных профессиональных обязанностей. Тем самым облегчаются формулировка, анализ и решение на занятиях конкретных ситуаций и проблем. Практический опыт слушателей обусловливает и их активность в плане запросов на проведение инновационного консультирования.

Например, большинство слушателей переподготовки учителей-дефектологов работают либо в учреждениях образования общего типа, либо в специальных учреждениях образования, создающих условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития. Многие вопросы, которые они решают в своей практической деятельности (в частности, планирование прохождения программного материала в условиях интегрированного обучения, планирование и методика коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями), для отечественной коррекционной педагогики являются новыми и в специальной методической литературе рассмотрены недостаточно. Отсюда и вытекает потребность в инновационном консультировании.

Специфика использования активных методов обучения определяется также особенностями организации учебного процесса. В Институте повышения квалификации и перепод-

готовки кадров Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (ИПКиПК БГПУ) превалирует заочная форма обучения. Она предполагает наличие длительных межсессионных периодов и особую организацию самостоятельной работы слушателей по подготовке к занятиям, качество которой непосредственно влияет на эффективность применения активных методов обучения. Именно поэтому организации и содержанию самостоятельной работы слушателей в ИПКиПК уделяется особое внимание при обязательном учете специфики построения конкретных учебных курсов. Покажем это на примере дисциплины «Олигофренопедагогика», которая изучается слушателями переподготовки учителей-дефектологов (олигофренопедагогов).

На изучение данного учебного предмета в рамках аудиторных занятий действующим учебным планом отведено 26 часов: 18 часов лекций и 8 часов практических занятий. По теме каждой лекции разработаны задания для подготовки к ней и задания для основной самостоятельной работы. Перед лекцией слушатели должны актуализировать свои знания по общей педагогике, приобретенные при получении своей первой педагогической специальности, а также по уже изученным в процессе переподготовки курсам олигофренопсихологии и коррекционной педагогики. Например, по теме «Олигофренопедагогика как предметная область коррекционной (специальной педагогики)» для подготовки к лекции предлагаются следующие вопросы и задания: определите объект и предмет педагогики; определите объект и предмет коррекционной (специальной) педагогики; какие науки входят в систему педагогических наук? Какие предметные области имеет коррекционная (специальная) педагогика? Дайте определение понятий «коррекция», «компенсация», «абилитация», «реабилитация», «социальная адаптация», «социальная интеграция», «образовательная интеграция», «интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость)».

Предварительная подготовка слушателей к лекции позволяет лектору более широко использовать вопросы к аудитории (в том числе проблемные), сосредоточиться на более сложных и спорных вопросах, применять полемическое изложение материала и дискуссию.

Задания, которые предлагаются слушателям для самостоятельной работы после лекции, в том числе при подготовке к практическим занятиям, ориентированы на основные проблемы теории и практики олигофренопедагогики, а их выполнение требует, как правило, исследовательского подхода. Например, по теме «Проблемы реформирования специального образования лиц с интеллектуальной недостаточностью» к практическому занятию слушатели выполняют три задания.

- Изучить главу 10 Закона Республики Беларусь «Об образовании», Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», Концепцию реформирования специального образования в Республике Беларусь, Положение о вспомогательной школе (школе-интернате), Положение о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;
- Собрать данные об организации специального образования лиц с интеллектуальной недостаточностью в своем городе (кроме г. Минска) или районе;
- Продумать предложения по дальнейшему развитию специального образования лиц с интеллектуальной недостаточностью в своем городе (районе).

Изучение нормативно-правовых документов и сбор данных осуществляется слушателями в межсессионный период, предшествующий чтению курса.

Необходимо указать, что согласно данным проведенного нами опроса, большинство слушателей (свыше 80 %) оценивают свою подготовленность к учебному занятию как условие, оказывающее очевидное либо исключительно значимое влияние на эффективность применения активных методов обучения.

Содержание самостоятельной работы слушателей по курсу «Олигофренопедагогика» представлено в специально разработанных для них методических рекомендациях [4]. Эти рекомендации помимо вопросов и заданий для самостоятельной работы включают планы лекций и практических занятий, что направляет познавательную активность слушателей и позволяет им продумать вопросы, которыми эти планы могут быть дополнены. Наш опыт свидетельствует о том, что такие вопросы обычно имеют проблемный характер и вызваны отсутствием ответа на них в специальной научно-теоретической и научно-

методической литературе. Тем самым создаются благоприятные условия для применения активных методов обучения.
Особо отметим, что при таком подходе к преподаванию предмета у слушателей формируются необходимые им умения самообразования, являющие основой для дальнейшего профессионального роста.

Литература
1. Жук А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-метод. пособие / А. А. Жук, Н. Н. Кошель. Мн., 2003.
2. Козловский С. И. Технология повышения квалификации: активные формы и методы // Образование и повышение квалификации работников образования. Вып. 1: Теорет. аспекты / Под ред. А.И. Жука, Б.В. Пальчевского. Мн., 1992. С. 21 – 23.
3. Матыцина И. Г. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: В 2 ч. Ч. 2 / Отв. ред. Н. Н. Кошель. Мн., 2005.
4. Самостоятельная работа слушателей переподготовки учителей-дефектологов по курсу «Олигофренопедагогика»: Метод. рек. / Сост. В. А. Шинкаренко. Мн., 2004.

## НЕЙРО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.

А.Г. Шумский
Педагогический колледж УО «МГЛУ» №1 (г. Минск)

Демократизация нашего общества выдвинула проблему реформирования школы, ее гуманизацию в число приоритетных направлений педагогической теории и практики. Гуманистическая педагогика ориентирует на очеловечивание отношений учителя и учащихся, преодоление стереотипов авторитарности, универсализации, формализации педагогического взаимодействия. В научном обосновании воспитательно-образовательных систем и технологий личность ребенка, его права выступают как высшая социальная и педагогическая ценность [6, 3].

Необходимость кардинальных перемен в содержании образования и дидактических технологий инициировала смену педагогической парадигмы, внедрение личностно ориентированного подхода к обучаемым. Исходным метапринципом является признание индивидуальности, самобытности, самоценности личности каждого школьника, студента «его развитие не как коллективного субъекта, но как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом» [5,8].

Гуманизация учебно-воспитательного процесса реализуется на макро- и микроуровнях. Попытаемся рассмотреть данную проблему сквозь призму методологии и технологии нейро-лингвистического программирования (НЛП).

НЛП было разработано в середине 70-х гг. XX столетия лингвистом Д. Гриндером и программистом Р. Бэндлером на основе исследований, проведенных ими в Калифорнийском университете в Санта-Крус (США). НЛП

исходит из того, что любой процесс представляет собой набор паттернов, т.е. устойчивых способов поведения, которые успешно действуют в одних контекстах (системах) и не работают в других. «Контекстами НЛП являются внутренние психические процессы, внешняя коммуникация и ее подсистемы: образование, деловое общение, реклама, искусство, психотерапия и т.д.» [1, 7]. НЛП создает и инкорпорирует модели (метакарты) различного рода взаимодействий, которые позволяют эффективно описывать и решать задачи в данных системах.

На макроуровне проблема гуманизации образования решается достаточно традиционно. Научный поиск ведется исключительно в реалиях сложившейся теории образования. Однако, как показывает практика, многие вопросы гуманистической педагогики нуждаются в более углубленном анализе, основанным на интеграции наук – психологии, социолингвистики, информатики. «Аксиоматика НЛП, интегративность методологии НЛП, основанной на наблюдении как способе научного познания, вызов НЛП фундаментализму как принципу и внесение языка и способа описания НЛП в самые широкие области социальной деятельности» [1, 7] способствует преодолению синдрома разделения наук о человеке.

На микроуровне процесс гуманизации учебно-воспитательного процесса тормозится неумением, а порой и нежеланием педагогов отойти от стереотипов директивности, формализации педагогического взаимодействия, субъект-объектных отношений. В НЛП субъекты обучения рассматриваются как часть развернутой системы общего процесса обмена информацией и ее утилизации отдельными социумами. В процессе интериоризации информации большое значение имеет подход к этому процессу как к субъект-субъектному взаимодействию. НЛП личностно ориентировано, предоставляя каждому человеку личный, т.е. оптимальный канал восприятия и переработки информации – аудиальный, визуальный, кинестетический на основе ведущей репрезентативной системы.

Использование НЛП в гуманизации учебно-воспитательного процесса изменяет и позицию педагога. Он уже не просто ретранслятор учебной информации, а фасилитатор, проводник, ориентирующий обучаемых в растущих информационных массивах, ее перцепции сообразно природе реципиента. На первый план выдвигается задача формирования внутренней мотивации учения, ее связи с субъектным опытом каждого школьника, студента, выявление личностной значимости изучаемого материала. На понимании своеобразия перцепции каждого обучаемого основаны различные НЛП-техники.

По определению известного российского исследователя Е.В. Шугалей, НЛП – «социальная психотехнология, формат которой представляет наиболее полное пространство решений и … которая является мощным инструментом для перехода процесса обучения на новый качественный уровень» [1, 7]. Инновационная технология выступает фактором гуманизации учебно-воспитательного процесса, позволяя облегчить восприятие учебной информации, сделать ее доступной, интересной и, следовательно, более личностно значимой.

Литература
1. Гриндер М, Лойд Л. НЛП в педагогике. М., 2001.
2. Гринфилд М. Тезисы доклада на конференции «Гуманизация образования». СПБ., 1996.
3. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. СПб., 2002.
4. Плигин А.А., Герасимов А.В. Руководство к курсу НЛП-практик. М., 2000.
5. Саушева В.А., Шашурин П.И. НЛП-подходы в педагогическом процессе обучения студентов//Московский психологический журнал,2004.№2.
6. Рыданова И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. Мн., 1998.
7. Шугалей Е.В. Материалы конференции «Многомерный мир: НЛП методология и моделирование. СПб., 2002.
8. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

И.А. Югфельд
Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого

Результаты многочисленных социально-педагогических и психолого-педагогических исследований убеждают, что для современной высшей и средней школы характерна ярко выраженная тенденция уменьшения времени на игровую деятельность, сокращение применения учителями и преподавателями вузов игровых технологий. Уменьшая игровую деятельность ученика в образовательном процессе школы, мы несем существенные потери в нравственном, интеллектуальном, эмоционально-волевом развитии ребенка, подростка, молодого человека, в его личностном росте, в физическом и психическом здоровье, забывая, что «без игры нет и не может быть полноценного умственного развития» (В.А.Сухомлинский).

Пространство игровой деятельности в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя также постоянно сокращается: выпускники, выходя из стен педагогического университета, не готовы грамотно и корректно использовать игровые технологии в своей профессиональной деятельности, у них не сформировано ценностно-смысловое восприятие игры.

Особая значимость игровых технологий в профессионально-педагогическом образовании определяется их развивающим, обучающим, коррекционным, воспитательным потенциалом, их ориентацией на становление субъектной позиции студента, его саморазвитие и самоактуализацию. Применение игровых технологий позволяет предотвратить возможные дидактические неудачи студентов, которые мы вслед за нашими польскими коллегами рассматриваем как «расхождения между усилиями студента, вкладываемыми им в процесс обучения, и его успехами в учебе, которые оцени-

вает преподаватель вуза. Причины дидактических неудач самые разнообразные. Их можно рассматривать и как педагогический проигрыш преподавателей, и как трудности самого студента» [1]. Участие в игре позволяет предупреждать или преодолевать дидактические трудности: стимулирует учебно-профессиональную деятельность молодых людей, способствует созданию ситуации успеха студентов с низкой успеваемостью. Чувство равенства, атмосфера увлеченности – все это не только благотворно сказывается на результатах обучения, но и помогает повысить самооценку, уровень притязаний студента, изменить его статус в группе.

Игра с ее условностью позволяет создать рефлексивно-развивающее пространство, включить студентов в диалог, стимулировать обмен мнениями. Каждая игра завершается индивидуально-личностной и групповой рефлексией, студенты учатся анализировать свое ролевое поведение с позиции профессиональной этики, выявляя личностные трудности, удачи, переживания, сомнения. Конкретное предметное содержание сюжетно-ролевой игры превращается в материал для развития субъектности студента, стимулирования его инициативы, самостоятельности и креативности мышления. Студенты выступают в критической позиции по отношению к себе как будущему профессионалу. Игра раскрепощает, молодые люди готовы более свободно и открыто выражать свои взгляды и чувства, принимать собственные эмоции и эмоции другого.

Мы убедились, что использование игровых технологий оказывает позитивное влияние на развитие толерантности будущего учителя. Студенты учатся принимать другого человека, его мнение, образ мыслей, поведение без агрессии и без снисхождения. Игровые технологии стимулируют самопознание молодого человека, раскрывают его потенциальные возможности.

При рассмотрении различных дисциплин студенты убеждаются в полифункциональности игры, что позволяет использовать ее в учебном процессе как средство личностного развития, реализации потенциальных возможностей каждого ребенка, как метод эффективного формирования и развития коллектива; как условие пробуждения интереса к школьным предметам. Изучая возрастную, педагогическую, социальную психологию, студенты рассматривают основные функции игры: обучающую, развивающую, социокультурную, психокоррекционную, коммуникативную. Для игры значима также релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении. Особую роль играет диагностическая функция игры: игра как лакмусовая бумажка проявляет в участниках латентные личностные и индивидуальные характеристики.

Использование игровых технологий при изучении студентами психолого-педагогических дисциплин позволило усилить аксиологический, эмоционально-ценностный компонент их учебно-познавательной деятельности.

Применение игровой символики, атрибутики обладало значительными психотерапевтическими возможностями: помогало снять напряжение, уменьшить тревожность студентов, способствовало их раскрепощению. Бу-

дущие учителя увлеченно участвовали в проектировании сценария игры, в согласовании правил, подготовке игрового материала, непосредственном исполнении ролей, в последующем рефлексивном анализе.

Использование игровых моделей на семинарских и лабораторно- практических занятиях было связано с демонстрацией студентам алгоритма организации игровой деятельности, включающего: подготовку к игре, определение ее цели, задач, ознакомление с правилами, содержанием, игровой атрибутикой, символикой; адаптацию игрового материала, коррекцию первоначального игрового замысла; планирование, детализацию, конкретизацию игрового сценария (необходимое оформление аудитории, распределение ролей, выделение экспертной группы, уточнение критериев успешности игры); проведение игры, управление ее ходом, коррекция игрового поведения участников; групповой и индивидуальный рефлексивный анализ, оценку состоявшейся игры, обсуждение результатов.

Деловые игры, являясь более сложным, чем ролевые игры вариантом организации познавательной деятельности студентов, предполагали длительную и многоэтапную подготовку преподавателя, предполагающую: выбор объекта игры, моделей, сюжетной линии; предварительную проработку игрового процесса, адаптацию к особенностям студенческой группы; выбор и описание ролей; разработку приемов стимулирования студентов; подготовку необходимых блоков документации и других материалов.

Деловые игры, сочетая социальный и предметный контекст, моделируют условную деятельность, воспроизводят системы многоплановых отношений. Эффективность деловых игр обусловлена тем, что они: позволяют студентам приблизиться к будущей профессии, создают условия, подобные реальной учебно-воспитательной ситуации; обогащая представление студентов о функциональных обязанностях учителя и условиях его деятельности, дают возможность участникам игры примерить различные профессиональные роли и взаимодействовать друг с другом в зависимости от ролевых характеристик; помогают осмыслить этические нормы профессии, дают опыт практического согласования целевых установок в контексте декларируемых ценностей; способствуют развитию рефлексии студентов, учат корректному обсуждению и оцениванию целесообразности принимаемых индивидуальных и групповых решений; позволяют обучить студентов технике принятия решений, дать наглядное представление о многовариантности решений, о реализации цепочки решений в процессе игры.

Существенна роль игры в развитии способности будущих учителей к саморегуляции, волевому управлению своим эмоционально-психическим состоянием, в формировании сдержанности и эмоциональной устойчивости.

Индивидуализированные ролевые ситуации использовались для развития и коррекции недостаточно сформированных профессионально-личностных качеств будущих учителей (уверенности, выразительности, эмоциональности, коммуникативных качеств и др.), их адресный подбор и проектирование позволяли нейтрализовать у студентов излишнюю авторитарность, самоуверенность.

Демонстрируя многообразие эффективных способов реагирования в одной и той же педагогической ситуации, игровые технологии обладают значительным потенциалом для развития гибкости мышления студентов, мобильности их профессионального поведения. Особую роль игровых технологий мы видим в развитии педагогической импровизации.

Систематическое применение игровых технологий в процессе психолого-педагогической подготовки способствовало становлению эмоционально-ценностного отношения будущих учителей к игре. Возросло число студентов, которые стали использовать различные игровые технологии в процессе самостоятельной деятельности в период педагогической практики: элементы игры включались в ход урока, проектировались уроки - викторины, уроки-путешествия, уроки-соревнования. Личностное отношение студентов к игровым технологиям проявилось, в частности, в повышении рейтинга игровых технологий, в готовности будущих учителей использовать игру в своей практической деятельности.

## *Литература*

1. Клим-Климашевская А., Мацеевский Я. Причины дидактических неудач высшей школы: социологический подход // Вестник Брестского университета, Серия гуманитарных наук, «Педагогика», 2004, С.19.

## РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

О.В. Яцевич
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Сегодня профессионально значимые качества личности основываются не столько на критериях объема и полноты конкретного знания, сколько на способности самостоятельно пополнять их, ставить и решать профессиональные задачи, вырабатывать критерии отбора наиболее эффективных из них. Возможности реального доступа к информации из любой страны мира и на любом языке с помощью глобальных систем телекоммуникации непрерывно возрастают. В этих условиях для каждого человека становится необходимым уметь самостоятельно разработать рациональную стратегию поиска информации, той, которая необходима лично ему. В подобной ситуации резко возросли требования к информационной культуре личности. Человеку требуются определенный уровень информационных умений и сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой.

В процессе формирования информационных умений учащихся следует стремиться достигнуть следующих целей: обучать восприятию и переработке

информации; развивать критическое мышление, понимать скрытый смысл того или иного сообщения; включать внешкольную информацию в контекст общего образования; формировать умения находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию [2].

Овладение учащимися информационными умениями подразумевает наличие у них информационной компетентности.

Понятие компетентности шире понятий знания, умения или навыки, оно включает их в себя. Это не просто сумма знаний, умений и навыков, это еще и способность их применения, система личностных ценностей, ориентиров, привычек и т.д. Компетенция (с лат. competentia) – круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

Информационная компетентность ученика понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в процессе учебной деятельности [2]. Она обеспечивает навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

Информационная компетентность определяется возможностью учащегося: иметь свободный доступ к информации, не являющейся тайной; опубликовать и разгласить информацию, созданную им самостоятельно; обеспечить себе право свободного выбора источника, формата, стандарта, программы и технологии работы с информацией; реализовать доступные в обществе возможности относительно производства, передачи, распространения, использования, копирования всей доступной ему информации, включая и его собственную информацию.

Для формирования информационной компетентности можно использовать задания, направленные на развитие следующих умений:

1. Умения работать с учебной информацией: переписывать в тетрадь правила, определения, формулы, схемы; выделять в тексте главное; разбивать текст на части; находить в учебнике необходимую информацию; составлять план; работать с текстом (сократить, дополнить, изменить); конспектировать; выделять главное (в каждом пункте, абзаце); определять категорию информации; делать обобщение по нескольким параграфам, главам.

2. Умение переводить визуальную (увиденную) информацию в вербальную (словесную) и наоборот: графически, схематично представлять информацию; читать схемы, графики.

3. Умение критически мыслить: делать рецензии; составлять аннотации; находить ошибки в той или иной информации (опечатки, фактологические, физические в художественной, научно-популярной литературе).

4. Умение воспринимать информацию из разных источников: подбирать из прессы заметки из разных источников; сокращать объёмный текст до нескольких строк, не искажая смысл текста; сравнивать изложение одних и тех же вопросов в различных источниках, выявлять общее, находить различия; работать со справочной литературой.

Обладание учащимися информационной компетентностью способствует их эффективной самостоятельной деятельности в ходе выполнения учебных заданий, направленных на:

- приобретение новых знаний и овладение умениями самостоятельно приобретать знания. Это осуществляется на основе работы с учебником, выполнения наблюдений и опытов, работ аналитико-вычислительного характера;
- закрепление и уточнение знаний. Достигается с помощью специальной системы упражнений по уточнению признаков понятий, их ограничению, отделению существенных признаков от несущественных;
- выработку умений применять знания на практике. Осуществляется с помощью решения задач различного вида, решения задач в общем виде, экспериментальных работ и т.д.;
- формирование умений творческого характера. Реализуется при написании сочинений, рефератов, подготовке докладов, заданий, поиске новых способов решения задач, новых вариантов опыта и т.п.

Самостоятельная работа учащегося с источниками информации оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний по предмету, на развитие познавательных и творческих способностей, развитие мышления, на темп усвоения нового материала. Она предполагает активные умственные действия учащихся, связанные с поисками наиболее рациональных способов выполнения предложенных учителем заданий, с анализом результатов работы.

Усвоение готовых знаний в таких заданиях является не целью, а одним из применяемых средств.

Работа по развитию информационных умений предполагает активные умственные действия учащихся, связанные с поисками наиболее рациональных способов выполнения предложенных учителем заданий, с анализом результатов работы.

Приведем пример задания, направленного на развитие умения работать с текстом.

Задание**:** прочтите указанный отрывок текста и выполните пять видов работы с ним: сформулируйте главную мысль текста; разбейте текст на части и озаглавьте каждую часть; составьте план текста; составьте 2-3 вопроса к тексту; дайте краткий пересказ его содержания.

Развитие информационных умений учащегося способствует повышению продуктивности его интеллектуальной деятельности за счет приобретения опыта мыслительной деятельности (формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать свою точку зрения, создавать новые идеи и т.д.).

При использовании различных форм и методов обучения необходимо учитывать не только показатели, определяющие степень овладения знаниями, но и показатели, характеризующие степень развития личности учащегося, в частности, рост информационной компетентности.

## Литература

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр "Эйдос", 23.04.02 г., www.eidos.ru/news/compet.htm

2. Шишова С.Е., Агапова И.Т. Компетентностный подход к образованию как необходимость //Мир образования – образование в мире. 2001. № 4. С.18–19.

# Раздел V. ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Т.В. Величинская
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Существует различное понимание роли учителя: одни видят в нем преподавателя конкретного учебного предмета, другие – педагога, воспитателя и наставника молодежи, человека, способствующего становлению личности ученика. Результативность деятельности школы определяется личностью педагога, который должен обладать широкими познаниями в сфере культуры, в области психологии, педагогики и методики обучения тому или иному учебному предмету. Но главное – учитель сам должен обладать всеми теми качествами, которые он хочет воспитать у учащихся. В этой связи значимыми звеньями содержания педагогического образования являются самообразование студентов и их практическая деятельность. Самообразование в широком смысле слова – это совершенствование своих знаний и умений в различных областях действительности, а в узком – совершенствование специальных знаний и умений в конкретной сфере деятельности. Содержание самообразования должно соответствовать профессиональному уровню педагога, его интересам и склонностям. Главным условием педагогического самообразования является самоконтроль. Приступая к педагогическому самообразованию, учитель должен хорошо изучить себя, оценить свои возможности, организовать объективный самоконтроль на каждом этапе деятельности.

Профессионализм учителя включает в себя и ряд личностных качеств, так как моральные, нравственные аспекты общения с учащимися имеют огромное значение не только в воспитательной работе, но и в освоении учебных предметов. Следовательно, учитель-профессионал должен не только знать основы этики, но и уметь им следовать. Начинающему педагогу предлагается оценить свои личностные и профессиональные качества и сопоставить их с мнением экспертов (методиста, завуча и т.д.), опираясь на следующие критерии: литературная начитанность, культура, эрудиция; уважение к личности ученика, умение наладить свободный контакт с ним; методическое мастерство; культура устной и письменной речи, эстетический вкус; артистические данные; профессионально значимые личные качества.

После этого ему предлагается определить, какие качества своей личности он считает профессионально значимыми, и обозначить свой уровень развития как: достаточный; вполне достаточный; требующий совершенствования.

В совокупности эти данные помогут педагогу понять свои сильные и слабые стороны и наметить пути самосовершенствования и самообразования, такие, как работа с книгой, практические семинары, открытые уроки, научно-практическая исследовательская работа. Каждая из этих форм имеет свою специфику и особенности, но все они требуют от педагога творческого подхода и совместной с коллегами деятельности.

Самообразование учителя находится в тесной взаимосвязи с самовоспитанием. Профессия учителя немыслима вне постоянного самосовершенствования, так как он должен быть образцом для своих учеников. В процессе профессионального самовоспитания педагога могут быть использованы различные приемы, которые можно объединить в три группы: самоинформирование, самопобуждение, самоорганизация.

Самоинформирование основывается на самопознании, так как без точного знания и оценки своей личности человек не может определить направление работы над собой, а также на умении критически оценивать мнение окружающих: администрации школы, коллег, школьного психолога, учеников и их родителей.

Воображаемые педагогические ситуации помогут учителю прочувствовать состояние других людей: учеников и их родителей, коллег по работе. Саморазвитию педагога помогает использование ролевой гимнастики, сущность которой заключается в умении входить в образ любого персонажа: кассира на рабочем месте, руководителя, пчелы на цветах и т.п. Продолжением этих техник являются психотехнические упражнения, приемы театрального мастерства, элементы психодрамы, ролевые игры.

Важным показателем уровня профессионализма учителя является развитость его творческих качеств, творческой индивидуальности, умение быть не просто исполнителем, а субъектом деятельности. Исследование признаков, общих для педагогов, проявляющих качества творческой индивидуальности, показывают, что их объединяет интерес к людям, им нравится наблюдать за другими, замечать уникальные способности, им свойственна широта увлечений. Они проявляют искренний интерес к педагогической деятельности, строят свою работу, основываясь на особенностях детей, а не только на требованиях программы.

В дальнейшем учитель формирует свое «педагогическое видение» и самоопределение в деятельности. При этом происходит осмысление целей деятельности, рождается самостоятельный почерк, вырабатывается «я-концентрация», закладываются основы творческой индивидуальности педагога. При выполнении всех этих условий начинается полноценная реализация таланта учителя.

Итак, индивидуальность и профессионализм – две неразделимые стороны личности педагога, одинаково важные для успешной деятельности.

Существует ряд требований к личности педагога, важнейшее из которых– профессиональная готовность к педагогической деятельности. Содержание профессиональной готовности отражается в профессионализме учителя. Она представляет собой описательную модель, является паспортом, кото-

рый включает ряд личностных качеств, педагогических знаний и умений, необходимых учителю. Если рассматривать профессиограмму с позиции системного подхода, структура ее будет следующей: знание профессии учителя, понимание ее социальной сущности; профессионально-педагогическая подготовка; совокупность основных признаков, характерных для профессии учителя; виды деятельности педагога; особенности педагогической профессии; условия труда педагога; основные требования к профессии учителя; перспективы профессионального роста.

Все указанные личностные и профессиональные качества составляют модель «идеального» или приближенного к идеалу учителя.

Для анализа мы предлагаем педагогу одну из «идеальных моделей учителя»: гуманность, дипломатичность, доброта, интеллигентность, трудолюбие, честность, гибкость ума, разумная требовательность, чуткость, самокритичность, эрудированность, коммуникабельность, выдержка, принципиальность, творческое мышление, душевная щедрость, креативность, объективность в отношениях и оценках, компетентность, высокий профессионализм, эстетический вкус, артистичность, идейность, терпение, скромность.

Итак, фактором профессионального развития становится не только функциональное совершенствование своих способностей, умений, навыков, но и субъективный смысл достигнутых результатов. Если человек их переживает как индивидуальное достижение, успех, радость, они становятся точкой для последующего роста.

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИННОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В.Жирова
Мозырский государственный педагогический университет

Для решения задачи поиска эффективных путей подготовки специалиста особую актуальность приобретает формирование положительной мотивации будущих учителей к профессиональной деятельности.

Значение этой проблемы состоит в том, что мотивы являются условием и результатом становления личности будущего педагога в процессе его обучения в вузе, и поэтому изучение мотивов и процесса мотивации имеет определяющее значение для формирования мотивационной готовности будущего учителя к профессиональной деятельности.

В работах по психологии, социологии и педагогике мотив — это предмет, выступающий в качестве средства удовлетворения потребности (А.Н. Леонтьев). Потребность — это состояние нужды человека в чем-либо. Потребности, мотивы, цели являются основными составляющими мотивационной сферы человека. Каждый мотив может быть удовлетворен различной совокупностью целей, а каждая из потребностей реализуется во многих мотивах. Обычно различают мотивирование (мотивацию) как характеристику

процесса, обеспечивающего поведенческую или познавательную активность на определенном уровне. С другой стороны, мотивация — система факторов, вызывающая активность и определяющая направленность поведения. В качестве побудителей используются интересы, желания, намерения, эмоции, задачи и другие факторы состояния.

В трактовке Р.С. Немова мотив — это внутренняя психологическая устойчивая причина поведения или поступка человека, а мотивация — динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающий его инициацию, направление, организацию, поддержку. Мотивация может быть побуждена как психологическими свойствами субъекта поведения (диспозиционная мотивация), так и внешними условиями и обстоятельствами его деятельности (ситуационная мотивация). Однако любые действия человека можно рассматривать диспозиционно и ситуационно.

Мотивационная готовность рассматривается нами как система побуждений, идеалов, ценностных ориентаций, потребностей, мотивов, целей, интересов, присущих данной личности, т.е. как сложное личностное образование, проявляющееся на всех этапах подготовки будущего учителя.

Формирование мотивационной готовности к педагогической деятельности понимается нами как целенаправленно организованный процесс, характеризующийся формированием положительного отношения к данному виду деятельности на основе возникновения и преодоления внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем профессионального становления учителя.

Для управления процессом формирования мотивационной готовности к педагогической деятельности необходимо иметь четкое представление о природе управляемого объекта. В содержании и структуре мотивационной готовности педагогической деятельности мы выделили следующие компоненты: идейная направленность (научное мировоззрение, гражданская ответственность, социальная активность); эмоционально-волевая направленность (достаточно высокий уровень развития произвольности поведения); профессионально-педагогическая направленность (профессиональные идеалы и установки, любовь к детям, потребность в общении с ними, наблюдательность, справедливость, доброта, эмоциональность, увлеченность своим делом, уравновешенность, владение лексическим богатством речи); познавательная направленность (любознательность, интеллектуальная активность, интерес к педагогической работе и к овладению профессией).

Специфической особенностью формирования мотивационной готовности является то, что выявленные структурные компоненты, находясь в тесной взаимосвязи, взаимопроникновении, формируются в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности в неразрывном единстве со становлением их личностных качеств, что и определяет её сущность как устойчивого свойства личности, являющегося её ядром.

Каждый структурный компонент мотивационной готовности имеет свое содержание: компонент положительного отношения (интерес, чувство

долга и ответственности); компоненты знаний и умений (объем профессиональных знаний и умений по теории и методике воспитания и обучения учащегося).

Динамика мотивационной готовности будущего специалиста находится в прямой зависимости от следующих факторов: социальных (в какой среде оказался будущий учитель); психологических (его психическое состояние, психологический микроклимат коллектива) и его профессиональной подготовки.

Изучение и обобщение опыта кафедры педагогики начального обучения Мозырского государственного педагогического университета позволило выделить некоторые пути совершенствования системы формирования мотивационной готовности будущих учителей к педагогической деятельности: создание научно обоснованной системы подготовки студентов к педагогической деятельности; формирование положительной мотивации как структурного элемента профессиональной готовности, являющегося качественным образованием личности будущего учителя; определение объема профессиональных знаний и умений, необходимых педагогу в условиях самостоятельной работы в школе и для дальнейшего совершенствования педагогического мастерства; усиление взаимосвязи между теоретической и практической подготовкой студентов и мотивационной готовностью к будущей профессиональной деятельности, реализуемой в содержании и формах занятий; осуществление поэтапного формирования профессиональных знаний и умений, приобретаемых студентами в вузе; диагностирование уровня мотивационной готовности студентов на каждом году их обучения в вузе, что даст возможность выявлять недостатки, трудности и вносить коррективы в содержание системы подготовки с учетом современных требований и прогнозируемых перемен.

В формировании мотивационной готовности к овладению будущей профессией можно выделить следующие компоненты: организация учебных занятий; организация научной работы студентов; деятельность органов самоуправления; мастерство преподавателей; создание благоприятной психологической атмосферы на факультете; материально-техническое обеспечение учебного процесса.

Реализация данных компонентов с целью решения задачи формирования мотивационной готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности даст желаемый результат в ходе осуществления подготовки специалиста высокой профессиональной квалификации.

## ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ДОСТОИНСТВО ЧЕЛОВЕКА»

Ф.В. Кадол
Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины

Представление о своем личном достоинстве возникли у человека еще в

эпоху первобытнообщинного строя, когда, борясь с природной стихией, он ощутил свою социальную значимость, обнаружил способность выжить в трудных условиях. Победы над природой вызывали у людей эмоционально-ценностные переживания, чувство гордости за результаты своих деяний, желание новых успехов. Все это содействовало нравственному возвышению человека.

В так называемый доиндивидуальный этап развития человек отождествлял себя с жизнью своего племени или рода. Поэтому чувство индивидуальной значимости предполагало обязательное наличие в отношениях между людьми взаимопомощи и некоторой доли самопожертвования. Положительная репутация человека состояла в подчинении важнейшей заповеди: не делать другому того, чего не желаешь себе. Честь и достоинство личности заключались в соблюдении этого жизненно важного правила, которое впоследствии закрепилось в религиозных и научно-этических учениях и до настоящих дней рассматривается как «золотое правило» нравственности.

По мере развития морально-этических знаний понятие «достоинство» начало употребляться в качестве специального термина для обозначения положительных качеств или добродетелей человека, определяющих его соответствие общественным идеалам. Со времен Сократа существовало правило: лучше достойно умереть, чем жить в позоре. Представители древнегреческой философии киники (4 в. до н.э.) считали основным нравственным принципом отказ от стремления к богатству и чувственным наслаждениям. Понятию чести и чувству личного достоинства придавалось огромное значение как стимулам нравственных поступков людей, соблюдения установленных в обществе законов и обычаев. Выдающийся мыслитель Древней Греции Аристотель писал, что «граждане потому выносят опасности, что закон полагает, с одной стороны, бесчестие и позор, с другой – почести. Поэтому-то те народы – самые мужественные, у которых трусы считаются бесчестными, а храбрецы пользуются почетом». Аристотель видел одну из задач государства в воспитании добродетельных граждан, способных проявлять мужество и доблесть, честь и личное достоинство.

Долгое время эти качества отождествлялись с внешней красотой человека, его физическим совершенством, верностью воинскому долгу. Стремление проявить их рассматривалось как забота о защите своей общественной ре-

путации и личного достоинства. Античные воины, в особенности видные военачальники, жертвовали собой во имя сохранения своего достоинства. Примером самопожертвования ради спасения личного достоинства может служить римский полководец Регул. Плененный армией Карфагена, он был выпущен на свободу с поручением договориться с римским сенатом об обмене пленными. В случае неудачи переговоров Регул обязался вернуться в Карфаген для принятия смертной казни. Сенат, обрадованный освобождением полководца, отклонил предложение победителей. Тогда Регул сдержал слово и вернулся в Карфаген. Подобные поступки в те времена были далеко не единичны.

Однако в античном обществе считалось, что не каждый человек имеет право претендовать на обладание честью и достоинством. Под важнейшим критерием социальной значимости античного человека подразумевалось его материальное положение. “Бедный не может быть великолепным, – писал Аристотель, – так как он не имеет средств прилично тратить много денег, а если он старается быть им, то он глупец, ибо это вовсе не соответствует его достоинству”. В так называемый греко-римский период полулюдьми и варварами считались рабы и иностранные граждане. Достоинство человека определялось его должностным положением в государстве, воинским званием, принадлежностью к знатному семейству. Тем самым рабовладельческий строй способствовал развитию достоинства лишь незначительной части людей, как правило, представителей аристократической и наиболее состоятельной прослойки общества.

Нравственно-аксиологическую значимость понятие “достоинство” приобретает с зарождением и развитием христианства, которое объявило всех людей равными перед Богом. По изначальной христианской идее достоинство человека заключается в нем самом, созданном по “образу и подобию Божьему”. Известный специалист в области философской гуманистики Е.В.Золотухина-Аболина отмечает, что “вся религиозно-философская западноевропейская традиция усматривает достоинство человека в его богоподобии. Господь создал человека по своему образу и подобию, он вложил в него дух, который выше органического земного разума… Человек как духовное существо обладает свободой… Его душа бессмертна, вечна, и этим он в корне

отличается от всех других живых существ… Достоинство человека – в его возможности, будучи земным существом, выбрать путь к Богу, правильно употребить свою свободу”. С этой точки зрения библейские заповеди требовали от человека нравственного совершенства “как совершенен Отец наш небесный”. Важнейшим правилом каждого христианина становилось стремление преодолевать свои дурные свойства и качества: злость, гнев, зависть, коварство, жадность. Следует также отметить, что Библия предостерегает человека от проявления излишней гордости и тщеславия. В притчах Соломона говорится: “Погибели предшествует гордость, и падению надменность”. О необходимости преодоления таких пороков, как себялюбие и гордыня, говорилось и в известной церковной книге «Лествица». Давая советы по нравственному самосовершенствованию, Иоанн Лествиничник писал: “От гордости происходит забвение согрешений… Сия скверная страсть не только не дает нам преуспевать, но и с высоты низвергает”. Главным достоинством человека считался аскетический образ жизни, а основным средством его поддержания являлась борьба со своей греховной природой, внутреннее очищение и духовное восхождение к божественному совершенству путем «стяжания добродетелей».

В более поздний период развития феодального общества было провозглашено право человека на самоутверждение. Итальянский философ Пико делла Мирандола в своей «Речи о достоинстве человека», которую называют манифестом ренессансного гуманизма, писал: «Я создал тебя существом не небесным, но и не только земным, не только смертным, но и бессмертным, чтобы ты, чуждый стеснений, сам себе сделался творцом и сам выковал окончательно свой образ. Тебе дана возможность пасть до степени животного, но также и возможность подняться до ступени существа богоподобного – исключительно благодаря твоей внутренней воле». В общественном сознании постепенно созревала идея о том, что человек по своей внутренней природе предрасположен к общественному признанию и самоуважению. Характерное в этом отношении высказывание знаменитого французского мыслителя XVII века Паскаля, который считал, что «чем бы человек ни обладал на земле: прекрасным здоровьем, любыми благами жизни, но он все-таки не доволен, если он не пользуется почетом у людей». Комментируя эту мысль,

А.И. Липкина заключает: «Таков человек, такова его природа! Он не может успешно действовать без поддержки других, без их одобрения… Сознательно или бессознательно мы все хотим знать свою человеческую цену». Видные мыслители развивали идею о том, что человек, пока живет, думает об одобрении других. Тем самым передовая общественная мысль поднимала личностную значимость человека, содействовала развитию у него уверенности в своем человеческом достоинстве. Все эти вопросы в полной мере проецируются и на межличностные отношения учителей и учащихся, родителей и их детей. Унижение достоинства учащихся в системе их взаимоотношений со старшими далеко не редкость.

В целом, обобщая изложенный материал, можно сделать вывод: аксиологические представления о достоинстве личности носят исторически обусловленный характер. Еще в эпоху первобытнообщинного строя, вначале стихийно, а затем сознательно у человека складывалось представление о своей значимости как природного и социального существа. Провозглашенная античной философией идея о сохранении чести и достоинства личности была лишь ответной реакцией на кризисную ситуацию в рабовладельческом обществе. Научно-аксиологическое определение достоинства личности стали интенсивно формироваться в эпоху феодализма, а затем приобрели «широкую сферу действия в нравственной мотивации человека в новое время, когда типичный индивид (представитель третьего сословия) начинает рассматривать себя как «автономного агента общественной деятельности» (О.Г.Дробницкий). Аксиологическая мысль исходила из сострадания к бедственному положению человека, из уважения к человеческому достоинству и презрения ко всему, что унижает и уродует личность. Она всегда основывалась на убеждении в облагораживающей силе общения и единения людей, способствующей пробуждению интереса к жизни, жизнерадостному мироощущению. Аксиологический смысл достоинства личности отмечали многие видные современные мыслители ввиду демократических преобразований и признания человека высшей ценностью на земле. Достоинство рассматриваются как важнейшая нравственная ценность личности, определяемая ее личной ответственностью за свои действия и поступки.

Говоря о современной семантической характеристике понятия «достоинство» человека, следует отметить, что в русском языке оно является производным от слова «достояние». Считается, что обладать достоинством – значит иметь нечто ценное, полезное и необходимое для себя и других людей. Достоинство человека – это его здоровье, разумный образ жизни, образованность, трудолюбие, честность, правдивость и все другие положительные качества. В словаре В.И. Даля достойный человек определяется как уважаемый и ценимый за его жизненные успехи и достижения. В Толковых словарях специально выделяется нравственное значение термина «достоинство», под которым понимается «совокупность высоких моральных качеств, а также уважение этих качеств в самом себе». Субъективно-личностный аспект анализируемого понятия отражен в Малом Толковом словаре русского языка, где говорится, что одним из проявлений достоинства человека является «осознание своих человеческих прав, своей значимости, моральной ценности и уважение их в себе; внешнее проявление такого уважения». В белорусском языке понятию «достоинство личности» соответствует термин «годнасць асобы», означающий «неабходныя якасці чалавека, а таксама ўсведамленне гэтых якасцей». В учебниках по этике также отмечается, что достоинство – это ценность, приобретаемая и сохраняемая человеком в процессе жизни. Причем каждый человек является обладателем или носителем не одной, а нескольких ценностей, которые в совокупности и характеризуют объективную сторону достоинства личности.

Ввиду многообразий достоинств человека их подразделяют на отдельные группы. Так, в самом общем виде принято говорить о физических и духовных достоинствах человека. Последние в свою очередь классифицируются на интеллектуальные (образованность, остроумие, сообразительность, наличие здравого смысла, способность к логическому мышлению и правильным умозаключениям); эстетические (положительное отношение к прекрасному, общая эстетическая культура, художественный вкус); нравственно-этические (патриотизм, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, совесть, вежливость, великодушие, принципиальность и т. д.). Очень часто нравственные достоинства называют добродетелями, а аморальные

действия – пороками. Каждый человек, как правило, являясь носителем определенных нравственных достоинств, не лишен и недостатков. И нельзя не согласиться с В.О. Ключевским, который считал, что достойный человек не тот, у кого нет недостатков, а тот, у кого есть достоинства. Таким образом, объективной основой личного достоинства человека является наличие у него положительных личностных качеств.

В этике обращается внимание на индивидуально-внутренний смысл личного достоинств человека. Он предполагает осознание своей социальной значимости и выступает как субъективное проявление морального самосознания, когда мысли и действия человека подвергаются самоанализу и последующей самооценке. В свою очередь понимание и внутреннее переживание своей социальной значимости обычно стимулирует возникновение положительных эмоций, которые в закрепившемся состоянии принято называть чувством собственного или личного достоинства. В этом проявляется субъективная сторона данного нравственного качества. Кант считал уважение собственного достоинства долгом человека перед самим собой.

О достоинстве человека говорят в абсолютном и относительном значениях. Признание самоценности человека как общественного существа определяет его абсолютное достоинство, на которое имеет одинаковое право и тот, кто пашет землю, и тот, кто создает компьютерную технику. Но каждый человек обладает еще относительным достоинством – оно включает в себя совокупность личностных добродетелей, приобретенных им в процессе жизни и проявляющихся у всех людей по-разному. В русле приведенных определений понятию личное достоинство человека дается характеристика в педагогических источниках. Так, в кратком словаре по семейному воспитанию говорится, что достоинство ребенка – сознание им ценности своей личности, своих моральных качеств и уважение их в самом себе. Человеческое достоинство, будучи важным внутренним стимулом духовного и нравственного развития личности, направляет и регулирует ее поведение, повышает ее требовательность к себе, побуждает к самосовершенствованию.

Как видим, налицо полисемантизм понятия «достоинство человека». В личностном смысле оно характеризует одну из сторон морального сознания и

самосознания человека, его собственное представление о своей моральной самодостаточности. Как нравственно обобщающая характеристика личности, достоинство выражает совокупность свойств и качеств человека, общественная значимость которых осознается и оценивается им самим, а также получает адекватную оценку со стороны других людей. Из данного определения вытекают важнейшие этические признаки достоинства человека. К ним следует отнести во-первых, наличие у человека совокупности моральных качеств, которые определяют его социальную значимость; во-вторых, осознание и объективную самооценку человеком реального своего «Я»; в-третьих проявление на этой основе чувства самоуважения к человеку со стороны других людей.

В этой связи подчеркнем нравственно-педагогический смысл категории «достоинство человека» и укажем на ее важнейшие личностные проявления как нравственного качества. С этой точки зрения сущность достоинства человека состоит в устойчиво выраженной потребности быть добродетельным и уважать себя, глубоком осознании и эмоционально-оценочном переживании своих достоинств и недостатков, а также в нравственной самоориентации своих действий и поступков, мобилизации волевых усилий, позволяющих вести себя достойным образом (не роняя чувства собственного достоинства) в любых жизненных обстоятельствах.

## АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Е.А. Капранова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Общеизвестно, что обучение в вузе связано с высоким уровнем нагрузок (психических и физических), возрастающих в период сессий, дефицитом времени, необходимостью усвоения большого объёма информации в ограниченные сроки, повышенными требованиями к решению проблемных ситуаций, самоконтролем и регламентацией режима.

В научной литературе выделяются три основных критических периода обучения в вузе, которые приходятся на первый, третий и пятый курсы. На первом курсе происходит изменение социальной роли обучаемого, корректи-

ровка потребностей и системы ценностей, возникает необходимость регуляции поведения, адаптации к требованиям высшей школы, установления взаимоотношений в студенческой среде. На третьем курсе имеет место переоценка ценностей, переосмысление выбора специальности. Особенность кризиса пятого курса связана с будущим трудоустройством, перспективами работы и профессионального роста в рамках выбранной специальности. Отсутствие у обучаемого резервов психического и физического здоровья на каждом из этапов может привести к развитию невротических расстройств и расстройств адаптации.

С первых же дней своего пребывания в вузе студент-первокурсник сталкивается с новой, неизвестной для него системой вузовского обучения и новыми требованиями, предъявляемыми к нему. Вся жизнь молодого человека коренным образом меняется. Ему необходимо как можно скорее познакомиться со структурой вуза и факультета, освоить новые правила поведения, овладеть азами студенческой жизни.

С целью изучения проблемы адаптации первокурсников к вузу нами было опрошено 60 студентов-первокурсников факультета социально-педагогических технологий БГПУ им. М.Танка. Им была предложена анкета, содержащая вопросы анкетирования, проводившегося в рамках изучения проблемы адаптации первокурсников российских вузов Центрального, Северо-Западного регионов, Урала и Сибири в 2001 году [2]. Ответы на первый вопрос «Насколько сложен для Вас процесс адаптации к студенческой жизни?» продемонстрировали достаточно благополучную картину социальной адаптации первокурсников к вузу. В большинстве ответов преобладало представление о легкости адаптации к студенческой жизни. Некоторую сложность адаптация представляла для иногородних студентов, у которых вхождение в студенческую жизнь осложняется бытовыми проблемами: поиском квартиры, приобретением опыта жизни в общежитии. Наши наблюдения подтверждают бытующее мнение о том, что быстрее всех к студенческой жизни адаптируются выпускники школ-гимназий и лицеев. Это объясняется высоким уровнем общеобразовательной подготовки и достаточно жестким контролем за качеством обучения в стенах этих школ.

Второй вопрос анкеты касался социального самочувствия первокурсника в стенах вуза. Студентам было предложено ответить на этот вопрос по пятибалльной шкале. Подавляющее большинство опрошенных ответило положительно, оценив свое социальное самочувствие 4-5 баллами.

Третий вопрос был ориентирован на получение информации о степени удовлетворенности первокурсников различными сторонами студенческой жизни. Полученные нами ответы свидетельствуют о сложностях, которые первокурсники испытывают с неудовлетворительным обеспечением учебно-методической литературой, недостаточным техническим оснащением учебного процесса, в связи с большими перегрузками и налаживанием отношений в студенческой группе. Подытоживая данные проведенного анкетирования, мы можем сделать следующие выводы: общая благоприятная картина социальной адаптации студентов-первокурсников в течение первых месяцев обу-

чения в вузе в определенной степени обусловлена приподнятым настроением и переживанием эйфории по поводу поступления в вуз; существует прямая зависимость между уровнем общеобразовательной подготовки, полученной в школе и быстротой вхождения в учебный процесс; оценка адаптации и социальное самочувствие студентов-первокурсников тесно взаимосвязаны; необходима специальная работа по облегчению процесса вхождения студента-первокурсника в вузовский учебный процесс.

Нам представляется, что после сдачи первой сессии данные, полученные нами по первым двум месяцам обучения в вузе, могут существенно измениться. В частности, в исследовании по проблеме адаптации студентов, которое проводилось в периферийных вузах России по итогам первого года обучения в вузе (2004), приводились следующие цифры. Около 35% студентов испытывают трудности в обучении - на первом курсе именно они бросают учебу из-за академической неуспеваемости. Менее 25% первокурсников в течение первого семестра теряют интерес к обучению, т.к. с трудом успевают выполнять учебный план, около 15 % к концу второго семестра втягиваются в учебу и находят еще время на работу, увлечения и т.д., а остальные 10% до конца обучения испытывают нехватку времени и учатся без удовольствия и желания, при любой возможности стараются взять академический отпуск и перейти в более «легкое» учебное заведение. Около трети первокурсников не уверены в правильном выборе будущей специальности. Их сомнения связаны, прежде всего, с незнанием собственных способностей, связанных с выбранной профессией. Только 10% из них действительно не соответствуют этим требованиям и со временем переходят на смежные специальности, более подходящие их личностным особенностям. Остальным эта неуверенность очень мешает в освоении профессии, и они тоже, при определенных обстоятельствах, могут бросить учебу. Приблизительно 17% студентам не хватает физических и психологических сил для успешного освоения учебной программы, они не умеют восстанавливаться после физических и психических нагрузок, а также после стрессовых ситуаций, необязательно напрямую связанных с учебой, но оказывающих влияние на ее успешность. Одна пятая часть студентов при всех благоприятных условиях и способностях учатся гораздо хуже, чем могли бы, т.к. не знают собственных стратегий и тактик учения, а также возможностей их развития [2].

Многие первокурсники склонны преувеличивать свои интеллектуальные способности, уровень знаний и самостоятельности. В первые месяцы пребывания в вузе у некоторых из них может возникнуть ложное ощущение свободы, которое обусловливается необходимостью самостоятельно организовывать свою работу и распределять собственные силы. В этой ситуации преподавателям важно разработать систему контроля (например, напоминания, систематическая проверка материала) для развития самоконтроля у студентов. Недостаток внутреннего контроля часто приводит к переоценке юношами и девушками своих сил и возможностей.

Основные проблемы, осложняющие процесс адаптации первокурсников: недостаточный уровень школьных знаний по ряду дисциплин; неготов-

ность работать с большим объемом информации; неумение распределять свое время и силы; отсутствие привычного контроля со стороны родителей и школьных учителей; недостаток трудолюбия, силы воли, желания учиться у вчерашних школьников.

Одним из средств социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к вузу является реализация комплексных учебных программ работы со студентами первого курса. Данные программы разработаны с учетом интересов и проблем этой категории студенчества и направлены на активизацию его творческого и научного потенциала. Они охватывают как учебную, так и внеучебную деятельность студентов: обеспечивают информацией о специфике вузовской среды, обучают навыкам самостоятельной работы, предполагают проведение спецкурсов, факультативов, тренингов. Вузовские мероприятия, такие как смотр-конкурс художественной самодеятельности среди академических групп первого курса «Дебют первокурсника» также являются формой социально-психологической адаптации. Участие в подобных мероприятиях, способствуют становлению коллектива с активной позицией, выявлению и развитию творческого потенциала личности.

Для ускорения процесса социально-психологической адаптации во многих вузах организуется психологическая служба. Работники службы проводят групповые тренинги по сплочению и формированию коллектива, организуют тематические встречи со специалистами, индивидуальное консультирование студентов.

На факультете социально-педагогических технологий БГПУ им. М.Танка большая роль в адаптации студентов-первокурсников к вузу отводится тренингам и институту кураторов. В некоторых вузах с целью более быстрой адаптации первокурсников совершенствуется преподавание традиционного курса «Введение в специальность». В рамках модернизации акценты смещаются от характеристики будущей профессии и ее возможностей - к формированию навыков оптимальной организации учебного труда.

В колледже г. Асбеста специально для первокурсников на основе подходов, предложенных профессором Л.М. Андрюхиной [1], в учебный план введен факультатив «Культура учения. Логика и самопознание». В программу занятий включены следующие разделы: «Культура сотрудничества» (вопросы конструктивного общения, конфликтологии, толерантности и т.д.); «Стратегии и тактики учения» (стили мышления, индивидуальный стиль учения, приемы развития логического мышления, творческое мышление, опыт самоорганизации в сложных жизненных ситуациях); «Учение как саморазвитие» (метод проектов, учение как жизненный проект, занимались самодиагностикой профессиональных и личностных способностей, а также рассматривали варианты их развития и компенсации); «Эвристики учения. Учение как творчество» (вопросы развития креативности мышления и творческих способностей).

Таким образом, анализ опыта свидетельствует о том, что психологические особенности студентов-первокурсников и проблемы их адаптации в вузе необходимо учитывать как в организации учебной деятельности в целом - в

лекционном преподавании, при подготовке заданий для самостоятельной работы, при проведении практических и лабораторных занятий, в научно-исследовательской работе студентов, так и во внеучебной работе. Поэтому на первом курсе вуза большое значение приобретают: а) внедрение адаптационной программы, б) организация систематического контроля за учебной деятельностью студентов, в) проведение индивидуальных консультаций, г) работа кураторов и т.д.

Литература

1. Андрюхина Л.М. Культура и стиль: педагогические тональности. Екатеринбург, 1995.
2. Боронина Л.Н., Вишневский Ю.А., Дидковская Я.В. и др. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Университетское управление: практика и анализ. 2001.№ 4. С.65-69.

## ФАКТОРЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Н.В. Самусева
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Здоровье человека – одно из важнейших условий его всестороннего, гармоничного и свободного развития. Оно зависит от множества причин, в основе которых лежат социально-психологические закономерности. В модели обусловленности здоровья основными факторами риска являются: образ жизни – 50-55%, внешняя среда – 20-25%, генетический риск – 15-20%, здравоохранение – 8-10% [2, 3]. Здоровье необходимо рассматривать как неотъемлемую часть культурного развития человека и как показатель истинности культуры, в которой он живет.

Взаимосвязь системы ценностных ориентаций и здоровья позволяют выявить важную роль субъективных факторов и выдвигают правомерное требование ответственного, бережного отношения личности к здоровью. Г. И. Куценко, Е.А. Лотош в качестве таких отношений подразумевают: умение оценивать свое поведение, касающееся личного здоровья с точки зрения пользы или вреда для своего организма, для окружающих, для будущих поколений; соразмерять свои поступки, действия с имеющимися в обществе нравственными, этическими и гигиеническими нормами и требованиями; оценивать свои потребности с точки зрения полезности или губительности для личного здоровья и здоровья окружающих, соразмеряя с требованиями, которые предъявляет социум [1].

В этой связи отношение студентов к здоровью представляет значительный интерес. Нами было проведено исследование с целью выяснить представления студенческой молодежи о здоровье, что они вкладывают в это понятие, какое место занимает здоровье в иерархии ценностей для них и что

студенчество предлагает для того, чтобы учебный процесс в вузе носил здоровьесберегающий характер и для студента, и для преподавателя.

На первом этапе исследования нас интересовало, что вкладывают студенты в понятие «здоровье». Этот вопрос был направлен на выявление характеристик здоровья, согласно социальным представлениям студентов.

Проанализировав представления студентов о здоровье, можно выделить несколько значений, часто повторяющихся и определяющих понятие «здоровье». Четко выделяются 3 группы понятий. Первая группа объединяет слова-стимулы, содержание которых можно интерпретировать как «адаптация, приспособленность», а в ответах студентов это звучит как «бесценный дар природы», «норма жизни», «внешность человека, которую не купишь за деньги», «образ жизни и состояние души» и др. Вторая – «внутренняя согласованность», которая выражена фразами «жизнь человека без болезней», «когда все органы функционируют нормально», «когда ты чувствуешь себя превосходно», «когда человек не испытывает трудности в выполнении каждодневных дел», «способность организма переносить нагрузки», «гармоническое развитие», «смысл жизни», «когда ты энергичный на протяжении всего дня» и др. Третья группа включала элементы «самореализации», характеризующие личностный рост, достижение и развитие: «здоровый человек это тот, кто обладает большими возможностями в этой жизни», «вести себя в соответствии со своим внутренним миром», «светлые мысли», «важный фактор для достижения цели» и др. Выделенные группы можно считать эталонными основаниями исследуемых социальных представлений о здоровье среди студенческой молодежи.

В процентном отношении представления о здоровье распределились следующим образом: здоровье как «приспособленность» определили 56% студентов; «здоровье – это внутренняя согласованность» считают 31%; определение здоровья в терминах «самореализации» встречалось достаточно редко, лишь у 13% представителей студенчества.

Обращают на себя внимание сведения о том, что делают студенты для сохранения своего здоровья. Так 38% студентов занимаются спортом, совершают вечерние прогулки, соблюдают необходимую гигиену; 21% - регулярно стараются употреблять витамины и фрукты, 19% - работают над своим внутренним миром; 46% - избегают вредных привычек (курения, употребления спиртного и др.); 67% - своевременно лечатся; 28% - занимаются аутотренингом. Интересны ответы тех студентов, которые создают себе и другим хорошее настроение, не расстраиваются по пустякам, избегают стрессов.

В одном из пунктов анкеты был предложен вопрос о том**,** что нужно ввести в учебно-воспитательный процесс для сбережения здоровья студентов. Большинство ответов касались материально-технического оснащения вуза – 89% («недостаточное освещение в аудиториях», «неудовлетворительное санитарное состояние кабинетов», «лучше отапливать аудитории» и др.); 41% - предлагали разнообразить и сделать дешевле меню в буфетах и столовых; 22% - предлагали ввести курсы по улучшению зрения, очищению организма от шлаков, закаливанию; 17% - предложили ввести кабинеты психоло-

гической разгрузки; 26% - считают, что изменение технологии ведения занятий преподавателями улучшит здоровье обеих сторон, а 32% - хотели бы улучшить взаимоотношение между студентами и преподавателями.

В итоге нашего исследования можно констатировать, что представления о здоровье студенческой молодежи являются развивающимся личностным образованием и во многом зависят от отношения к здоровому образу жизни, т.е. внимания со стороны личности к питанию, движению, закаливанию и гигиене. Полученные сведения желательно учесть при разработке образовательных стандартов, учебных программ, образовательных технологий, спецкурсов «Здоровый образ жизни», комплексов лечебно-оздоровительных мероприятий для высших учебных заведений.

Это поможет улучшить формы и методы проведения всех видов учебных занятий, принять меры, связанные с улучшением условий труда, сохранением и укреплением здоровья студентов и преподавателей, перестроить сознание студентов на повышение культуры здоровья, на создание условий для жизнедеятельности, быта и отдыха, гармонизации духовного и физического развития личности будущего специалиста.

## Литература

1. Куценко Г.И. Стратегия и технология сохранения здоровья школьников, студентов и педагогов. Воронеж, 2000.
2. Лисицын Ю.П. Здоровье человека – социальная ценность. М., 1989.
3. Петленко В.П., Давиденко Д.Н. Этюды валеологии. Здоровье как человеческая ценность. СПб., 1998.

# ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Л.А. Козинец, Е.Ю. Крикало
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Обретение Республикой Беларусь государственного суверенитета сопровождается сложными процессами трансформации общества. Стремительно меняются ценностные основания общества, появляются новые социальные отношения и условия жизни. Эти перемены, в свою очередь, выдвигают новые требования к личности и способны объективно порождать новые установки, образы, способы поведения и деятельности, которые должны отвечать потребностям личности и общества. Возникающие перепады несоответствий требований общества и свойств личности, как правило, корректируются системой воспитания. Острейшее противоречие между новой системой требований, возможностями и способностями реально существующей личности

порождает необходимость воспитания у молодых людей таких качеств, как гражданственность, патриотизм, уважение к личности и правам человека, ответственность, стремление к осмыслению жизни и деятельности в демократическом и правовом государстве, в гражданском обществе.

Проблема формирования гражданской культуры личности находит отражение в официальных государственных документах, программах. Так, в «Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» среди многообразия видов культуры выделяются следующие: нравственно-этическая, национальная, гражданская, культура семейных отношений, культура здорового образа жизни, эстетическая, экологическая.

Гражданская культура, являясь одной из важнейших составляющих в структуре базовой культуры личности, предполагает развитие гражданского сознания, мышления, чувств, воли. Под ней принято понимать уровень усвоения человеком общественно-политических взглядов, убеждений, желание и умение применять их в общественно-политической деятельности.

Экстраполируя характеристику гражданской культуры на личность педагога, следует отметить ее специфичность: наличие педагогической направленности и функционирование в строго определенной деятельности – учебно-воспитательной, призванной, в свою очередь, формировать элементы данного вида культуры школьника.

В условиях поиска новых путей построения демократического общества, интеграции Беларуси в европейское образовательное пространство проблема формирования гражданского сознания будущих учителей приобретает особую значимость. У студента педагогического вуза необходимо формировать систему базовых политико-правовых, экономических знаний, систему взглядов, определяющих осознанный выбор модели социального поведения, развить планетарное сознание, формировать критическое мышление, демократические ориентации, воспитывать культуру взаимоотношений человека с обществом, государством; культуру разумного сочетания потребностей и возможностей, формировать опыт социального партнерства.

На эмоционально-чувственном уровне у будущих учителей необходимо формировать эмоциональную привязанность к Родине, интерес к окружающей жизни, потребность в ее улучшении; чувство любви к ближнему; побуждать их к принятию демократических ценностей в качестве мотивов поведения.

На нравственно-волевом уровне следует уделить внимание формированию готовности у будущих педагогов к интеллектуально насыщенному, творческому труду; опыта взаимодействия с другими людьми; опыта безконфликтного вхождения в социум, межличностного и межнационального общения; навыков гражданского поведения в соответствии с общественными традициями, нормами и т.д.

В условиях педагогического вуза реализация поставленных задач осуществляется в рамках целого ряда направлений. Важнейшими из них, на наш взгляд, являются: организованный учебный процесс и внеаудиторная воспитательная работа со студенческой молодежью.

Занимая определенное место в учебном процессе университета, каждая из дисциплин выполняет определенные функции в формировании гражданской культуры будущего учителя. Высокий гражданский воспитательно-образовательный характер имеют дисциплины социально-гуманитарного, общепедагогического, культурологического циклов. Их содержание направлено на обеспечение профессиональной подготовки специалистов, формирование у них социально-значимых качеств.

Значительным потенциалом в формировании гражданской культуры будущего учителя обладает предмет «Педагогика». Каждый педагогический курс позволяет решать конкретные задачи. В процессе изучения курса «Общие основы педагогической профессии» первокурсники знакомятся с особенностями учительской профессии, с жизнью и деятельностью известных педагогов. Красной нитью через все содержание данного курса проходит мысль, что педагог – это, прежде всего, гражданин, патриот. Содержание курса «Педагогика современной школы: теоретический аспект» направлено на формирование знаний о культуре, характеристике ее компонентов; на раскрытие сущности и функций различных направлений воспитания.

Усвоению содержания способствует использование разнообразных активных форм и методов учебной деятельности: лекции, семинарские занятия, дискуссии, деловые игры, пресс-конференции и др.

На занятиях по курсу «Педагогические системы и технологии: практический аспект» формирование гражданской культуры достигается воспитывающим обучением, т.е. системой упражнений, направленных на организацию самопознания и саморегуляции. Данный курс вооружает будущих учителей способами работы над собой, помогает осмыслить и выработать собственные нормы и ценности на основе общечеловеческих. Студенты на занятиях анализируют противоречивые высказывания, проблемные вопросы; разрешают педагогические ситуации; учатся самостоятельно вести поиск, делают собственные открытия; учатся принимать решения и нести за них ответственность.

Следует отметить, что результативность изучения педагогических курсов характеризуется не только и не столько уровнем приобретенных студентами знаний в области гражданского воспитания, сколько их гражданской позицией, способностью переживания высших гражданских чувств, потребностью проявления общественной активности, стремлением к участию в преобразовании общества.

Формированию гражданской культуры будущего специалиста в значительной степени способствует внеаудиторная работа по предмету. Консилиумы, дебаты, тематические встречи позволяют не только формировать гражданскую позицию студентов, но и повышают культуру речи, способствуют овладению приемами публичного выступления; развитию смелого полета творческих идей.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что проблема формирования культуры будущих учителей является актуальной и требует дальнейшей разработки.

# КУЛЬТУРА ПОСРЕДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЧНОСТЕЙ

Е.В. Королева
Академия последипломного образования

На современном этапе целью образования является превращение человека в субъекта саморазвития, творца своей жизни. В размышлениях философов человек развивается по своим внутренним законам, выступающим единственным источником всех его потребностей и возможностей — в познании, творчестве, нравственном поведении (Н. Бердяев, Ф. Достоевский, В. Соловьев, С. Франк и др.). Раскрытие возможностей человека зависит от него самого. Отсюда такие позиции, как внутренняя детерминация поведения, свобода, требующая от личности стоической отваги, связывание человеческого бытия с порывом к творчеству, личностной активностью, ответственностью (Н. Бердяев, Ф. Достоевский, С. Франк, Л. Шестов и др.). С точки зрения философов–экзистенциалистов (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, В. Франк, Э. Фромм, К. Ясперс и др.). Развитие личности как творца своей жизни формирует стремление к осмысленным действиям, сознательному выбору позиций, к поступку и ответственности за него. В традициях синергетики, описывающей духовное самосозидание как внутренний поиск (И.А. Евин, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И. Пригожин, Г. Хакен), можно представить саморазвитие как самодостраивание на основе интуиции и духовного творчества. С позиции гуманистической психологии актуализация личностной уникальности человека связана с развитием его потребности и способности к самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Самоактуализация является организмической тенденцией в раскрытии возможностей личности, становление и развитие которой происходит в процессе свободного выбора путем принятия решений, способствующих личностному росту. Человек может самореализоваться как уникальная целостная личность только при встрече с Другими. Психологи активно разрабатывают идею взаимоосуществления в межличностном общении (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, В.С. Мухина, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Следовательно, воспитательное пространство должно строиться как особая среда для саморазвития личности. Общение в такой среде должно порождать общность людей. Общение как процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность (или повышающей степень этой общности). При этом общность действующих субъектов достигается их свободными совокупными усилиями при сохранении неповторимой индивидуальности каждого [3, с. 149-163]. Человек должен уметь осознавать себя в связи с другими и организовывать свое поведения через другого. Тогда это не просто бытие, а событие людей, событие их об-

щения. Событие — поделенность бытия с другими, активная причастность бытию-событию, свершающемуся через меня и других, связующее бытие.

Ответственность, рискованность, должествование, прибыльность, “царство целей” — феномены событийности.

По М.М. Бахтину [1, с. 38-51], жизнь может быть осознана только в конкретной ответственности. Ответственный способ бытия предполагает совершение поступков на основании признания своего не-алиби в бытии. Принцип «моего не-алиби в бытии» есть факт действительного признания своей причастности к единственному бытию-событию, первопоступок., которым совершается «вхождение в событие бытия». «Я есмь и я причастен бытию единственным и неповторимым образом, я занимаю в единственном бытии единственное, неповторимое, не-заместимое и непроницаемое для другого место. В данной единственной точке, в которой я теперь нахожусь, никто другой в единственном времени и единственном пространстве единственного бытия не находится. То, что мною может быть совершено, никем и никогда совершено быть не может».

Событие развертывается из будущего (в будущее), что определяет его рискованность. Рискованность прежде всего как риск быть ответственным перед собой, а затем другими.

«Я единственный ни в один момент не могу быть безучастен в жизни, я должен иметь должествование». Бахтинское «я должен» выступает принципом человеческой событийной активности как таковой. То, что я с моего единственного в бытии места хотя бы только вижу, знаю другого, думаю о нем, не забываю его, то что и для меня он есть — это только я могу для него сделать в данный момент во всем бытии. То есть действие действительного переживания во мне, восполняющее его бытие, абсолютно прибыльное и новое и только для меня возможное.

М. Хайдеггер бытийное устроение личности видит в существовании ее как цели в самой себе. «Как поступающий, т.е. в качестве экзистирующего цели для самого себя, человек находится в царстве целей. Царство целей есть бытие-друг-с-другом как таковое, commercium (сношение, связь) личностей, а потому царство свободы» [5, с.185].

Именно такое участное «поступающее» мышление, понимание бытия с другими как события в конкретной единственности можно назвать культурой опосредования (посредничества) во взаимодействии общающихся личностей. Посредничество в воспитательной системе представляется возможным определить как процесс содействия субъекта влияния (педагога) с позиции «экранирующего» принятия осознанного и ответственного решения участником общения личной проблемы путем целеполагания.

Педагог, выступающий в роли посредника, только организует сферу «между» проблемой человека и ее возможным решением, т.е. экранирует, осуществляя сложное пробно-продуктивное действие отображения, усиления и возвращения усилий самого действующего, его самоощущения, самочувствования. Поэтому, чтобы избежать духовной и действенно-практической

зависимости «вопрошающего», в посредничестве важное место отводится самостоятельным действиям последнего.

Ценностно-смысловой установкой посредника является вдохновение человека на саморазвитие, преодоление обстоятельств, самостроительство себя и своей судьбы, придание ему веры в свои силы.

Механизмом изменений в сознании или поведении участника общения является психологическое влияние. Влияние — личностный феномен. Факторами эффективности влияния являются авторитет и доверие. Авторитет педагога-посредника связан с такими качествами личности, как образованность, доброта, дружественная расположенность, забота. Доверие к нему определяется во многом его статусом, доброжелательностью, чувством справедливости, способностью к самораскрытию [4, с.54-67].

Постановка цели, предвосхищаемого результата деятельности, достижение желаемого состояния предполагает расстановку целевых ориентиров по их значимости, определение имеющихся у человека ресурсов и ограничений, прорисовывание возможных вариантов действий, определение долговременного эффекта достижения целей.

Такое общение в своей основе должно быть построено на диалоге. Основным механизмом, обеспечивающим диалогическое решение проблемы, является анализ через синтез. Условиями успешности диалогического решения проблемы служат: а) развитие партнерами по общению общего прогноза; б) нахождение субъектов общения на одной стадии анализа, т.е. шаг, сделанный одним из партнеров и высказанный им вслух, синтезируется вторым, и результат этого синтеза включается первым в дальнейшую аналитико-синтетическую деятельность [2].

Таким образом, межличностное взаимодействие в системе воспитания, имеющее целью саморазвитие личности субъектов общения, представляется необходимым строить как опосредованное, что ставит вопрос об особой культуре коммуникативного взаимодействия — культуре посредничества.

Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений. — Т 1. Философская этика 1920-х годов. М.,2003.
2. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. Мн., 1990.
3. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М., 1988.
4. Селезнева Е.В. Общение как среда для саморазвития личности. Монография. М., 2002.
5. Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии. СПб., 2001.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Т.Н. Кошик
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

**Создание и развитие воспитательных систем в образовательных учреждениях имеет, прежде всего, социальное значение. Под воспита-**

**тельной системой понимается среда образовательного учреждения, которая способствует успешной социализации личности, т.е. вхождению человека в культурную среду, формирование системы социальных отношений, становление его как личности [2, с. 62]. Воспитательное пространство определяют через среду и рассматривают его как культурную среду, которая генерирует образ жизни, способствующий свободному развитию индивидуумов и формированию определенного образа мыслей, чувствований и действий.**

Одной из задач воспитания является формирование у подростков и молодёжи способности к произвольной социализации. В настоящее время практически отсутствуют культурные или культуросообразные подростковые и молодёжные сообщества, которые могут предоставить возможность осуществления общественно значимой деятельности, возможность проявления себя как члена социально значимого сообщества.

Одним из способов решения данной проблемы является формирование у подростков и молодёжи способности к личностному и профессиональному самоопределению. Для достижения этой цели необходимо создание социально приемлемых сообществ разных направлений с учётом интересов молодежи.

Полученные в профессиональном образовании знания и навыки мотивируют молодых людей к освоению новых видов деятельности, демократичных способов управления, осознанию себя в качестве члена общества и проявлению социальной ответственности.

Важными характеристиками воспитательной среды в высшем учебном заведении являются гуманизация и демократизация вузовской жизни. Гуманизация воспитания направлена на достижение открытости индивидуально-личностного развития и целостности личности. Она невозможна без очеловечивания внутривузовских отношений, педагогики сотрудничества, диверсификации и индивидуализации воспитательной работы. Демократизация вузовской жизни предполагает такую систему отношений между всеми участниками образовательного и воспитательного процесса, которая основана на постоянном расширении прав и полномочий, равно как обязанностей и ответственности всех субъектов управления вузом (администрации, педагогического и студенческого коллективов). Она предполагает также децентрализацию властных полномочий, усиление выборных начал и, в идеале, превращение вуза в «самоуправляющуюся» систему. Демократизация – главнейшее свойство воспитания у молодых людей навыков участия в управлении учебным заведением, включающее соуправление (работа в советах вуза и факультетов), самоуправление в учебно-воспитательном процессе, в сфере быта и досуга.

В то же время отрицательное влияние на воспитательный процесс оказывают преобладание стихийной социализации молодежи в условиях политической и духовной неопределенности общества, социальные конфликты и противоречия внутри образовательных учреждений, отсутствие заинтересо-

ванности работодателей в подготовке для предприятий и организаций квалифицированных специалистов.

Отношение к выбранной профессии, умение увидеть ее со стороны и себя в ней играет большую роль в становлении студента как профессионала в какой-то области. Лишь когда выбранный род деятельности становится частью жизни человека, может идти речь о его сформированном профессиональном самосознании, в область которого необходимо включить осознание личностью своей физиологии, психики, умственного и физического развития, понимания требования различных профессий к человеку и адекватное соотнесение себя с конкретными профессиональными требованиями [1, с. 33].

Формирование профессионального самосознания студентов в процессе профессионального обучения является одной из важных, но трудно выполнимых задач. Для практического выполнения этой задачи необходимы теоретическое осмысление значения этого понятия, определение принципов формирования профессионального самосознания и выявление мотивационного значения этого процесса.

Профессиональное самосознание студента необходимо рассматривать как объективное, динамическое состояние личности, меняющееся с его развитием, и как одну из важнейших целей профессионального обучения.

Как показывают исследования, в процессе формирования профессионального самосознания студента необходимо руководствоваться следующими принципами: принцип природосообразной деятельности**,** выдвигающий требования учета всех психофизиологических особенностей, необходимых для определения будущей профессиональной направленности личности; принцип целостности**,** предполагающий формирование профессионального самосознания как неразрывного процесса развития личности в единстве биологического и психологического, социального и духовного, сознания и самосознания, рационального и иррационального; принцип деятельностного подхода к формированию профессионального самосознания, означающий, что помощником в формировании профессионального самосознания личности является живой опыт бытия, профессиональная деятельность членов сообщества; принцип личностно ориентированного подхода к профессиональному становлению**,** означающий внимание преподавателя к личности студента, к его внутреннему миру и ответственности перед внутренним «Я».

Литература

1. Гуманистическая парадигма и личностно ориентированные технологии профессионального образования /Под общей ред. В.Л. Матросова. М., 1999.
2. Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л.И. Новиковой. М., 1993.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. М.,1946.

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ

Ю.И. Куницкая

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

В последнее время все сильнее обнаруживается противоречие между требованиями новой образовательной практики и традиционным педагогическим сознанием, между теми задачами, которые ставятся школой перед системой повышения квалификации (СПК), способами и результативностью их решения.

В течение нескольких последних десятилетий идет активный поиск путей модернизации последипломного педагогического образования, и все же массовая практика повышения квалификации педагогов и, как следствие, педагогическая деятельность учителей продолжают отставать от вызовов времени. Одной из причин этого отставания, на наш взгляд, является инструктивно-директивный стиль работы с педагогическими кадрами, основанный на объектном, профессиографическом подходе, при котором учителю предъявляются внешние требования и осуществляется «подтягивание» его к этим требованиям. Тем самым, вопреки распространенному лозунгу «учитель должен быть личностью», педагога готовят к исполнительской деятельности, от него ждут адаптивной активности.

Хотя в личности, как в мультирегуляторной системе, сочетаются различные логики регуляции деятельности (логика удовлетворения потребностей, реагирования на стимул, социальной нормативности и др.), специфичной для личности и конституирующей ее является логика смысла, а меру личностной зрелости отражает логика свободного выбора [3]. Следовательно, сугубо человеческой формой регуляции жизнедеятельности выступает не психическая регуляция, присущая всем живым системам и имеющая адаптивную направленность, а личностная регуляция, основанная на механизмах саморегуляции, рефлексии, осознания субъектом не только объективной действительности, но и своих отношений, связывающих его с ней (Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

Исходя из таких положений психологии, эффективным путем повышения уровня профессионализма учителей мы полагаем личностное включение их как в педагогическую деятельность, так и в процесс повышения квалификации через становление собственной педагогической позиции. Под педагогической позицией мы понимаем самостоятельно выстроенную педагогом на основе свободного самоопределения в ситуации профессионального педагогического взаимодействия систему его ценностно-смысловых отношений к различным компонентам этой ситуации, отражающую понимание им своего места и педагогических функций в ней и определяющую характер, цели, содержание и способы взаимодействия.

В настоящее время, когда концептуальные основы системы образования реформируются, задача обретения каждым учителем педагогической позиции, адекватной современности, становится актуальной сразу для всех этапов профессионализации. Не составляют исключение и опытные педагоги, позиция которых формировалась в рамках традиционной знаниевой парадигмы, а теперь нуждается в переосмыслении**.** Образовательный процесс в СПК, таким образом, должен быть насыщен ситуациями, требующими от учителей решения задач, названных Д.А. Леонтьевым «задачами на смысл», осуществления свободного выбора – т.е. быть своеобразным тренингом высших уровней личностной регуляции деятельности и поведения.

Основой становления педагогической позиции является процесс смыслостроительства, или смыслопорождения, предметом которого должны стать личностные ценности – устойчивая структура, выступающая источником мотивации и относящаяся к высшему уровню смысловой регуляции.

Хотя ценностно-смысловые основания обязательно присутствуют в деятельности человека, они не всегда осознаются им, а значит не могут стать предметом преобразования. Ведущим средством процесса смыслостроительства является рефлексия. Теоретической базой для организации рефлексивных процессов служит представление об основных функциях рефлексии: познание, критика, нормирование [1].

На первом этапе усилия организаторов повышения квалификации сосредоточены на создании ситуации, способствующей рефлексии ценностей и смыслов, которые имеются в сознании учителей. Здесь проявляется исследовательская функция рефлексии, направленность ее на самопознание. Для этого используется метод эссе, написание которого требует вербализации профессионально-личностных ценностей участников процесса.

Задача следующего этапа – создать условия, стимулирующие критическую функцию рефлексии, направленную на переосмысление содержания смысловых структур.

Ситуации, в которых происходят процессы смыслостроительства, классифицируются Д.А. Леонтьевым следующим образом: а) критические перестройки – ситуации, характеризующиеся смысловым рассогласованием между сознанием личности и бытием; б) личностные вклады – ситуации контакта и взаимодействия с иным смысловым миром; в) художественное переживание – ситуации воздействия искусства на личность при условии полноценного художественного восприятия, при котором смыслы автора и воспринимающего произведение внутренне соприкасаются, вступают в смысловую связь [3].

Набирающие силу инновационные процессы в образовании выявляют педагогов, ранее других осознавших и принявших идеи новой образовательной парадигмы и готовых отстаивать их в своей деятельности и общении с коллегами, что создает предпосылки для ситуации «личностных вкладов». Проблемы образования находят свое отражение в произведениях художественной литературы, театра, кино, которые способствуют ситуации «художественного переживания». Все это создает благоприятные условия для естественного процесса смыслостроительства, а также используется нами в качестве средств этого процесса, специально организованного в рамках образовательного института и стимулирующего такие механизмы порождения смысла, как замыкание жизненных отношений, индукция смысла, идентификация с определенной общностью, инсайт, столкновение смыслов, полагание смысла [3].

Обогащение палитры ценностей и смыслов на основе эмоционального переживания участникам курсов предлагаются фрагменты произведений художественной литературы и кино, в которых представлены педагоги с различными позициями. Участие в полилоге – оречевление переживаний и осознанных смыслов, их столкновение, сопоставление разных вариантов осмысления действительности – благоприятная среда для «личностных вкладов» и для реализации критической функции рефлексии.

Опираясь на точку зрения В. Франкла о том, что смысл не только никому нельзя дать, смысл должен и может быть найден при чутком понимании

требования ситуации [4], задачу следующего этапа, в котором реализуется еще одна функция рефлексии – нормирование, мы определили как «означивание смысла».

Превращение личностного смысла в систему опредмеченных значений, в которых фиксируются профессиональные ценности педагогического сообщества, присвоенные учителем, осознанные и превращенные в его личностно-профессиональные ценности, происходит благодаря работе с научными текстами, в которых излагаются идеи философии образования, характеризуется современная социокультурная ситуация.

Именно процесс смыслообразования обеспечивает позиционное самоопределение учителя в каждой конкретной ситуации и адекватную ей реализацию педагогической позиции.

Литература

1. Анисимов О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Мн., 2002.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.11. М, 2001.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

## ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ЛЕТНИЙ ЛАГЕРЬ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФОРМА ВОЛОНТЕРСКОЙ РАБОТЫ

Л.Л. Лазарчук
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Вопросы воспитания подрастающего поколения постоянно находятся в центре внимания общества. Особую актуальность в наше время приобретают задачи активизации молодых людей в общественной жизни. Для этого и создаются молодёжные объединения и организации. Во многих странах молодёжные организации составляют неотъемлемую часть общества. Участвуя в работе молодёжных организаций, юноши и девушки имеют возможность оказывать влияние на решение социально значимых проблем. Такими организациями являются волонтёрские центры и волонтёрские группы. Молодые люди становятся волонтёрами, чтобы приобрести общественно-полезные навыки и умения, ощутить свою значимость, оказать конкретную помощь людям.

Существуют различные направления волонтёрской работы: уборка территорий и помещений, работа в зоопарке и ботаническом саду, помощь престарелым людям, работа с детьми, имеющими психофизические особенности, организация акций, и другие направления. Формы волонтёрской работы многообразны и охватывают различные сферы общественной жизни.

Одной из форм волонтёрской работы является организация интегрированного лагеря для детей с психофизическими особенностями. В этих лагерях отдыхают дети-инвалиды совместно со своими здоровыми сверстниками.

Следует отметить, что в нашей республике такие лагеря являются частной инициативой родителей больных детей, социальных педагогов, представителей общественных организаций и волонтёров.

В Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка такую форму работы, как организация интегрированного лагеря активно использует волонтёрский клуб «Милосердие». В 1999 году волонтёры клуба «Милосердие» вместе с детьми с ограниченными психофизическими возможностями были гостями польского фонда «Дети - детям» и ознакомились с работой польского лагеря в Надливье. Каждый день в лагере проводились мероприятия, в которых принимали участие все дети: программа была рассчитана таким образом, чтобы и здоровые дети, и дети-инвалиды вместе могли проводить время. Дети-инвалиды жили в комнатах со здоровыми детьми, что давало им возможность свободно общаться, а здоровые дети оказывали помощь в обслуживании детей-инвалидов. Белорусские волонтёры имели возможность не только познакомиться с опытом работы польских коллег, но и поделиться своими наработками в этой области.

Модель польского лагеря была взята за основу для создания интегрированных лагерей в Беларуси. Работа этих лагерей проводилась на базе детского оздоровительного центра «Спутник». Они были организованы для детей с тяжёлыми психофизическими заболеваниями из интерната в поселке Новинки. Дети разного возраста от пяти до двадцати шести лет каждое лето на протяжении четырёх лет выезжают вместе с белорусскими волонтёрами на Минское море. Основные цели проведения такой акции — социально-педагогическая адаптация детей - инвалидов в обществе и интеграция здоровых и больных людей. Время пребывания в лагере одной группы детей — десять дней. Это делается для того, чтобы в проекте могли участвовать больше детей из интерната, на следующие десять дней приезжают другие дети.

Каждый день начинается с подъёма и утренней зарядки. Волонтёр помогает ребёнку умыться, одеться и застелить постель. Программа, которая планируется в данном лагере, разнообразна по своему содержанию. Например, это спортивные мероприятия. Причём, с детьми, которые не могут сами передвигаться или передвигаются с трудом, постоянно находится волонтёр. В спортландии волонтёр и ребёнок бегут вместе в эстафете, вместе бросают мяч в баскетбольную корзину.

Особое место в интегрированных лагерях занимают театральные представления. Ребёнок и волонтёр готовятся к выступлению. С помощью волонтёра ребёнок-инвалид изучает движения, жесты, слова. Если те слова, которые произносит ребёнок, не всегда понятны, волонтёр их озвучивает. Во время представления ребёнок с ограниченными психофизическими возможностями открывает для себя мир сказки: предметы и животные, которые разговаривают, добро, всегда побеждающее зло, волшебные превращения. Это даёт ему возможность понять конкретные ситуации и высказать своё отношение к ним, раскрыть себя, свой духовный мир.

В процессе работы волонтёры и сотрудники интерната проводили конкурсы рисунков на асфальте. Интересно проходят конкурсы поделок из при-

родного материла. Дети и волонтёры отправляются в лес в поисках необычных природных деталей. Волонтёры рассказывают о деревьях, о цветах, придумывают героев для своих поделок. Дети не пассивные наблюдатели, а активные участники данного мероприятия. Вместе с волонтёрами они придумывают различные сказочные эпизоды и иллюстрируют их при помощи природного материала.

Интегрированный лагерь даёт возможность использовать те формы работы, которые уже проводились ранее с детьми с ограниченными психофизическими возможностями в условиях интерната, такие, например, как обучение навыкам самообслуживания, участие в спортивных мероприятиях, в театральных представлениях, изготовление поделок и другие. Таким образом, дети продолжают привычные для них занятия. Но все эти мероприятия, проведённые в условиях летнего лагеря, имеют характер новизны, так как вместе с детьми активное участие в данных мероприятиях принимают молодые люди-волонтёры. Они помогают ребёнку адаптироваться в новых для него условиях. Через общение с волонтёрами дети с ограниченными психофизическими возможностями познают мир и людей, живущих в этом мире. Для этих детей важно осознать, что они на равных могут общаться со здоровыми людьми. Интегрированный летний лагерь — это идеальная модель социализации детей с ограниченными психофизическими возможностями. Дети-инвалиды живут в обществе здоровых людей. Участвуя в различных мероприятиях, которые проводятся в лагере, они доказывают, что являются полноправными членами общества.

К сожалению, вопрос об организации на территории Республики Беларусь интегрированных лагерей решается медленно. Это во многом можно объяснить неготовностью руководителей детских оздоровительных центров, а также здоровых детей принять детей-инвалидов. Мы оказались перед лицом реальности: такие дети есть, они должны участвовать в жизни общества.

Интегрированные лагеря как одна из форм волонтёрской деятельности имеют большое значение в новой практике воспитательной работы, поскольку дают возможность детям-инвалидам войти в социум, а также преодолеть негативные установки по отношению к инвалидам в общественном сознании. Для студентов - волонтёров — это новые навыки общения и развития эмоциональной сферы. Это возможность на практике применить знания по психолого-педагогическим дисциплинам, а также показать другим людям, что необходимо преодолеть скованность в отношении к детям – инвалидам и принимать инвалида как равного.

## ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

О.И. Митрош
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Интерес к феномену педагогической культуры сегодня не только не потерян, но и значительно возрастает. Очевидно, это связано с тем, что именно педагог становится главным фактором культуры общества, оказывающим на нее двойное влияние: как непосредственный творец культурных ценностей и как человек, стоящий у истоков становления другой личности, также являющейся субъектом культуры. Особое значение имеет развитие индивидуальной культуры личности будущего педагога, открывающей ему широкие возможности для самостроительства, позволяющей отыскивать и демонстрировать наилучшие способы самореализации в профессии.

Педагогическая культура является частью общечеловеческой и национальной духовной культуры, интегрирующей историко-культурный педагогический опыт и регулирующей сферу педагогического взаимодействия. Она может быть рассмотрена и как область человеческих знаний, содержащая научные концепции, теории, идеи, нормы, ценности, и как личностное свойство педагога, выражающее профессиональную позицию, компетентность, индивидуальные достижения в профессии, и как способ творческой самореализации личности педагога в разнообразных видах педагогической деятельности, и как цель профессионального самосовершенствования.

В нашем понимании педагогическая культура есть целостность, включающая в себя систему знаний, ценностей образования и воспитания, а также способов творческой деятельности, содействующих успешному осуществлению профессиональных функций и личностной самореализации.

Практическое решение проблемы формирования культуры будущего педагога возможно только в условиях организации целостного педагогического процесса в вузе, однако особое место в нем занимают дисциплины психолого-педагогического цикла. Определяется это, в первую очередь, профессиональной направленностью этих дисциплин и представленностью их в учебных планах вузов на младших курсах обучения, в период формирования основ учебной деятельности студентов.

Значимым фактором в формировании педагогической культуры является личностный смысл, активизирующий деятельность студента по достижению знаний, саморазвитию, самосозиданию.

Личностный смысл в психологии рассматривается как субъективное отношение личности к объективному содержанию значений. Как отмечал А.Н. Леонтьев, “сознание как отношение к миру психологически раскрывается перед нами именно как система смыслов” [1, с. 278]. “По отношению к познавательным процессам смысл является тем, что делает эти процессы не только направленными, но и пристрастными, что вообще сообщает мышлению психологически содержательный характер” [1, с. 285].

Субъектом деятельности и носителем смысла в образовательном процессе вуза является студент. Смысл заключается в отношении сознания студента к содержанию знаний и действиям преподавателя по организации познавательной деятельности в аудитории, к совершаемым им познавательным актам, ко всему, что происходит на учебном занятии или в рамках других форм обучения. Открываемый личностный смысл предупреждает или пре-

одолевает отчужденность знаний, значительно расширяет развивающие возможности обучения, акцентируя внимание на развитии личностно-смысловой сферы будущего педагога, вызывает эмоциональные переживания.

Как правило, раскрытый смысл пробуждает эмоциональную сферу личности, вызывает эмоциональные переживания и оценки. Средствами реализации личностного смысла при организации обучения на младших курсах становятся вычленение ведущих идей курса, сжатие многочисленных фактов в проблемы, изложение учебного материала от общего к частному; изучение субъектного опыта студентов и соотнесение с ним предлагаемого материала, преломление знаний через “Я - образ”; включение заданий ситуативного типа, использование методов и форм обучения, активизирующих познавательную сферу обучаемых, предоставляющих им возможность самостоятельно добывать знания с учетом особенностей субъектного опыта, личностно саморазвиваться; выведение теоретического материала на уровень его практического применения, тем самым включая его в личностную сферу будущего педагога; организация рефлексии на разных этапах обучения.

Формирование осознанного отношения студента к различным видам самостоятельной деятельности является непременным условием достижения им высокого уровня образованности и компетентности. Как показало наше исследование, важно не только предлагать обучающимся значимую для их личностного и профессионального развития самостоятельную работу, но и многократно раскрывать ее конкретные формирующие возможности, последовательно отрабатывая необходимые умения и отслеживая динамику их формирования. Эта задача частично может быть решена за счет включения в учебный процесс разноуровневых заданий, нацеленных как на коллективное, так и индивидуальное выполнение.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
2. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989.

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.В. Петрашко
Барановичский государственный университет

В условиях интеграции Беларуси в мировое образовательное и информационное пространство, когда идет поиск новых путей формирования личности современного специалиста, способного свободно ориентироваться в поликультурном мире, перед высшим образованием встает комплекс новых проблем и задач: развитие аксиологических установок личности посредством ее обогащения универсальными и национально-специфическими ценностями своей и иных культур; усиление об-

щекультурного содержания образования; расширение коммуникативного диапазона специалиста за счёт взаимодействия с представителями других культур.

Современный специалист должен хорошо ориентироваться в мировом профессиональном пространстве. Важнейшим средством, обеспечивающим достижение этой цели, является межкультурная коммуникация (взаимодействие представителей различных культур). Межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения. Она создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений.

Как показывает дефиниционный анализ, «компетенция» обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека. Отсюда «компетентный» в своем деле человек (от лат. competents - соответствующий, способный) означает осведомленный, являющийся признанным знатоком в какомлибо вопросе, авторитетный, полноправный, обладающий кругом полномочий, способный. Межкультурная компетенция трактуется в этом ракурсе как подходящее и эффективное взаимно-компетентное поведение обоих представителей двух культур, где каждый участник владеет определенным набором знаний для того, чтобы присоединиться к какой-либо определенной группе.

Межкультурную компетенцию необходимо рассматривать как совокупность нескольких компонентов: этнографического, социолингвистического, социокультурного, профессионально-предметного, рефлексивно-эмоционального.

Данные компоненты межкультурной компетенции позволяют создать адекватный образ страны изучаемого языка и его жителей. Они взаимосвязаны, взаимообусловлены и рассматриваются как различные аспекты единой концепции. Основу межкультурной компетенции составляет необходимый минимум знаний, обеспечивающий социокультурное развитие будущего специалиста: знания в области географии, истории народа, искусства, политики, экономики, науки, информация о социальных институтах, об укладе, образе жизни и быте народа — носителя языка, традициях и обычаях, религиозной культуре, системе духовных и социальных ценностей в соизучаемых культурах; знания, дающие информацию о национально-специфическом в коммуникативном поведении представителей иносоциума, о национальных символах, их значении; знание традиций и норм иноязычного общения (национально-специфические нормы вербального и невербального общения, принятые в данной лингвокультурной общности), условностей и правил поведения, характерных для данной иноязычной культуры и ритуала профессионального поведения; знания о лингвострановедческой наполняемости лексики, лексических структур, лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики (безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика); знания в области этнопсихологии народа страны изучаемого языка; профессионально-

предметные знания, включающие в себя владение системой понятий, обозначающих конкретную предметную область в сфере профессиональной деятельности.

Студенты вузов, овладевшие всеми этими знаниями, правильно определяют социокультурный статус партнера по коммуникации, специфику его жизни, опыта, взглядов; анализируют и интерпретируют инокультурное коммуникативное поведение; достигают взаимопонимания в межкультурном общении; приобщаются к культурным ценностям страны изучаемого языка, обогащают собственный культурный опыт.

Значительную роль в формировании межкультурной компетенции будущего специалиста играют навыки и умения распознавать лексические единицы с национально-культурным компонентом, осуществлять выбор данных лексических единиц и адекватно использовать для речевого общения в ситуациях межкультурной коммуникации; понимать культуру страны изучаемого языка; распознавать культурологическую информацию в аспектах межкультурного профессионально-делового общения, выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения в условиях профессионально-делового общения; использовать фоновые знания в процессе межкультурной коммуникации для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения; сравнивать зарубежную культуру с культурой своей страны для выявления сходства и различия.

В целях изучения уровня сформированности указанных умений и навыков среди студентов Барановичского государственного университета было проведено исследование, в котором приняли участие 120 студентов гуманитарных факультетов. Результаты исследования показали, что у студентов-гуманитариев сформированность межкультурных коммуникативных навыков и умений на 40% ниже, чем у будущих учителей иностранного языка. Только половина опрошенных выпускников вуза (53%) умеет сравнивать зарубежную культуру с культурой своей страны для выявления сходства и различия.

Результаты исследования убеждают, что в вузе необходимо вести работу по формированию межкультурной компетенции студентов. Это позволит подготовить специалистов, способных осуществлять иноязычную профессиональную деятельность на международном уровне.

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Н.К. Плавник
Белорусский институт правоведения

Развитие системы образования связано с соответствующими мировоззренческими установками общества и государства, парадигмой воспитания, структурой научного мышления в целом. В последнее время все более очевидным становится необходимость оптимизации социального пространства

человека, особое значение которого заключается в личностном усвоении и переживании богатства ценностей той социокультурной действительности, в которой развивается личность.

С позиции культурно-исторической теории ценностные ориентации личности являются аффективно-смысловым образованием, выполняющим знаково-опосредованную функцию в структуре высшей формы поведения – юношеского самоопределения [3]. Суть указанного процесса состоит в том, что иерархизация ценностных ориентаций личности влечет к дальнейшему структурированию ее мотивационной сферы, к соподчинению ролевого, семейно-бытового, социального и профессионального компонентов самоопределения. С позиции системного подхода такое свойство иерархически организованной системы можно рассматривать как системное качество [2]. Процесс самоопределения в отечественной психологии традиционно описывается в связи с выбором. Сам момент выбора есть не что иное, как соотношение своих возможностей, проявляющихся в осознании ценностных ориентаций, которые наиболее легко достижимы в будущем.

Индивидуальные исходные характеристики человека как личности, в том числе и ее ценностные ориентации, во многом определяются его статусом в обществе, равно как и статусом общности, в которой складывалась и формировалась данная личность. Статус, роли и ценностные ориентации, образуя первичный класс личностных свойств, определяют особенности структуры и мотивации поведения и во взаимодействии с ними – характер и склонности человека. Вместе с тем человек реагирует на воздействия внешней действительности в большинстве случаев после того, как он преломил их в своем сознании и осмыслил их.

С точки зрения Л.И. Анциферовой, направленность личности на определенные ценности формирует общество. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек использует в процессе формирования своих собственных индивидуально-личностных эквивалентов [1].

Формирование ценностных ориентаций внутри социальных групп позволяет рассматривать данное образование как фактор социализации социально-психологической адаптации личности. Поскольку социализация представляет собой двухсторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом системы норм и ценностей путем вхождения в социальную среду; с другой – процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей в результате его активной деятельности, человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. В связи с этим имеет значение прежде всего то, какие ценности и стереотипы формируются у индивида в процессе социализации, поскольку именно система ценностных ориентаций формирует отношение человека к социально-политическим событиям общественной жизни, средствам массовой информации и культуры. В итоге социальные проблемы могут восприниматься как жизненная ситуация, требующая от человека определенной активности и не вызывать дезадаптации личности.

Одним из наиболее важных следствий процесса социализации личности является переосмысление накопленного социального опыта и возникновение качественно новых ценностей и установок у молодого поколения. Взаимодействие между социальной средой и объектом социализации в отечественной психологии традиционно рассматривается с позиции социальной ситуации развития. Указанная позиция предполагает специфическую систему отношений субъекта в социальной действительности, представленной объективными условиями социогенеза и системой отношений личности к условиям, статусу, ролям, выраженной в его установках, в готовности к принятию ценностей.

Анализ ценностных ориентаций студентов 3-4 курсов БИПа (юридический факультет) выявил преобладание традиционных для данной возрастной категории ведущих ценностей: предпочтение было отдано таким значимым жизненным сферам, как «Друзья», «Здоровье», «Счастливая семейная жизнь». Вместе с тем у 15% опрошенных наблюдается крайне низкий рейтинг ценностей «Творчество», «Интересная работа». На наш взгляд, такая субъективная позиция существенно осложняет процесс социализации студенчества, поскольку обусловливает безынициативную позицию в отношении планирования своего будущего. Возможно, данная позиция получила распространение у тех студентов, которые при поступлении не - достаточно учли свои личностные особенности и интересы в профессиональной сфере. В этой связи целесообразно проводить дальнейшую профориентационную работу в студенческой среде, элементами которой могут стать диагностика профессиональных качеств и популяризация второго высшего образования в системе переподготовки.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности// Человек в системе наук. М.,1989.
2. Ломов Б.Ф.Системный подход и проблема детерминации // Психологический журнал. 1989. Т.10.№ 4.
3. Плавник Н.К. Сравнительный анализ ценностных ориентаций учащихся общеобразовательных школ и гимназий в раннем юношеском возрасте // Сацыяльна-педагагічная работа. 003. №1. С.32-42.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Л.Л. Подольная
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Высокая коммуникативная культура педагога является условием формирования творческой личности воспитанника. Поэтому современные курсы по различным педагогическим дисциплинам необходимо структурировать с учетом реализации задачи по формированию коммуникативной культуры будущих педагогов.

В рамках решения данной задачи можно определить несколько направлений.

Включение в содержание деятельности студентов I и II курсов на практике заданий по изучению характера взаимодействия учителя и учащихся на уроке и во внеклассной работе. Студенты ведут протоколы коммуникативной деятельности, а также заполняют карту оценки стиля общения педагога (А.А. Леонтьев). Для исследования педагогической и коммуникативной техники учителя студентам может быть предложена система графической регистрации общения на уроке (В.М. Вергасов). Данная система даёт возможность проанализировать конкретные коммуникативные акты с выделением их сильных и слабых сторон, провести сравнение уроков по одной и той теме у различных педагогов. В схему включаются показатели оценки эффективности речевого педагогического общения, характерные для системы “учитель-ученик”, “учитель-ученический коллектив”. Студенты отмечают используемый приём, его продолжительность и насыщенность. Применение системы графической регистрации речевого общения помогает повысить коммуникативную компетентность в следующих направлениях: ставить коммуникативные задачи, способные мобилизовать и объединить весь класс; анализ наиболее типичных ошибок в общении, причин их возникновения, их связь с личностными особенностями учителя; отработка приёмов выхода из ситуации затрудненного общения. Другими словами, графическая регистрация общения на уроке позволяет оценить сильные и слабые стороны общения.

Обогащение содержания курса “История образования и педагогической мысли”. Так, например, в ходе анализа педагогических идей в качестве одной из основополагающих можно выделить идею сотрудничества и проследить её генезис в различных общественно-экономических формациях.

Эффективным способом формирования коммуникативной культуры является организация работы студентов в проблемной группе. Активное привлечение студентов к данному виду деятельности ориентирует их в целях, формах и методах исследовательской работы, способствует углубленному изучению психолого-педагогических дисциплин, умению определять проблемы, требующие своего решения. Выступление с докладами на заседаниях проблемной группы, лекциях перед однокурсниками и на научно-практической конференции включают будущего учителя в коллективный анализ динамики профессионального становления, повышают удовлетворенность содержанием своего профессионального становления в вузе.

В содержание курса «Основы педагогического мастерства» могут быть включены темы, освещающие различные аспекты педагогического общения, в том числе: «Культура общения учителя и учащихся», «Педагогический такт учителя», «Педагогический конфликт и пути его преодоления», «Коммуникативные способности педагога и пути их развития». В ходе изучения курса каждый студент проходит школу ассистента, а также ведет шкалу самооценок. На первых занятиях они получают инструктаж от преподавателя и в последующем набирают баллы за самостоятельные виды работы. Таким образом, «шкала самооценок» является своеобразным показателем индивидуальной работы студента. В ходе обучения также могут использоваться такие формы работы, как решение этико-педагогических задач по методике незаконченного предложения: «В данной ситуации я поступил бы…», защита рефератов, работа в малых группах.

В тематику курсовых работ студентов необходимо включать темы, освещающие различные аспекты педагогического общения и коммуникативной культуры учителя. Поскольку большинство учебных программ нацеливают на формально-логическое восприятие информации, написание курсовых работ стимулирует творческий потенциал личности, её нравственно-этическое развитие.

Нами также разработан спецкурс «Формирование коммуникативной культуры студентов» (26 часов). Лекционная часть спецкурса помогает систематизировать теоретические знания по теме, уяснить сущность понятий «педагогическое общение», «индивиду-

альный стиль деятельности педагога», «педагогический конфликт» и др. Практические занятия способствуют развитию творческого уровня нравственного сознания будущего учителя, формируют педагогические умения самодиагностики, самоуправления, взаимодействия.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

А.В. Позняк

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Современная прогрессивная философская, научная, педагогическая мысль ориентирована на серьезное и глубокое переосмысление роли и значения человека в мире, признание человеческой личности в качестве важнейшей жизненной ценности. Среди основных форм мировоззрения укрепляется и становится приоритетным гуманистическое мировоззрение, которое основано на высших жизненных ценностях, на аксиологическом слое сознания человека.

В современном белорусском социуме идет процесс утверждения моральных и духовных ориентиров, способствующих гуманизации общества и обусловливающих становление личности с гуманистическим мировоззрением. Это свободная личность, способная к самоопределению и самореализации в современном социокультурном пространстве. Важнейшими качествами ее являются развитая способность к смысложизненному поиску, высокая нравственность, творческая активность, постоянное стремление к созиданию во благо.

Формирование гуманистического мировоззрения невозможно без выделения педагогического аспекта и интеграции существующих сегодня педагогических знаний для решения данной проблемы. К.Д.Ушинский писал: «Каждый класс, начиная с самого младшего, должен иметь свое округленное миросозерцание, доступное возрасту учеников…С каждым годом это миросозерцание должно углубляться, расширяться, пополняться» [3, С.178].

В результате анализа различных подходов и концепций гуманистического воспитания, на основании опытно-экспериментальной работы были определены следующие условия формирования гуманистического мировоззрения личности учащегося в учебном процессе.

Формирование гуманистического мировоззрения старшеклассников не возможно без признания индивидуальности каждого учащегося, без опоры на его субъектность. Формирование гуманистического мировоззрения растущей личности в учебной деятельности возможно при условии организации процесса учения как субъектно значимого постижения мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксирован-

ными в его субъективном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием.

Реализация условий субъектности учебно-познавательного процесса направлена в первую очередь на развитие самостоятельности мышления старшеклассников. Организованная самостоятельная учебно-познавательная деятельность окрашивает личностным смыслом присвоенные учеником знания.

Необходимым условием формирования гуманистического мировоззрения старшеклассника через становление и развитие его субъектности является деятельностный подход к обучению. Гуманистическая сущность деятельностного подхода как условия формирования мировоззрения личности заключена в понятии внутренней логики развития. Данное понятие фиксирует то обстоятельство, что человек, выступая саморегулирующимся субъектом, в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними обстоятельствами, ни внутренними условиями.

Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности предполагает проблемность обучения. Проблемное обучение создает условия для включения учащихся в деятельность, способную обеспечить превращение усвоенных ими знаний в средство самостоятельного осмысливания фактов и явлений жизни. Таким образом, проблемное обучение способствует выработке у учащихся интеллектуальных умений, которые выступают основой для умения философствовать. Результатом проблемного обучения, в основе которого лежит решение мировоззренческих задач, является не только овладение рациональными приемами мышления, но и формирование у учащихся философского, антропологического отношения к приобретаемым знаниям. В проблемном обучении индивид приобретает умения и навыки социальной ориентировки как средства получения и осмысления новых гуманистических знаний и идей.

Особое место в ряду типов внутренней деятельности ученика, организованной как условие формирования гуманистического мировоззрения, занимает способность к индивидуальному познанию мира. Индивидуальное познание мира является непременным условием формирования гуманистического мировоззрения личности, так как представляет собой специфический вид деятельности – смыслосозидание. Стремление к обнаружению и построению смыслов своего бытия, значения своих действий, поступков, тех или иных видов деятельности, осознание и эмоциональное восприятие их являются важной характеристикой уровня сформированности гуманистического мировоззрения. Этот вид деятельности высоко мотивирован, он имеет самостоятельную цель – самоопределение. А самоопределение, как известно, отражает факт нахождения своего призвания, в котором человек обретает смысл своей жизни. Таким образом, мы выделяем в контексте способности к индивидуальному познанию мира умение вырабатывать стратегию своей жизни (формировать свои жизненные планы) не только как результат, но и как условие формирования у старшеклассников гуманистического мировоз-

зрения. Стратегия жизни в широком её понимании – это принципиальная, реализуемая в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни с позиций своего мировоззрения.

Смыслосозидание в контексте проблемы формирования гуманистического мировоззрения старшеклассников, на наш взгляд, не возможны без соблюдения условия диалогизма общения участников процесса педагогического взаимодействия, т.е. без ситуации контакта и взаимодействия с другим смысловым миром – с другой личностью. В этом случае «толчком к внутренней «работе» личности по переосмыслению себя, своей позиции в мире, своего жизненного опыта и т.п., является «встреча» с иной точкой зрения на одни и те же обстоятельства, события, факты и т.п., причем с точкой зрения равноценной» [2, с. 177]. Рефлексия как внутренний диалог с самим собой - следующее необходимое условие формирования гуманистического мировоззрения старшеклассников. В процессе присвоения учащимся мировоззренческих идей и взглядов и формирования убеждений рефлексивная деятельность помогает человеку осмыслить степень успешности своей деятельности, степень удовлетворения собой и другими, условиями и обстоятельствами своего развития. В учебном процессе в условиях диалогизма разворачивается анализ проблемы, где каждое мнение важно, где каждый ценен как индивидуальность. Диалогическое образование не может и не должно ставить цель достичь некоего единомыслия, «общего знаменателя». Поэтому для формирования гуманистического мировоззрения обязательным условием должно быть обеспечение участникам педагогического процесса свободы выбора, в котором происходит осмысление своих интересов и ценностных предпочтений. Гуманистическое мировоззрение не может быть сформировано без опоры на экзистенциальную сущность личности, без безоговорочного признания права учащегося на свободное самоопределение и самореализацию жизненного предназначения, на свободно и самостоятельно познанные и выбранные гуманистические идеи и взгляды. В таком контексте процесс формирования гуманистического мировоззрения старшеклассников предполагает защиту учащегося от посягательств на его внутренний мир, а так-же создание условий для самопознания своего предназначения и для свободной его самореализации.

Философская мировоззренческая логика требует рассматривать предмет всесторонне в его связях с другими предметами, что означает необходимость установления как внутренних, так и межпредметных связей в процессе обучения с целью формирования у растущей личности гуманистического мировоззрения. Необходимо исходить из того, что объективные возможности, заложенные в содержании школьных предметов, могут быть полностью реализованы только при интеграции гуманистических мировоззренческих знаний. Поскольку все школьные дисциплины содержат знания о человеке и его жизнедеятельности различных областях, они должны изучаться в школе на базе единой методологии, которая и составляет основу для осуществления межпредметных связей на мировоззренческом уровне.

Следующим условием формирования у учащихся мировоззренческих понятий о назначении человека является обогащение эмоционального опыта личности. Как известно, высшие чувства представляют собой неразрывное единство знаний и эмоционального переживания. Следовательно, для того чтобы воспитать чувства, необходимо одновременно воздействовать не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу сознания человека. К.В.Гавриловец пишет о том, что переживания – необходимая составляющая духовного мира человека, «от их содержания зависит, доброе или злое нача-

ло возьмет верх в душе человека, в его отношении к миру» [1, с. 50]. При формировании гуманистического мировоззрения старшеклассников возникает необходимость в обогащении их эмоционального опыта альтруистическими эмоциями (радость, восхищение, стыд, раскаяние и др.). Для того чтобы возбудить у человека объединяющие эмоции, гуманистические знания и их эмоциональные оценки должны выступать в единстве. Это единство общего и единичного, объективного и субъективного сохраняется в образе. Удивительная способность художественного образа заключается в том, что он помогает воссоздать духовный мир людей, их характеры, мысли, чувства, обладает особой силой эмоциональной убежденности и достоверности. Еще одна важная функция, которую выполняет художественный образ, - это передача опыта отношений, потока глубоких чувств.

Образное мышление располагает необходимым эмоциональным импульсом для формирования гуманистического мировоззрения. В отличие от фактов объективной действительности (значений) смысл реализуется в виде собственного личного чувства, в котором выражается отношение к самой объективной действительности. Теоретические положения становятся очевидными и доказательными только тогда, когда они снова подтверждаются чувствами. Возможности знаний о назначении человека в стимулировании объединяющих эмоциональных переживаний существенно расширяются, если они восходят до уровня образов и идеалов, то есть до образного мышления.

Названные выше условия формирования гуманистического мировоззрения личности обеспечивают ту совокупность педагогических воздействий, под влиянием которых формируются личностные образования, выступающие основой гуманистических взглядов и убеждений человека.

Литература

1.Гавриловец К.В. Гуманистическое воспитание в школе. Мн., 2000.
2.Родионова Е.А. Общение как условие формирования личности. М., 1981.
3.Ушинский К.Д. Сочинения. Т.3. М., 1950.

## ДИАГНОСТИКА ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

О.Г. Прохоренко

Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка

Неотъемлемой чертой развитой личности является патриотическая культура. В ее основе лежит понимание, осознание гражданином своих обязанностей перед Родиной, перед обществом, его моральных норм, требований и путей их реализации. Уровень развития патриотической культуры является показателем социальной зрелости лично-

сти.

В педагогической литературе в качестве основных компонентов структуры патриотической культуры выделяют когнитивный (рациональный, знаниевый), мотивационный (эмоциональный), поведенческий (действенно-практический). Однако анализ сущности патриотической культуры позволяет утверждать, что развертывание такого высокого духовного образования сопровождается рефлексией его сущностных признаков в мироощущении личности. Поэтому мы считаем, что структура патриотической культуры приобретает более целостный характер при следующем компонентном составе: гностический – система научных и эмпирических знаний о патриотизме, устойчивые стереотипы патриотического сознания; знание национальных достижений во всех сферах социального бытия; мотивационный – образуется системой мотивов, осознанием патриотизма как ценности человеческого бытия, потребностью в благополучии и процветании Отечества, сформированностью идеала гражданина; эмоционально-волевой – структурируется эмоциональной отзывчивостью личности на события, затрагивающие авторитет Родины, характеризуется антиномичностью: переживание любви к Родине, гордости за достижения сограждан, в то же время чувства обиды и боли при виде насилия и издевательств, ненависти к врагу; поведенческий – опыт патриотического поведения, который предполагает овладение ситуациями реальной ответственности, самостоятельности, свободного выбора поступков во всех сферах жизнедеятельности; нормативно-оценочный – включает систему оценочных суждений, нравственных норм, идеалов, присущих национальной культуре, направлен на рефлексию своего поведения, отношения к Родине и поведения других людей.

Выделенные компоненты свидетельствуют о том, что патриотическая культура является интегративным качеством и важнейшим свойством личности, отражающим ее психологическую, знаниевую и практическую готовность ответственно выполнять свои функции как «сына Отечества». Знание природы этого свойства, умение диагностировать сформированность патриотической культуры и определение путей ее развития необходимо для решения задач патриотического воспитания.

Для выявления уровня развития патриотизма будущего учителя нужно определить признаки, на основе которых делается оценочное суждение, выяснить критерии и показатели оценки, овладеть процедурой диагностической деятельности.

Оценить состояние патриотической культуры личности позволяют следующие критерии: глубина, системность знаний о патриотизме; представление о патриотизме как общечеловеческой ценности; мотивы патриотической деятельности; характер оценочных суждений, норм и правил гражданского поведения; проявление чувств и эмоций при выполнении своих социальных функций; потребность в патриотической деятельности.

Измерение уровня сформированности патриотической культуры личности проводится с помощью замеров по шкале суждений. Приведем список суждений для построения шкалы: «Если мне предложат высокооплачивае-

мую работу за рубежом, я не стану задумываться», «Я горд(а) тем, что являюсь гражданином РБ», «Я ничего не могу сделать для укрепления своей республики», «Я готов пожертвовать личными интересами ради интересов Беларуси», «Родина там, где жить хорошо», «Я несу ответственность за качественное выполнение своих социальных функций», «Сегодня любить Родину не модно», «Я не стану переубеждать человека, который считает, что действовать надо из личного интереса», «Чувство долга ограничивает наши намерения и поступки», «Меня волнует судьба, будущее моего народа», «В помощи людям, обществу, государству вижу свой долг», «Я испытываю гордость за историческое прошлое и настоящее своего народа», «Я не испытываю чувство высокой гражданской ответственности за свою страну», «Необязательно знать символику своего государства», «Если рядом со мной люди разговаривают на белорусском языке, я испытываю неудобства», «Патриотизм для меня - нравственный принцип», «Я несу ответственность за качественное выполнение своих социальных функций», «Я считаю себя белорусом, несмотря на то, что в паспорте нет записи о национальности».

Для обработки результатов опроса используется шкалограммный анализ Л. Гуттмана, на основе которого создается следующая порядковая матрица (в построении матрицы использовались лишь значимые для диагностики суждения) [1, с. 257]:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 14 | 9 | 4 | 3 | 11 | 16 |
| + | - | - | + | - | + | + |

При работе со шкалой выявляются согласие или несогласия студентов с предложенным суждением. Определяется ранг опрашиваемых по количеству ответов, совпадающих с ключом. Далее выявляется ранг студентов на основе проверки соответствия их предпочтений логике шкалы до ее нарушения (логика допускает не более трех ошибочных реакций, но при наличии не менее двух правильных после них).

Результаты диагностики позволяют классифицировать студентов по уровням сформированности нормативно-оценочного компонента патриотической культуры (высокий, средний, низкий уровни).

Литература

1. Мангейм Дж. Б., Рич Р.К. Политология. Методы исследования: Перевод с англ./ Под ред. А.К. Соколова. М., 1997.

## ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ

М.Ф. Пухальская

Республиканский институт профессионального образования

Педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры учителя, как неотъемлемый компонент его профессионализма, проявляющаяся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности [6]. Личность педагога как субъекта профессионально-педагогической деятельности и педагогического общения выступает носителем педагогической культуры в процессе взаимодействия «учитель-ученик».

Развитие личности в процессе профессионально-педагогической деятельности происходит благодаря рефлексивно-аксиологическому компоненту, где определяющее место занимает такое понятие, как «этика педагога», есть те системообразующие принципы, владение которыми предопределяет эффективность педагогического процесса с положительным конечным результатом.

В процессе исследования нами исторического педагогического наследия была выявлена следующая закономерность: ориентации образования в разные эпохи на христианскую этику как составляющее общечеловеческих ценностей.

Современники исследуемой нами эпохи (начала XX-го века) отмечали прежде всего необходимость чистого духовно-нравственного облика самого педагога, ибо из-за отсутствия этих качеств практическое применение христианской этики школьниками часто носило негативный характер.

По свидетельству архивных источников дореволюционной Беларуси начала XX века, современных образовательных парадигм и с учетом запросов времени сформулированы следующие принципы педагогической этики: принцип принятия, принцип ответственности, принцип отношений «Я-Ты», принцип любви, принцип правдивости.

Принцип принятия означает принятие себя таким, какой ты есть, на основе анализа своих положительных и негативных качеств и способностей на всех составляющих уровнях личности (духовного, душевного и физического). Предполагается необходимость развития своего внутреннего потенциала, умение признать свои ошибки и исправить их, видеть цель своей деятельности в помощи учащимся через позитивную открытость на обучаемого, создание ситуации успеха, личный пример, саморганизованность, самообразование, умелое руководство и наставничество, подбор содержания образования.

Принцип принятия предполагает принятие всех уровней человеческого сознания, таких как интуиция и Божественное сверхоткровенне, вдохновение. Сверхоткровения, получаемые через веру в помощь и силу Абсолюта, являются одним из источников развития интуитивного уровня педагога, его профессионального мастерства.

Принцип ответственности предполагает благородство мотивов педагогической деятельности. Согласно христианской этике благородство мотивов выражается в ответственности педагога за качество выполняемой работы перед Творцом как Высшей Субстанцией. Принцип ответственности по максимуму как перед самой Высокой инстанцией – Всеведующим Абсолютом обеспечивает потребности в самовыражении, самоактуализации и духовном обогащении. Принцип ответственности предполагает проектирование педагогом своей деятельности с целью осуществления образования как достижение общечеловеческого идеала. Принцип ответственности детерминирует объективность в оценивании учащихся, осознание учителем своей высокой миссии, сочетание требовательности и уважения к своим воспитанникам, проектирование положительных качеств учащегося и т. д.

Принцип отношения «Я» - «Ты» предполагает отношение к учащемуся как к субъекту педагогического процесса. Диалог и сотрудничество с обучаемыми и воспитуемыми, умение стать на место другого, понять его, найти индивидуальный подход к каждому,

проявляя доверие и уважение, – сущность данного принципа. Он предполагает энтузиазм и развитие творчества педагога, креативность мышления и умение в старом находить новое.

Принцип любви предполагает овладение знаниями о своеобразии педагогической профессии и особенностями педагогического труда, овладением умениями коллективного, гуманистического и творческого характера педагогической профессии. Это требует от педагога создания соответствующей атмосферы в социальной группе, создание благоприятной атмосферы для развития творческого потенциала каждой личности воспитанника, знания всей совокупности его составляющих (здоровья, склонности и способности, особенности характера, темперамента, социальная среда, в которой он живёт, знание его потребностей. Христианская позиция наставничества и отцовства педагога по отношению к воспитуемым и обучаемым находит своё выражение в этом принципе. Принцип любви также предполагает умение прощать ошибки прошлого как себе самому, так и обучаемым.

Принцип правдивости – это постоянный поиск истины, постоянное совершенствование; единство мысли, слова и дела педагога; умение признать свою ошибку перед учащимися и исправить её; постоянное соотношение своей деятельности с ценностным наполнением её.

Данный принцип предполагает постоянное стремление к овладению всеми уровнями профессионально-педагогической культуры: общей, которая включает духовную культуру, эмоциональную, интеллектальную, культуру речи и внешнего вида, культуру поведения, этикет, и профессиональной, которая включает конструктивный, проектировочный, гностический компоненты.

Таким образом, неотъемлемой частью профессионально-педагогической культуры является педагогическая этика как ядро самообразования, самовоспитания и саморазвития педагога, рефлексии всей педагогической деятельности. Обращение к историческому педагогическому наследию позволяет сделать вывод о богатом ценностном наполнении христианской этики как методологической основе воспитания дореволюционной Беларуси начала XX века. Осмысление и реализация принципов христианской этики как составляющей общечеловеческого идеала является одним из продуктивных условий развития его личностного потенциала и формирования профессионально-педагогической культуры учителя.

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Е.В.Тихонова
Мозырский государственный педагогический университет

Динамичность и непредсказуемость современной социальной жизни обуславливает необходимость воспитания личности, ориентированной на самообразование, самосовершенствование, самотворчество. Поиск и апробация путей, методов и средств развития творческих качеств будущих педагогов позволил сделать вывод, что погружение в творческую деятельность в процессе учебных занятий и самостоятельной работы является одним из условий профессионального творческого саморазвития, поскольку “именно творче-

ская деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим и видоизменяющим свое настоящее” [1, с. 5].

Потребность в творческом саморазвитии учителя проявляется в осознании им необходимости постоянно совершенствовать и изменять как условия учебной деятельности, так и методы и средства педагогического воздействия в зависимости от конкретной педагогической ситуации, с учетом собственных профессиональных умений и личностных качеств. Творческое отношение к собственной деятельности выражается в готовности к пересмотру собственных стереотипов мышления, поведения, деятельности. Его признаками можно считать ценностное отношение к профессии педагога, интерес к творчеству как высшему уровню любой деятельности, осознание его культурно-исторической роли, творческое педагогическое мышление, проявляющееся в таких свойствах личности, как сообразительность, гибкость, пытливость, любознательность, определенный набор личностных качеств: инициативность, самостоятельность, неординарность.

Одним из критериев качества подготовки специалистов можно считать степень реальной психолого-педагогической готовности выпускников к самостоятельному, творческому и ответственному решению профессиональных задач и выполнению определенных социальных функций.

Творческое саморазвитие личности педагога представляет собой целостный процесс, предполагающий формирование мотивации творческого саморазвития будущих педагогов; развитие психических коррелятов творчества (творческое мышление, воображение, фантазия, интуиция, высокий уровень интеллектуальных умений); развитие профессиональной и личностной рефлексии как способа отражения, проектирования и преобразования собственной личности и деятельности; формирование умений профессиональной творческой деятельности (как общепедагогических, так и специальных, связанных с предметом преподавания).

Мотивация творческого саморазвития будущего педагога может быть сформирована на основе выявления реальных моментов в деятельности педагога, делающих невозможным ее стереотипное выполнение, обусловливающих уникальность и неповторимость педагогических ситуаций, нестандартность подходов к их разрешению; рефлексии собственных творческих качеств, умений, способностей; осознании потребности в приобретении определенного набора недостающих психических новообразований и навыков профессиональной творческой деятельности.

Предпосылки творческого характера деятельности педагога связаны с условиями её протекания, которые постоянно изменяются. Их анализ позволяет сделать вывод, что сфера педагогической деятельности исключает применение определенных алгоритмов. В любой педагогической ситуации существует та или иная степень свободы, предполагающая творческое решение. Сочетание конкретных условий педагогической деятельности (ученик, классный коллектив, задачи, уровень профессионализма учителя, особенности внешней среды) всегда неповторимо и единично.

Формирование мотивации профессионального творческого саморазвития неотрывно связано с культивированием у будущих педагогов творческого отношения к профессии. Это универсальное качество личности является одним из важнейших показателей, определяющих продуктивно-преобразовательный характер деятельности человека в определенной области. Судить о педагогическом творчестве нужно с учетом внутренних стимулов и динамики личности педагога.

При изучении мотивации саморазвития будущих педагогов мы установили, что творческое отношение к профессии, которое можно рассматривать как один из детерминирующих компонентов профессионального совершенствования, недостаточно сформировано. Его динамика невелика. Небольшому повышению к старшим курсам способствует, вероятно, педагогическая практика, теоретическое обучение, самостоятельная исследовательская деятельность, что вызывает необходимость целенаправленной работы по преодолению противоречия между творческим характером профессиональной деятельности учителя и низким уровнем развития творческого отношения к профессии как базового качества мотивации творческого самосовершенствования педагога.

Творческое отношение к профессии можно рассматривать как личностное образование, синтезирующее преобразовательное отношение к ситуации, деятельности, субъекту обучения, содержанию образования и преобразовательное отношение к собственной личности.

Определяющим фактором творческо-преобразовательного отношения к субъекту обучения и педагогической ситуации является гуманистический подход, стремление максимально способствовать личностному росту своего ученика, подчинение педагогических задач, методов и средств данной цели.

Творческое отношение к собственной личности предполагает осознание педагога себя творцом в учебном процессе, оценку собственной профессиональной креативной компетентности, осмысление сущности, значения и задач собственного профессионального труда. Профессиональный рост происходит на основе самовыражении личности педагога, в процессе формирования индивидуального стиля профессиональной творческой деятельности.

Важным моментом проблемы мотивации творческого саморазвития педагога является формирование его профессиональных идеалов. Весь цикл профессиональной подготовки должен быть пронизан идеями достижения профессионального совершенства. Творчество при этом предстает как цель, идеал (творческая личность педагога-профессионала), и одновременно – как способ ее достижения (самотворчество, самостроительство личности, проектирование путей достижение идеала).

Формирование мотивации творческого саморазвития невозможно в отрыве от реальной практики обучения. Будущим педагогам нужны примеры нестандартных подходов к решению практических задач и теоретических проблем, импровизационных моментов в организации отдельных этапов урока, применения инновационных технологий обучения и воспитания, знакомство с авторскими школами, методиками. Необходимы наблюдения за рабо-

той творческих педагогов, рефлексия собственной практики работы. Важнейшую роль играет также психологическая подготовка студентов к творческой педагогической деятельности: развитие адекватной самооценки, способностей к адаптации, перцептивных способностей, а также специализированная подготовка: тренинги по овладению приемами профессиональной творческой деятельности.

Особая роль в формировании мотивации творческого саморазвития, реализации творческого потенциала принадлежит развитию рефлексии, которая дает личности возможность переосмысления содержания своей личностной сферы, осознания собственного опыта деятельности, преодоления личных стереотипов и самоусовершенствования, осуществления сознательной творческой деятельности. Именно рефлексия позволяет учителю оценить собственную личность и деятельность из внешней, “отстраненной” позиции, и, определив причину непродуктивности деятельности, преодолеть ее, тем самым, предприняв творческий акт. Это дает возможность рассматривать рефлексию как компонент творческой личности педагога и как механизм его творческого саморазвития. Главная функция рефлексии заключается в том, чтобы обеспечить устойчивость включенности личности учителя в процесс творчества, который детерминируется мотивацией и сформированностью ценностного отношения к творчеству в совокупности проявляющихся в творческой активности.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.

## РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е.А. Тишкевич
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Совершенствование профессиональной подготовки учителя тесно связано с воспитанием у него основ речевой культуры, позволяющей эффективно осуществлять творческий процесс взаимодействия с учащимися в любой коммуникативно-речевой ситуации, способствовать формированию грамотной речи школьников.

Специфика профессии преподавателя заключается в постоянном деятельностном контакте с другими людьми, который реализуется, в первую очередь, в речевой форме. Именно поэтому преподаватель должен обладать психологическими знаниями и навыками профессионального речевого общения. Речь преподавателя – основное орудие психологического воздействия и одновременно образец для учащихся. Ее коммуникативная направленность

предполагает, что хорошей речью может быть признана та, которая в наибольшей степени способствует формированию, выражению и восприятию информации.

В настоящее время происходит потеря устного контакта с другими людьми, общепринятым становится штампованный, усиленный средствами массовой коммуникации язык, уделом освоения речи становится не процесс ее порождения, а процесс звукоподражания — мода на текст определенного типа. Ранее из поколения в поколение развивалась и совершенствовалась система обучению искусству устной речи. Ныне и в семье, и в школе форма беседы используется крайне редко. Именно поэтому перед преподавателями стоит важнейшая задача не только самим овладевать культурой речевого общения, но и способствовать развитию этой культуры у своих учеников. Зачастую именно речевое общение с учителем является для учащихся единственным образцом правильного построения речи вообще.

Речевая культура специалиста – это совокупность свойств личности, оказывающая успешное воздействие на учащихся и позволяющая наиболее эффективно организовать процесс обучения и воспитания и регулировать речевую деятельность в процессе решения педагогических задач.

Профессионально-речевая культура специалиста образуется профессиональным, психологическим и риторическим компонентами.

Содержание профессионального компонента включает в себя знание особенностей профессионально направленной (дидактической) речи учителя, знание основ организации педагогического общения с учащимися; учебных дисциплин и методик их преподавания; методов и форм самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития в сфере культуры педагогического общения; культуры межнационального общения. Умение организовывать взаимодействие с учащимися, использовать возможности педагогического общения, содержательно наполнять и индивидуализировать этот процесс позволяет педагогам-мастерам добиваться высоких достижений в реализации принципов воспитания и обучения.

В процессе речевой коммуникации решающую роль играет взаимодействие двух основных участников – говорящего и слушающего. По этой причине одной из составляющих профессионально-речевой культуры преподавателя является знание психологических механизмов и закономерностей речевого общения. Содержание психологического компонента включает в себя ориентировку в особенностях личности ученика в условиях конкретной деятельности; знание психологических приемов привлечения и удержания внимания учеников в процессе коммуникации; условий организации общения, способствующего личностному раскрытию школьника, свободному выражению эмоций, стимулирующего творчество учеников.

Содержание риторического компонента включает в себя владение искусной речью, т.е. правильной и приятной речью. При этом необходимо учитывать логичность, чистоту, уместность, точность, богатство, выразительность речи, голос педагога, мимику, пантомимику, интонацию.

Риторический компонент включает следующие наиболее значимые качества, знания и умения: коммуникабельность, эмоциональность и выразительность; стремление к тактичному руководству дискуссиями; знание общепринятых стандартов коммуникативного поведения, атрибутов общения, своих недостатков в общении с учащимися; умение использовать в процессе общения разнообразные формы и методы вербального и невербального общения; умение аргументировать, соотносить языковые средства с задачами и условиями педагогического общения.

Процесс формирования речевой культуры будущего учителя осуществляется в два этапа. Первый этап – теоретическая подготовка. На этом этапе формируется система знаний об общении, коммуникативной деятельности, профессионально-речевой культуре. Второй этап – практическая подготовка. На этом этапе развиваются и закрепляются умения и навыки профессионально-речевой культуры.

Практика свидетельствует, что недостаточно систематизированная работа по формированию профессионально-речевой культуры приводит к тому, что у большинства учителей отмечаются серьезные затруднения в коммуникативной деятельности. Следовательно, проблема формирования профессионально-речевой культуры специалиста является актуальной.

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

А.Н.Федоришкин
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Проблема формирования ценностных ориентаций в настоящее время является одной из приоритетных в философских, социологических и психолого-педагогических исследованиях.

Ценности – это социокультурная значимая матрица, посредством которой субъект оценивает свое бытие, свои побудители социальной активности: потребности, интересы, цели и идеалы. Ценностная матрица, доминирующая в социальной и духовной структуре личности, является главным элементом социокультурных приоритетов, которые реализуются в основных целях и принципах поведения. Особую актуальность в настоящее время приобретает проблема подготовки педагогов для профессионально- технической сферы. Профессионально-технические училища являются учебными заведениями особого рода, где действуют не только законы педагогики, но и законы производства. Практика показывает, что успешно работать в ПТУЗ может только творческий педагог, способный осуществлять инженерную деятельность, постоянно совершенствующий методику обучения, созна-

тельно изменяющий и развивающий себя в процессе труда, проявляющий интерес к результатам своей работы.

Формировать духовный мир учащихся профессионально- технической сферы может педагог, обладающий универсальным духовным потенциалом, готовый «отдавать себя детям». Специфика деятельности инженера-педагога по формированию ценностных ориентаций учащихся ПТУ состоит в том, что она наиболее тесно связана с поведением учащихся, а знание воспитательного процесса помогает предвидеть это поведение. Анализ воспитательной системы ПТУ подтверждает правомерность данного суждения. Поведение учащихся является практической реализацией активности ценностного осознания повседневных поступков, отношений между собой. Потребность поступать так, как поступают другие, ускоряет усвоение простых норм поведения, закрепляя их.

Формируя ценностные ориентации учащихся, инженер-педагог выполняет ряд функций: развивает внутренние побудительные механизмы деятельности; направляет познание в соответствии с задачами деятельности; влияет на формирование представлений, целей; способствует ценностному отбору.

Организуя совместную деятельность, педагог обязан соблюдать важнейшее условие аксиологического подхода – дать учащимся свободу. Этот выбор должен быть осмысленным. Поэтому инженер-педагог знакомит учащихся с различными жизненными стратегиями, обсуждает их, ведет дискуссию. Опыт подтверждает, что именно такой подход вызывает у учащихся ПТУ наибольшее доверие и дает лучшие результаты. Таким образом инженер-педагог создает условия для стимулирования целенаправленной активности и ценностного освоения окружающего мира. Так вырабатывается система ценностных ориентаций, которая формирует жизненный опыт.

Важной характеристикой деятельности инженера-педагога является чувство современности, умение ощущать и реализовывать требования времени. К.Д. Ушинский писал: «Если воспитатель останется глух и нем к законным требованиям времени, то сам лишит свою школу жизненной силы, сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему, и не выполнит своего долга: не подготовит нового поколения для жизни, а оставит ей во всей ее пестроте, неурядице и часто безобразии довоспитывать воспитанников его несовременной школе» [1, с.659]. Ориентация студентов ИПФ на общечеловеческие и национальные приоритеты культуры, образования, воспитания позволяет не только стимулировать познавательный интерес будущих инженеров-педагогов, но и значительно обогащает их профессиональную подготовку.

Литература

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т., М-Л., 1948.

## ОБ ИССЛЕДОВАНИИ НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ УЧЕНЫМИ-ПЕДАГОГАМИ И

# ПСИХОЛОГАМИ

В.В. Чечет
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

В 90-е годы XX и начале XXI века отечественные ученые-педагоги и психологи провели ряд исследований по проблемам семейного воспитания. Изучение показывает, что их внимание было сосредоточено на следующих проблемах.

Содержание и формы взаимодействия персонала открытого дошкольного учреждения с семьями, с будущими на настоящими родителями по формированию ответственного родительства, полноценному развитию личности ребенка (Я.Л. Коломинский, Т.М. Коростелева, Р.М. Косенюк, Е.А. Панько, А.А. Петрикевич, М.М. Ярмолинская и др.). Открытое дошкольное учреждение создает возможности для включения во взаимодействие воспитателей, педагогов, родителей, социальных педагогов, детей, психологов, медиков, художников, музыкантов с целью полноценного развития личности ребенка. В данном случае дошкольное учреждение, не подменяя и не заменяя семью, дополняет ее функции в социализации личности. Многообразны направления и формы указанного взаимодействия: изучение спроса семей на временные или постоянные образовательные и оздоровительные услуги с помощью банка данных; информирование населения о направлениях деятельности дошкольных учреждений, их видах, типах, профилях (группах и центрах с кратковременным пребыванием детей, адаптационных, прогулочных, компенсирующих, вечерних, выходного дня, групп для обучения игре на музыкальном инструменте, пению, хореографии, ритмике, изобразительной деятельности, для обучения иностранному языку и др.); осуществление коррекции дефектов физического и психического развития; подготовка детей и родителей к определению в учреждение, обеспечивающее дошкольное образование; проведение консультаций, семинаров-тренингов, круглых столов с практическим показом специалистов; разработка и издание наглядного и обучающего материала по уходу, воспитанию, обучению и развитию детей от 0 до 6–7 лет; осуществление подготовки детей к школе [7, с. 53–56].

Социально-педагогическая поддержка детей в условиях депривации (С.С. Бубен, Г.А. Бутрим, А.В. Воднева, М.Е. Кобринский, А.С. Никанчук, Л.И. Смагина, Н.С. Филевич, В.В. Чечет). В исследованиях рассматривается система социально-педагогической поддержки депривированных детей, определяемая как конгломерат государственных учреждений и общественных организаций в совокупности с профессиональной поддержкой специалистов, оказывающих квалифицированную экстренную и перманентную помощь детям. В качестве основных функций рассматриваемой системы выступают гуманистическая (сохранение и укрепление физического и духовного здоровья общества, семьи и ребенка); коррекционно-развивающая (кор-

рекция, компенсация, становление и развитие взаимодействующих субъектов и их объединений); культуротворческая (передача, воспроизводство, хранение и развитие культуры разнообразных взаимодействий в масштабах социума, семьи, педагогической системы).

В региональной системе социально-педагогической поддержки детей важна профилактическая работа по предупреждению социального сиротства на трех уровнях влияния на ситуацию. Первый – проводится в масштабе государства и общества как первичный (превентивный) и распространяется на основную наиболее многочисленную категорию населения. Второй уровень профилактики социального сиротства предполагает выявление семей группы повышенного риска и организацию социально-педагогической работы с ними (социальная, терапевтическая, юридическая поддержка и помощь, информирование, предотвращение жестокого обхождения, консультирование, телефон доверия). Профилактическая работа третьего уровня направляется на помощь семьям, находящимся в кризисе, по сохранению и возвращению детей в семью, профилактике повторных кризисов. В исследовании представлены также перспективные альтернативные формы устройства в семью детей-сирот: возвращение детей в семью к биологическим родителям и их родственникам; национальное усыновление; международное усыновление; опека; попечительство; патронат (патронатное воспитание); детские дома семейного типа; SOS-детские деревни [3, с. 178–181; 213].

Внутренние (субъективные) механизмы социализации действуют под влиянием внешних (средовых). Выделяются три уровня: макроуровень, на котором полноценность социализации обеспечивается государственной социальной политикой; мезоуровень предполагает необходимость трансформации всех направлений социальной политики в эффективно действующий механизм реализации, в социальные программы; микроуровень, на котором эффективность социализации зависит от всех работников, занимающихся выявлением, оказанием профессиональной помощи и поддержки, в случае необходимости устройства ребенка из дезадаптированной семьи в государственное или альтернативное учреждение [4, с. 24–28].

Психологические проблемы депривированных детей, их профилактика, психологическая готовность родителей-усыновителей к усыновлению (А.А. Аладьин, В.А. Маглыш, И.А. Фурманов). Исследователи раскрывают специфику и содержание таких видов депривации, как сенсорная, двигательная, эмоциональная, материальная, психосоциальная. При раскрытии эмоциональной депривации характеризуются этапы эмоционального развития ребенка, механизмы формирования привязанности, потребности в эмоциональном контакте (динамика, фазы ее развития, последствия неудовлетворенной потребности). Ими также рассматриваются мотивы усыновления родителями детей: желание любить ребенка и получать его любовь; желание реализовать себя как родителя; желание иметь полную семью; обретение смысла жизни; необходимость оставить кому-то накопленные материальные ценности; страх одинокой старости; желание сделать жизнь веселее; желание заполнить пустоту, образовавшуюся после смерти своего ребенка; сохранение

семьи; избавление от чувства неполноценности; получение признания за благородный поступок; самоутверждение. Отмечается, что усыновление по четырем последним мотивам не дает родителям необходимых ожиданий. Усыновление без любви к детям, принятия и понимания их, желания помочь им в конечном счете принесут детям вред по причине рассудительных, холодных, жестких отношений в семье, напоминающих воспитание в интернатном учреждении. Рассматривая готовность к исполнению роли родителя-усыновителя, исследователи выделяют роль матери, которая выступает в качестве модели эмоциональных отношений и которая будет любить своих детей, оберегать, заботиться, опекать и воспитывать их; роль отца, который выступает в качестве модели человека, способствующего адаптации и стимулированию развития ребенка, и который будет выполнять оградительно-разрешительную и защитную функции. Основными качествами личности взрослого, которые позволяют успешно справляться с воспитанием усыновленных детей, являются эмпатийность, открытость, эмоциональность, коммуникативность, альтруистичность, уравновешенность, гибкость, уверенность в своих силах, адекватная самооценка, способность к развитию и изменению [2, с. 3–9].

Следует назвать также ряд проблем, которые находятся на том или ином этапе исследования (завершения, разработки, апробации, внедрения). Это адаптация детей младшего школьного возраста в приемной семье (И.Л. Жогло); раннее выявление неблагополучных семей в системе работы социальных педагогов учреждений образования (Н.С. Поспелов); преодоление насилия в семье (Е.Ф. Желобкович); пути, средства и формы подготовки учащихся и студенческой молодежи к семейной жизни (Е.К.Погодина); формирование правовой культуры подростков в условиях совместной деятельности школы и семьи (С.В. Миронова); пути, формы, методы и технологии повышения педагогической культуры родителей (Е.В. Антипова, С.Н. Куровская, В.Г. Сенько и др.).

## Литература

1. Бутрым Г.А. Сацыялізацыя асобы сучаснага школьніка: Дапам.для педагогаў. Мн.,2002.

2. Если вы решили усыновить ребенка / И.А.Фурманов, В.А.Маглыш, Л.И.Смагина, А.А.Аладьин; Под общ. ред. И.А.Фурманова. Мн., 2004.

3. Кобринский М.Е. Социально-педагогическая поддержка детей в условиях депривации. Мн., 2001.

4. Социально-педагогическая работа с детьми из дезадаптированных семей: Метод. рекомендации для социальных педагогов / Под ред. Л.И.Смагиной. Мн., 2003.

5. Социальная работа с ребенком и семьей: Пособие для учителей, соц.педагогов и специалистов охраны детства/Сост.С.С.Бубен. Мн.,2000.

6. Чечет В.В. Педагогика семейного воспитания: Учеб.пособие. Мозырь, 2003.

1. Чечет В.В., Коростелева Т.М. Семья и учреждения, обеспечивающие дошкольное образование: взаимодействие в интересах ребенка. Мн., 2004.